



“ Dilde, fikirde, işte birlik”

Gaspıralı

ISSN: 2528-9772

TURKSOSBİDER

Uluslararası

Türk Kültür Coğrafyasında

Sosyal Bilimler Dergisi

Cilt/Volume: 3 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2018



<http://tebad.dergipark.gov.tr/turksosbilder>

**Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal
Bilimler Dergisi**

***International Journal of Social Sciences in Turkish
Cultural Geography***

<p><u>Editör</u></p> <p>Dr. Ümit POLAT</p> <p><u>Alan Editörleri</u></p> <p>Dr. Halil TOKCAN Dr. Muhammed SALMAN Dr. Suna CANLI Dr. Hakan AKDAĞ Dr. Erdal BAY Dr. Mücahit KAĞAN Dr. Mustafa TAHİROĞLU Dr. Şevket AYDIN</p> <p><u>Yayıma Hazırlık</u></p> <p>Dr. Şevket AYDIN</p> <p><u>Sekretarya</u></p> <p>Musa TURHAN</p> <p><u>İletişim</u></p> <p>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde-TÜRKİYE</p> <p>E-posta: turksosbilder@gmail.com</p> <p>Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.</p> <p>Yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.</p>	<p style="text-align: right;"><u>Editor</u></p> <p style="text-align: right;">Dr. Umit POLAT</p> <p style="text-align: right;"><u>Field Editors</u></p> <p style="text-align: right;">Dr. Halil TOKCAN Dr. Muhammed SALMAN Prof. Dr. Suna CANLI Dr. Hakan AKDAĞ Dr. Erdal BAY Dr. Mücahit KAĞAN Dr. Mustafa TAHİROĞLU Dr. Şevket AYDIN</p> <p style="text-align: right;"><u>Preparing for Publication</u></p> <p style="text-align: right;">Dr. Şevket AYDIN</p> <p style="text-align: right;"><u>Secretary</u></p> <p style="text-align: right;">Musa TURHAN</p> <p style="text-align: right;"><u>Contact</u></p> <p style="text-align: right;">Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education Nigde-TURKEY</p> <p style="text-align: right;">E-mail: turksosbilder@gmail.com</p> <p style="text-align: right;">International Journal of Social Sciences at Turkish Cultural Geography (TURKSOSBİLDER) is an international refereed journal published twice a year.</p> <p style="text-align: right;">The responsibility of the articles lies with the authors.</p>
---	--



YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan Eyalet Üniversitesi
Prof. Dr. Adile EMİROVA	Kırım Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Uluslararası Vizyon Üniversitesi
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniversitesi Başkurdistan
Prof. Dr. Timur KODAMAN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Alyana OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi, Rusya
Prof. Dr. Bekir ÇİNAR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Selahaddin BEKKİ	Ahi Evren Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal BAY	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Moldova Komrat Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Yahya Kemal TAŞTAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DUMAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim ŞİRİN	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ranatta GAFAROVA	Kırım Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. M. Asif YOLDAŞ	Avrasya Üniversitesi
Doç. Dr. Halil TOKCAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA	Kazakistan El-Farabi Milli Üniversitesi
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet MUTLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyes Sercan DEMİRGÜNEŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyes S. Tunay KAMER	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyes Recep Serkan ARIK	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyes Bahadır Bumin ÖZASLAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyes Şevket AYDIN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi



HAKEM KURULU / REFEREES BOARD

Prof. Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Adem SEZER	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Halil TOKCAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Halil TOKCAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal BAY	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasin DOĞAN	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şevket AYDIN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi



Editörden

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi yayın hayatına ilk sayı ile başlamıştır. Bilimsel bilginin birikimi ve paylaşımının temel araçları hakemli dergilerdir. Bilimsel bir dergi olarak amacımız; eğitim ve sosyal bilimler alanında olduğu kadar çeşitli disiplinlerin öğretimi ile ilgili kuramsal çalışma ve uygulama alanında bilgi birikimine katkı sağlamak, kuram ve uygulamacıların ürettiği bilgileri, deneyimleri ve uygulamaları okuyucuya ulaştırmaktır.

Dergimizin diğer amacı ise, Türk kültür coğrafyasında eğitim-öğretim ve sosyal konuların ele alınarak; bu bağlamda her türlü sorunu gündeme getirmek, tartışmak ve çözüm önerileri sunmaktır.

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi editörleri olarak, yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin ve hakemlerin kimliklerini karşılıklı olarak gizli tutulduğu, tarafsız ve bilimsel yayın ilkelerine uygun bir süreçte değerlendirileceğini derginin yayın politikası olarak taahhüt ediyoruz. Dergimiz Türk kültür coğrafyasında eğitim- öğretim ve sosyal bilimler alanında bilimsel bilginin niteliğini geliştirmesi için özellikle genç akademisyen ve araştırmacılar için her zaman bilgilendirici, yönlendirici ve destekleyici dönütler vererek Türk kültür coğrafyasının eğitim ve öğretiminde araştırma ve geliştirme kapasitesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi editörleri olarak, okuyucu, yazar ve hakemlerimize gelecek sayıda buluşmak dileğiyle saygılarımızı sunarız.

Dr. Ümit POLAT



İÇİNDEKİLER / CONTENT

Sami ACAR	Sayfa
Çağrı Merkezi Çalışanlarının Çağrı Merkezi Teknolojileri Ve Siber Saldırı-Tehdit Farkındalıkları	1-15
Neşe Döne AKKURT	Sayfa
Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Çevre Duyarlılığına Etkisi	16-25
Tuncay ÇİCEK	Sayfa
Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Ve Öğrenmede Gütülenme Düzeylerinin İncelenmesi	26-54
Ümit POLAT	Sayfa
Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma	55-68
Derya BARDAK	Sayfa
An Investigation Of Syrian Asylum-Seekers' Opinions About The Places They Live In Gaziantep	68-88
Mustafa ŞENEL	Sayfa
Beşinci Sınıf Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleyebilme Durumları	89-106
Gamze KARA	Sayfa
Butik Otel Konaklamasına Yönelik Talebin Araştırılması	107-120
Ali TOROMAN	Sayfa
Altay Türklerinin İlk Sanat Okulu Ve Çoros-Gurkin	121-128
Hatun Buğra ALTUNÖZ	Sayfa
Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Analizi	129-149



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

ÇAĞRI MERKEZİ ÇALIŞANLARININ ÇAĞRI MERKEZİ TEKNOLOJİLERİ VE SİBER SALDIRI-TEHDİT FARKINDALIKLARI

Dr. Sami ACAR, Gazi Üniversitesi, samiacar@gazi.edu.tr
Dr. Selin AYGİN ZETTER, Akdeniz Üniversitesi, selinaygen@akdeniz.edu.tr
Dr. Nuran ÖZTÜRK BAŞPINAR, Anadolu Üniversitesi, nbozturk@anadolu.edu.tr

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel verilere dayalı tarama araştırması olarak tek grup tek ölçüm (anlık) şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya bölgesindeki çağrı merkezlerinde çalışan 48 çağrı merkezi çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, “Çağrı Merkezi Teknolojileri ve Siber Saldırı-Tehdit Farkındalığı (ÇMTSSTF)” ölçeği ile elde edilmiştir ($\alpha=0,92$). Ölçekte, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalığı boyutuna ilişkin 8 madde ($\alpha=0,85$), siber saldırı-tehdit farkındalığı boyutuna ilişkin 8 madde ($\alpha=0,90$) yer almıştır.

Araştırmada ÇMTSSTF ölçeği ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS istatistiksel analiz programı ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ışığında çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıklarının orta düzeyde, siber-saldırı tehdit teknolojileri farkındalıklarının düşük düzeyde olduğu ve bu teknolojilere ilişkin farkındalıklarının demografik değişkenlere göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırmaya ilgi duyan alan yazındaki araştırmacılara, daha fazla katılımının bulunduğu farklı bölgelerdeki çağrı merkezlerinde ve farklı değişkenler boyutunda araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çağrı Merkezleri, Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalığı, Siber Saldırı-Tehdit Farkındalığı

ABSTRACT

Call Center Technologies And Cyber Attack-Threat Awarenesses Of Call Center Employees

The main aim of this research is to reveal call center technologies and cyber attack-threat awarenesses of call center employees. In accordance with this purpose, the research designed as a quantitative survey research based on quantitative data. The study group of the research is constituted of 48 call center employees working in the province of Antalya. The data in the study is obtained with scale of "Call Center Technologies and Cyber Attack-Threat Awarenesses (CCTCATA)" ($\alpha=0,92$). In the scale, there are 8 items related to call center technologies awareness ($\alpha=0,85$) and 8 items related to cyber attack-threat awareness ($\alpha=0,90$) of call center employees.

In this research, the data obtained with scale of CCTCATA was analyzed in SPSS statistical analysis program, and in the light of the research findings, it is concluded that call center technologies awareness of call center employees is at a medium-level, cyber attack-threat technologies awareness is at a low level, and there is no significant difference according to demographic variables related to these technologies. Researchers who are interested in research can be encouraged to conduct similar studies in other regions call centers where more participants are located, and in different variables.

Keywords: Call Centers, Call Center Technologies' Awareness, Cyber Attack-Threat Awareness

SUMMARY

The main aim of this research is to reveal call center technologies and cyber attack-threat awarenesses of call center employees. In accordance with this purpose, the research designed as a quantitative survey research based on quantitative data. The study group of the research is constituted of 48 call center employees working in the province of Antalya. The data in the study is obtained with scale of "Call Center Technologies and Cyber Attack-Threat Awarenesses (CCTCATA)" ($\alpha=0,92$). In the scale, there are 8 items related to call center technologies awareness ($\alpha=0,85$) and 8 items related to cyber attack-threat awareness ($\alpha=0,90$) of call center employees.

As a result of the analysis of the data obtained with scale of CCTCATA, it has been reached that most of participants were women (%58,3), the age interval is mostly 25-30 years (%35,4), the year worked at the call center is mostly within 1-5 years (%70,8), the position in the call center more than half of employees are call receiver(%66,7). In addition to this findings, it is observed that most of participants (%83,3) are heard the term of cyber threat before; however, the number of trainees about this topic are quite few (%16,7); similarly, most of participants (%66,7) are heard the term of call center systems security; yet, the rate of trainees educated this topic are very low (%18,8). It was found that call listening and response systems, internet and network connection, and compture hardware awarenesses of call center technologies of call center employees are at a high level; firewall and communication tools software awarenesses are at a low level. It was observed that harrasing callers and robo-calling scams, voice phishing and spam awarenesses of cyber attack-threat are at a high level; social telephony denial of service (tDos) attacks, SIP packet/network level attacks and modem/ISP calls-fax abuse awareness are at low level. Furthermore, in this research, it was found that call center technologies awareness of call center employees is at a medium-level ($\bar{x}=3,13$), and cyber attack-threat technologies awareness is at a low level ($\bar{x}=2,36$). Call center technologies and cyber attack-threat awarenesses of call center employees were examined according to demographic variables such as gender, age, worked year and position at call center, there was no significant difference according to these variables.

In the light of the research findings, we can say that call center technologies awareness of call center employees is at a medium-level, cyber attack-threat technologies awareness is at a low level, and there is no significant difference according to demographic variables related to these technologies. Researchers who are interested in research can be encouraged to conduct similar studies in other regions call centers where more participants are located, and in different variables.

Keywords: Call Centers, Call Center Technologies' Awareness, Cyber Attack-Threat Awareness

1- Giriş

Küreselleşme ve gelişen teknoloji ile birlikte sürekli değişim ve inovasyonun sonucunda işletmelerin rekabet ortamında rakiplerinin bir adım önde olma isteği farklı rekabet stratejileri kullanma isteği ve zorunluluğunu da arttırmıştır. Yeni arayışlar yeni teknolojileri, yeni çalışma modelleri ve stratejilerini de beraberinde getirmiştir. Özellikle, 1980'li yıllardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte hizmet sektörünün dış kaynak kullanımının yaygınlaşmasının sonucu oluşan üretici hizmetlerden biri olarak çağrı merkezleri bu platformda yerini almaya başlamıştır (Seçkin & Ökten, 2009, s. 193; Taşkın & Taşkın, 2018) Çağrı merkezlerinde kullanılan teknolojiler bilgi çağında ve içinde bulunduğumuz bilgi yoğun rekabet ortamında sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Çağrı merkezlerinin yoğun olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte rakip sayısı da hızla artmış ve organizasyonlar ile müşterileri arasında iletişim araçlarının doğru kullanımı da önemli olmaya başlamıştır (Sarıyer, 2007, s. 473).

Çağrı merkezleri, mevcut teknolojiler üzerine kurulan interaktif sesli yanıt teknolojisine ve otomatik çağrı dağıtım sistemine de sahiptir (Robinson & Morley, 2006, s. 284).

Alanyazın incelendiğinde çağrı merkezleri (Holman vd, 2002; Gans vd., 2003; Dean, 2004; Brown vd., 2005), çağrı merkezi teknolojileri (Bernett & Jaramillo, 2001; Aksin vd., 2007), siber saldırı-tehdit (Cohen, 1999; Lala & Panda, 2001), teknoloji farkındalığı (Baptista vd., 2010) ve siber saldırı-tehdit farkındalığı (Dutt vd., 2003) üzerine bir çok çalışmanın yapıldığı, fakat çağrı merkezinde çalışanların çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları ile siber saldırı-tehdit farkındalıklarını ele alan bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi; “çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalıkları nedir?” şeklinde belirlenmiştir..

2. Çağrı Merkezlerinde Kullanılan Teknolojiler

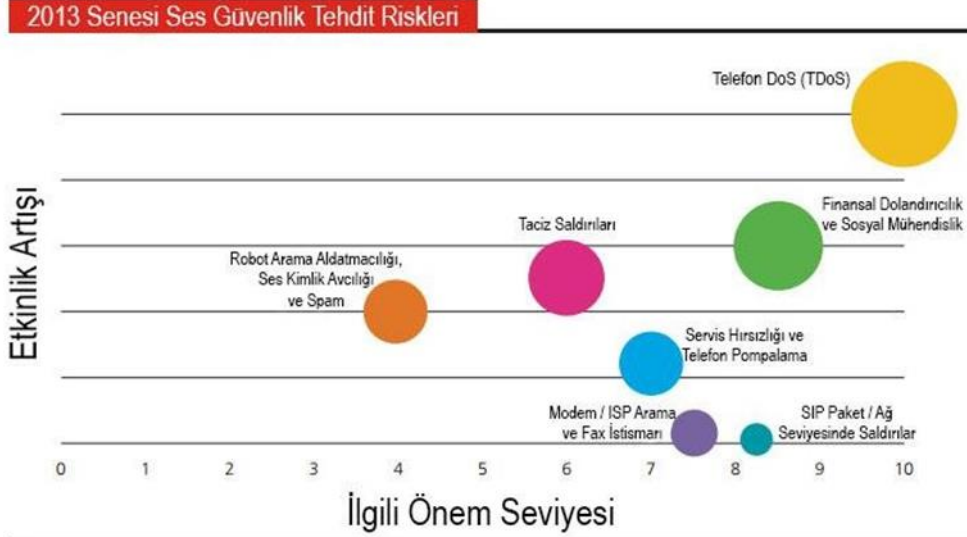
Çağrı merkezlerinde kullanılan teknolojiler, donanım ve yazılım olarak bütünlük ve bağlantılı bir yapıdadır. Çağrı merkezlerindeki müşteri ve işletme arasındaki iletişimin sağlanabilmesi için kullanılan bu teknolojileri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ İnternet bağlantısı,
- ✓ VoIP hattı (IP telefon numarasıdır. Küçük kuruluşlar bunu kontör gibi ödeme seçenekleriyle kiralayabilirken, büyük firmalar sabit tarifelerle çalışmaktadırlar),
- ✓ Kulaklık ve mikrofon,
- ✓ Çağrı merkezi santral yazılımları,
- ✓ Softphone çevirici yazılımları (bilgisayar üzerinden arama yapmaya yardımcı yazılımlardır),
- ✓ Müşteri takip ve destek yazılımları ve tüm bu süreçlerin üzerinde yürütüleceği bilgisayarlar.

Çağrı merkezlerindeki kullanılan bu teknolojiler ile müşterilerine dünyanın her tarafından aynı mesafedeymişçesine ulaşabilen işletmeler, çağrı merkezlerinin kapasite ve isteklerine göre çeşitli sistemler entegre edebilmektedirler. Ancak kullanılan tüm bu teknolojiler, her geçen gün farklı güvenlik problemlerini de beraberlerinde getirmektedirler.

3. Çağrı Merkezleri Teknolojilerine Yönelik Siber Saldırıları, Tehditler ve Alınabilecek Önlemler

Dolandırıcılar ve organize suç örgütleri, iletişim sistemlerinin zayıf noktalarını tespit ederek buldukları bu zafiyetleri kendi çıkarları adına kullanmaktadırlar. Her geçen gün farklı tehditler ortaya çıkmakta ve bu tehditlerin yol açabileceği riskler artmaktadır. Bilgisayar korsanlarının önemli bir kısmının çağrı merkezlerine yapmış olduğu saldırı türleri incelendiğinde; çağrı merkezlerinin santralleri ile hedef kitlenin iletişimini kesmeye odaklı olduğu görülmektedir. 2013 senesi ses güvenlik tehdit riskleri incelendiğinde; telefon DoS (TDoS)' un en yüksek önem seviyesine sahip olan saldırı-tehditi olduğu görülmektedir (Şekil-1).



Şekil-1: 2013 Senesi Ses Güvenlik Tehdit Riskleri (Kaynak (Voice & Unified Communications , 2014)

SecureLogix Voice & Unified Communications tarafından State of Security Report 2014'de belirtilen tehditler ve bu tehditlere yönelik çözüm önerileri bu çalışmada detaylı olarak sunulmuştur. Modem/ISP arama, faks istismarına ve SIP paket/ağ seviyesindeki saldırılara önem seviyesinin düşük olması ve çözüm önerilerine yönelik hali hazırda çalışmalar bulunması sebebiyle yer verilmemiştir.

3.1. Telefon DoS (TDoS)

Asıl hedefi çağrı merkezleri olan TDoS saldırıları, dünya çapındaki tüm çağrı merkezlerinin en önemli siber güvenlik tehditleri arasında yer almaya başlamıştır. Şekil-1'de 2013 senesi ses güvenlik tehdit riskleri incelendiğinde Telefon DoS saldırılarının önem seviyesinin ve etkinlik artışının zirvede olduğu görülmektedir. Bunun en önemli sebebi ise etkili bir saldırı yöntemi olması ve saldırganların eylemlerini başarıyla tamamlama oranlarının yüksek olmasıdır.

Bir DoS türü olan TDoS saldırıları (Telephony Denial of Service Attack), hedef sistemin kaynaklarını veya bant genişliğini istilaya uğratarak hizmetlerini sağlayamaz duruma getirme işlemidir. Telefon DoS saldırılarını düzenleyen bilgisayar korsanlarının saldırı motivasyonu, DoS ve DDoS saldırı motivasyonları ile benzerlikler göstermektedir. Temel olarak saldırganların motivasyonları incelendiğinde:

- ✓ Firmalardan çıkar elde etme,
- ✓ Rakip firmaya zarar verme,
- ✓ Hactivism (siber farkındalık veya toplumsal mesajlar bırakmak amacıyla yapılan eylemler) gibi nedenler ortaya çıkmaktadır.

Bu tür saldırılar genellikle sistemlerin yoğun olarak kullanıldığı vakitlerde yapılır. Bu saldırılar birçok farklı araç kullanılarak yapılabilmektedir. Telefon DoS saldırıları:

- ✓ Asterisk ve benzeri SIP sunucular,
- ✓ Bilgisayarlar üzerine kurulan SIP uygulamaları,
- ✓ Mobil/PSTN telefon hatları gibi araçlarla yapılabilmektedir.

Bu saldırı türüyle:

- ✓ Çağrı merkezlerindeki yönlendirici ve yönetici yazılımsal ajanların tutulabildiği kadar uzun süre telefon hatlarında tutulması sağlanarak hem çağrı merkezi iletişim altyapısının hem de insan kaynaklarının tüketilmesi amaçlanabilir.

- ✓ TDoS saldırıları aracılığıyla kesilen çağrı merkezi hattı, Man in the Middle (MIDM-ortadaki adam) saldırı tekniği kullanılarak bilgisayar korsanlarınca firmanın telefon trafiği kontrol edilebilir ve firma dışındaki kötü niyetli kişilerce telefonlara yanıt verilebilir. Bu yolla firmaların toplumsal imajı zedelenebilir. Man in the Middle tekniğinde temel olarak mantık, sunucu ile kurban arasına girerek maskeleyebilir.

Telefon DoS saldırıları ile firmalara telefisinin mümkün olmayacağı büyüklükte zararlar verilebilmektedir.

Telefon DoS saldırıları diğer saldırı yöntemlerine göre tespit edilmesi kolay bir saldırı yöntemidir. Bir çağrı merkezi çalışması durumlarda:

- ✓ Sistem her zamankinden yavaş çalışmaya başlamış ise,
- ✓ Konuşma esnasında tüm çalışanların seslerinde kopmalar başlamış ve kaliteli iletişim sağlanamıyor ise,
- ✓ Telefon konuşmaları sırasında hat'a farklı kişiler bağlanıyor ve olağan dışı sesler duyuluyorsa organizasyonlarındaki bilişim güvenlik uzmanlarına bilgi vermelidir.
- ✓ Teknik bir çalışan, telefon DoS saldırısı olup olmadığını anlayabilmesi için ağ analizi yapması gerekmektedir. Bu ağ analizinde normalden fazla kaynak veya ağ kullanımı söz konusu ise gelmekte olan istekler önlenmeli veya filtrelenmelidir.
- ✓ Bir çağrı merkezinin kapasitesinin üzerinde isteklerde bulunularak, çağrı merkezinin hizmet veremez haline getirilmesi esasına dayalı telefon DoS saldırılarını teknolojik cihazlar ve yazılımlar aracılığıyla bir yere kadar önleyebilmek mümkündür. Bunun için firewall ve IPS gibi sistemler kurulabilmektedir. Fakat gelen herhangi bir telefon DoS saldırısı durumunda bilişim güvenlik uzmanlarınca bu saldırı/saldırıların trafiklerinin erişimleri engellenmelidir.

3.2. Finansal dolandırıcılık ve sosyal mühendislik

Finansal dolandırıcılık ve sosyal mühendislik; iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve kullanım oranının artmasına paralel olarak gün geçtikçe artmaktadır. Çağrı merkezlerinde kullanılan bu yöntemlerle kişilerin internetteki zafiyetlerinden faydalanılarak istenilen bilgilerin elde edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Sosyal mühendisler, sosyal ilişkiler kurarak, sistemin açıklarından yararlanıp bilgi toplayarak bu dolandırıcılığı gerçekleştirmektedir. Bu açıklar sanıldığı gibi sistemsel açıklar değildir. Kişileri ikna yöntemiyle kişisel bilgilerine ulaşma şeklindedir. Böylece kişilere sezdirilmeden şifre ve güvenlik tedbirleriyle ilgili bilgi almaya çalışılmaktadır. Sosyal mühendislik dolandırıcılığı daha çok senaryolar üzerine oturtulmuş ve genellikle dolandırıcıların kendilerini çağrı merkezi tarafından arayan bir personelmiş gibi tanıtarak, kişilerden şifre gibi özel bilgilerinin sızdırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Açıkgöz, 2016, s. 399).

Bilgisayar korsanlarının son zamanlarda finansal dolandırıcılık suç faaliyetleri için bankaların online sistemleri yerine çağrı merkezlerinin telefon santrallerini hedef aldığı gözlemlenmektedir. Çünkü saldırganların yakalanma riskleri düşük ve başarılı olma ihtimalleri ise yüksektir. Günümüzde bankalarda güvenlik görevlileri, kasalar, gelişmiş takip sistemleri, kameralar vb. birçok fiziksel ve çevresel güvenlik önlemi olduğundan birebir bu tip bir işi yapmak hem tehlikeli hem de çok risklidir. Benzer şekilde birçok bilişim güvenliği firmasıyla çalışmakta olan bankaların web sistemlerine veya veri tabanlarına yapılan saldırıların da başarılı olma ihtimali çok düşüktür.

Çağrı merkezi çalışanlarınca finansal dolandırıcılık ve sosyal mühendislik tehditlerinin riskinin farkında olunarak, işletme kurallarının ve güvenlik politikalarının her zaman göz önünde bulundurulması ve arayan kişilere uygulanması bir nevi caydırıcı etkiye sahiptir. Çağrı merkezi çalışanın böyle bir durumla karşılaşması veya tedirgin olması durumunda, olayı çağrı merkezi sorumlusu üstlerine bildirmeleri gerekmektedir.

3.3. Servis hırsızlığı ve telefon pompalama

Bu saldırı tipi genellikle Sesli Yanıt Sistemi (IVR: Interactive Voice Response) bulunan ve ücretsiz aramaların yapılabilirdiği çağrı merkezlerine yöneliktir. Bilgisayar korsanları tarafından geliştirilen uygulamalar aracılığı ile çağrı merkezlerindeki sesli yanıt sisteminin olabildiğince uzun süre aktif olarak çalışması sağlanmaktadır. Böylece hattın sahibi kurum veya kuruluşun faturaları kabartılmakta ve hizmet vermesi engellenmektedir.

Bilgisayar korsanlarınca yeni bir saldırı yöntemi ise servis hırsızlığı yöntemidir. Servis hırsızlığı yöntemi ile santral veya SIP sunucu hizmetlerine sızılarak tanımlanan hat aracılığıyla sistemin kaynakları kullanılmaktadır. Bu yöntem sonucunda, yetkili bilişim uzmanları tarafından fark edilene kadar sistem kaynakları suç örgütlerinin çıkarları için hizmet vermeye devam etmektedir.

Servis hırsızlığı ve telefon pompalama tehditlerinin tespiti kolay olmamaktadır. Bunun en büyük sebebi ise servis hırsızlığı yönteminde sistem kaynaklarının işletmenin haberi olmayacak şekilde kullanılmaya çalışılmasıdır. Bu durumun tespiti için teknik personelin dikkatli olması ve düzenli olarak sistemlerin kontrolünü sağlaması ve aynı zamanda bilişim güvenlik uzmanlarının da periyodik olarak güvenlik kontrollerini yapması gerekmektedir. Bu saldırı türlerinde arayan müşterilerin yorumları ve uyarıları var ise kesinlikle dikkat edilmelidir. Örneğin; arayan bir müşteri "... tarafıma sizin numaranızdan arama yapılmış" şeklinde bir geri dönüt sağladığında, böyle bir aramanın firma tarafından yapılmadığına emin olan bir çalışanın durumu çağrı merkezi sorumlusuna bildirmesi gerekmektedir.

3.4. Taciz Saldırıları

Taciz aramaları aslında ses alanında yeni bir saldırı yöntemi değildir. Fakat son yıllarda giderek artış göstermeye başlamıştır. Taciz aramaları, TDoS, dolandırıcılık, tele-satış (telemarketing), tanıtım, korkutma, propaganda vb. saldırı tiplerini de kapsamaktadır. Bu saldırı tipi son yıllarda kurumsal işletmeler için büyük bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Taciz aramaları memnuniyetsiz müşterilerin ve eski çalışanların intikam almak için, pazardaki rakip firmaların ise itibar kaybettirmek ve hizmet kesintisi yaratmak için başvurdukları en ucuz yöntemdir. Fake Caller (Fake Caller ID vb. uygulamalar) uygulamaları ile yapılabilen bu saldırıların tercih edilme sebepleri arasında:

- ✓ Güvenli olması,
- ✓ Herhangi bir maddi külfete yol açmaması,
- ✓ Amacına ulaşmada etkili sonuçlar doğurması yer almaktadır.

Taciz saldırıları genelde müşterinin her koşulda haklı olduğunun kabul edilmesi, müşteri memnuniyeti gibi yoğun rekabet ortamında bu koşullardan yararlanmak için fırsat kollayan saldırganların bir firmadan istediği bir sonucu alamaması veya toplumsal eylemler sebebiyle gerçekleştirilmektedir (Boyd, 2002, s. 162).

Çağrı merkezi çalışanlarının böyle bir olay ile karşılaşması durumunda çağrı merkezi sorumlusuna durumu iletmesi gerekmektedir. Çağrı merkezi sorumlularının bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yürütmesi gerekir. Ayrıca bot ve benzeri sistem aramalarını önlemek için kısa güvenlik soruları sordurma gibi yöntemlere başvurulması gerekir. Fakat bu durum müşterinin çağrı merkezine ulaşım kalitesini düşürmektedir (örneğin; 2+2=4 şeklinde arayan kişilere sorular yöneltilmesi, iletişime geçme süresini düşürmektedir).

3.5. Robot arama aldatmacılığı, ses kimlik avcılığı ve spam

Robot arama aldatmacılığı veya spam çağrılar daha çok banka çağrı merkezlerine yönelik olarak sahte isimler ve uydurma telefon numaraları aracılığıyla yapılan ve kuyrukta bekleyen müşteriler varmış gibi gösterilmek istenen saldırılardır. Ses kimlik avcılığı ile ise elde edilen telefon listesiyle kişilerden özel bilgiler istenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu istekler hali hazırda alınmış ve kendini banka olarak tanıtan ses kayıtlarıyla yapılmaktadır. Örneğin, kendisini bir çağrı merkezi gibi tanıtan bu sistemle kişilerden "görüşmenin güvenliği, kimliğin doğrulanması" gibi sebeplerle kart numarasını veya PIN kodunu girmesi istenmektedir.

Robot arama aldatmacılığı veya spam saldırı yöntemlerini kullanan kişiler genellikle hazır yazılımlar kullanmaktadırlar. Saldırganın amaçları:

- ✓ Kişi hakkında deneme yanılma yoluyla bilgiler edinmek (Örneğin; doğum tarihi ve kimlik numarasını eşleştirerek kişiye dair banka hesabındaki bakiyesini öğrenmek),
- ✓ Çağrı merkezini meşgul ederek sistemlerin kaynaklarını gereksiz yere tüketmek,
- ✓ Müşteri temsilcisine bağlanmayı bekleyen kişileri uzun süre kuyruklarda bekletmek ve işletmenin imajını zedelemek olabilmektedir (Kocabaş, 2017, s. 129).

Bu saldırıların tespitinde santral uygulamasının “sırada bekleyen müşteri” sayısının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Çağrı merkezi çalışanı her zamanki değerlerin üstünde rakamlar görmeye başladığında durumu çağrı merkezi sorumlusuna iletmelidir. Robot aramaların ve spam saldırılarının önlenmesi için müşterilere “2+2=4” gibi basit soruların yöneltilmesi ve yanlış cevap verilmesi durumunda santral tarafından otomatik olarak çağrının sonlandırılması gerekir.

Ses kimlik avcılığında ise durum farklıdır. Suç örgütleri kişilere ait özel (PIN kodu, banka kartı CVV kodu vb.) bilgilere ulaşarak bunları genellikle maddi gelir elde etmek amacıyla kullanırlar.

Çağrı merkezlerinin ses kimlik avcılığı saldırı durumlarından haberdar olması kolay olmamaktadır. Müşteri çağrıları bu saldırının tespiti için önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple müşterilerin durumla ilgili beyanlarının dikkate alınması ve çağrı merkezi sorumlusuna bilgi verilmesi gerekir.

4. Amaç, Önem ve Sınırlılıklar

4.1. Amaç

Araştırmanın temel amacı, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Çağrı merkezi çalışanlarının cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyonuna ilişkin dağılımı nedir?
2. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalık düzeyleri nedir?
3. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalık düzeyleri nedir?
4. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık göstermekte midir?
5. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık göstermekte midir?
7. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4.2. Önem

Çağrı merkezi teknolojileri her geçen gün biraz daha gelişmekle birlikte çalışanların farkındalık düzeyleri aynı paralellikte gelişmemektedir. Bu araştırma ile çalışanların siber saldırı-tehditlerine karşı farkındalık kazanmaları ve bu tür olaylarla karşılaştıklarında önlem almaları ile ilgili çözüm yolları üretebilmeleri için yol gösterici olması umulmaktadır.

4.3. Sınırlılıklar

Araştırma, Antalya bölgesinde hizmet veren çağrı merkezlerinde çalışanlar (çağrı alıcı ve çağrı yönlendirici olarak çalışanlar), bu kişilerden 1-15 Mart 2018 tarihinde veri toplama aracıyla (anket ile) elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin elde edilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

5. Yöntem

5.1. Araştırma modeli

Araştırma, nicel verilere dayalı tarama araştırması olarak tek grup tek ölçüm (anlık) şeklinde desenlenmiştir.

5.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya bölgesindeki 48 çağrı merkezinde çağrı alıcı ve çağrı yönlendirici gibi benzer konumlarda çalışan çağrı merkezi çalışanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

5.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada öncelikli olarak literatür araştırması yapılmış olup, literatür araştırması sonucunda elde edilen kuramsal çerçeve ışığında ve alandaki uzmanların görüşü de alınarak yazarlar tarafından geliştirilen ölçek (online anket formatında) kullanılarak çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada veriler, “Çağrı Merkezi Teknolojileri ve Siber Saldırı-Tehdit Farkındalığı (ÇMTSSTF)” ölçeği ile elde edilmiştir ($\alpha=0,92$). Ölçekte, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalığı boyutuna ilişkin 8 madde ($\alpha=0,85$), siber saldırı-tehdit farkındalığı boyutuna ilişkin 8 madde ($\alpha=0,90$) yer almıştır. Ölçekteki çağrı merkezi teknolojileri ile siber saldırı-tehdit teknolojileri arasında ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analizine (Pearson r’ye) göre bu iki boyut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r=0,654$; $p<0,01$).

Araştırmanın amacı ve araştırma modeli çerçevesinde ÇMTSSTF ölçeği ile elde edilen veriler SPSS istatistiksel analiz programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde;

- Çağrı merkezi çalışanlarının cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyonuna ilişkin dağılımı için frekans ve yüzde istatistiklerinden,
- Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamadan,
- Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamadan,
- Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çok faktörlü varyans analizinden (MANOVA),
- Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çok faktörlü varyans analizi (MANOVA),
- Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çok faktörlü varyans analizinden (MANOVA),
- Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çok faktörlü varyans analizinden (MANOVA) yararlanılmıştır.

Ölçümler sonunda elde edilen verilerin analizinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular 0,95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

6. Bulgular ve Yorum

6.1. Çağrı merkezi çalışanlarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Çağrı merkezi çalışanlarının cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyonuna ilişkin dağılımı nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Cinsiyet, Yaş, Çalışılan Yıl ve Çağrı Merkezindeki Pozisyonuna İlişkin Dağılımı

Demografik Özellikler			f	%
Cinsiyet	1	Kadın	28	58,3
	2	Erkek	20	41,7
	Toplam		48	100
Yaş	2	16-20	3	6,2
	3	21-25	13	27,1
	4	25-30	17	35,4
	5	31 ve üstü	15	31,2
	Toplam		48	100
Çalışılan Yıl	1	1-5 yıl	34	70,8
	2	6-10 yıl	7	14,6
	3	11-15 yıl	2	4,2
	4	16-20 yıl	5	10,4
	Toplam		48	100
Pozisyon	1	Çağrı alıcı	32	66,7
	2	Çağrı yönlendirici	8	16,7
	3	Diğer	8	16,7
	Toplam		48	100

Araştırmaya katılanların %58,3'ü kadın, %41,7'si erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında %35,4'ünün 25-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu meslekte çalıştıkları yıl sorulduğunda ise %70,8'i 1-5 yıl aralığında bu mesleği yaptıklarını belirtmişlerdir. Çağrı merkezi çalışanlarının yaş grubu ve mesleki deneyimleri birbirine orantılı olup meslekte çok uzun yıllar çalışmadıklarını söyleyebiliriz. Mesleğin stresli ve yoğun olması bu mesleğin kısa sürede terk edilmesine neden olmaktadır. Araştırmaya katılanların %66,7'sinin çağrı alıcı pozisyonunda çalıştığı görülmektedir. Çağrı alıcı pozisyonu, çağrı merkezi teknolojilerini birebir kullanılan bir pozisyon olarak ifade edilebilir.

6.2. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalık düzeyleri

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalık Düzeylerine İlişkin İstatistikler

Çağrı merkezi teknolojileri	N	\bar{x}	S
Kulaklık ve mikrofon (çağrı dinleme ve yanıt sistemleri)	48	3,90	0,951
İnternet bağlantısı (kablolu veya kablosuz)	48	3,85	1,052
Bilgisayar donanımı (ekran, klavye, fare, yazıcı vb.)	48	3,83	1,173
Çağrı merkezi santral yazılımı (çağrı kayıtları)	48	3,19	1,315
İş Takibi-Harita-Telsiz yazılımları ve teknolojileri	48	3,02	1,329

Softphone çevirici yazılımları (bilgisayar üzerinde arama yapmaya yardımcı yazılımlar)	48	2,65	1,280
Güvenlik Duvarı (Firewall)	48	2,31	1,133
Telsiz,uydu telefonu,harita vb iletişim araçları-yazılımları	48	2,29	1,383
Genel Ortalama:		3,13	

(N: Çalışma grubu katılımcı sayısı, \bar{x} : Aritmetik ortalama, S: Standart sapma)

Araştırmaya katılanların çağrı merkezi teknolojileri ile farkındalık düzeylerine ilişkin ortalamalara bakıldığında (Tablo 2); kulaklık ve mikrofon ($\bar{x}=3,90$) ile internet bağlantısı ($\bar{x}=3,85$) farkındalık düzeylerinin diğer çağrı merkezi teknolojileri farkındalık düzeylerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %66,7 oranında çağrı alıcı pozisyonunda çalıştığı düşünülecek olursa teknik konulardan çok çağrı merkezi teknolojileri ile ilgili sadece kendi kullandıkları teknolojileri bilmeleri anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Telsiz, uydu telefonu, harita vb.iletişim araçları yazılımı ($\bar{x}=2,29$) konusunda farkındalığın düşük çıkması da bu yönde değerlendirilebilir. Ayrıca bilgisayarlarda özellikle siber saldırılara karşı bilgisayar ve sunucular arasında gezen verilerin güvenilirliğini denetleyen firewall yani güvenlik duvarı farkındalıklarının ($\bar{x}=2,31$) düşük düzeyde olması yine yazılımlar ve siber saldırılara karşı önlem alma konusunda yetersiz olduğunun göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece çağrı alma ve çağrı yönlendirme pozisyonlarında oldukları düşünülürse araştırmaya katılanların pozisyonları dolayısıyla bu tür yazılımsal ve teknik konulara vakıf olmamaları doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

6.3. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalık düzeyleri

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Siber Saldırı-Tehdit Teknolojileri Farkındalık Düzeylerine İlişkin İstatistikler

Siber Saldırı-Tehdit Teknolojileri	N	\bar{x}	S
Taciz saldırıları (dolandırıcılık, tele-satış, tanıtım, korkutma, propaganda vb.)	48	3,23	1,418
Robot arama aldatmacılığı, ses kimlik avcılığı ve Spam	48	3,02	1,466
Finansal dolandırıcılık ve sosyal mühendislik saldırıları	48	2,92	1,514
Servis hırsızlığı ve telefon pompalama	48	2,52	1,557
Telefon DOS saldırıları (tDOS: telephony denial of service attack)	48	2,08	1,235
Modem / ISP aramaları ve faks istismarı	48	1,81	1,104
Sosyal tDOS saldırıları	48	1,67	1,018
SIP paket/ağ seviyesinde saldırılar	48	1,67	1,038
Genel Ortalama:		2,36	

(N: Çalışma grubu katılımcı sayısı, \bar{x} : Aritmetik ortalama, S: Standart sapma)

Tablo 3’deki verilere göre, çağrı merkezi çalışanlarının taciz saldırıları farkındalık düzeyleri ($\bar{x}=3,23$) ile robot arama aldatmacılığı farkındalık düzeylerinin ($\bar{x}=3,02$) diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle çağrı merkezlerinde telefonla iletişim alanındaki siber-tehdit farkındalıklarının oranının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Çalışmaya katılanların çoğunun çağrı alıcı pozisyonunda olduğu düşünülecek olursa özellikle taciz ve dolandırıcılık farkındalığının yüksek olması doğru orantılı bir sonuç olarak yorumlanabilir. Ayrıca, katılımcıların sosyal tDOS ($\bar{x}=1,67$) ve SIP paket/ağ seviyesindeki saldırılar ($\bar{x}=1,67$) konusunda farkındalık düzeylerinin düşük

olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, çağrı merkezi çalışanlarının daha teknik olan bu konularda bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini de göstermektedir.

6.4. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıklarının cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılıkları

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalıklarının Cinsiyet, Yaş, Çalışılan Yıl ve Çağrı Merkezindeki Pozisyona Göre Farklılıklarına İlişkin Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişken: Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalıkları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Cinsiyet	2,502	1	2,502	3,009	0,097*
Yaş	0,891	3	0,297	0,357	0,785*
Çalışılan Yıl	2,134	2	1,067	1,283	0,298*
Pozisyon	0,889	2	0,444	0,534	0,594*
Hata	17,463	21	0,832		
Toplam	504,125	48			
Düzeltilmiş Toplam	33,811	47			

* $p>0.05$ (KT: Kareler Toplamı, SD: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler ortalaması)

Tablo 4’teki çok faktörlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyonu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre, çağrı merkezi çalışanlarının cinsiyetinin, yaşının, çalıştığı yılın ve çağrı merkezindeki pozisyonunun çağrı merkezi teknolojilerine ilişkin farkındalıklarında önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

6.5. Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıklarının çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılıkları

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıkları çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Çağrı Merkezi Sistemleri Güvenliğini Duyup Duymama ve Bu Konuda Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin İstatistikler

Çağrı merkezleri sistemleri güvenliği	E/H	f	%
Çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama (CMSGduy)	Evet	32	66,7
	Hayır	16	33,3
Çağrı merkezi sistemleri güvenliği konusunda eğitim alıp almama (CMSGegt)	Evet	9	18,8
	Hayır	39	81,2

Çağrı merkezi çalışanlarına çağrı merkezi güvenliğini duyup duymadıkları sorulduğunda, katılımcıların çoğunun ($n=32$; %66,7) böyle bir kavramı duydukları belirlenmiştir. Hemen bu sorunun arkasından duymalarına karşın bu konuda eğitim alıp almadıkları sorulduğunda ise katılımcıların çoğunun ($n=39$; %81,2) hayır cevabı

verdiği Tablo 5’te görülmektedir. Güvenlik sorununun farkında olunmasına karşın buna karşı bir önlem alınmaması düşündürücüdür. Aynı zamanda çağrı merkezi çalışanlarının işgören devir hızının çok yoğun bir sektör olduğu gerçeğinden yola çıkarak insan kaynağının eğitimine fazla yatırım yapmadıkları gibi bir sonuçta buradan çıkmaktadır.

Tablo 6: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalıklarının Çağrı Merkezi Sistemleri Güvenliğini Duyup Duymama ve Bu Konuda Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin Çok Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Çağrı Merkezi Teknolojileri Farkındalıkları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
CMSGduy	0,053	1	0,053	0,077	0,783*
CMSGegt	2,293	1	2,293	3,341	0,074*
Hata	30,892	45	0,686		
Toplam	504,125	48			
Düzeltilmiş Toplam	33,811	47			

* $p > 0.05$ (KT: Kareler Toplamı, SD: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler ortalaması)

Tablo 6’daki çok faktörlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür ($p > 0,05$). Bu bulguya göre, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezine ilişkin farkındalık düzeylerinde çağrı merkezi sistemleri güvenliğini duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumunun önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

6.6. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıklarının cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılıkları

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları cinsiyet, yaş, çalışılan yıl ve çağrı merkezindeki pozisyona göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Siber Saldırı-Tehdit Teknolojileri Farkındalıklarının Cinsiyet, Yaş, Çalışılan Yıl ve Çağrı Merkezindeki Pozisyona Göre Farklılıklarına İlişkin Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişken: Siber Saldırı Tehdit Teknolojileri Farkındalığı

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Cinsiyet	1,729	1	1,729	1,928	0,180*
Yaş	0,453	3	0,151	0,168	0,916*
Çalışılan Yıl	10,364	2	5,182	5,778	0,010
Pozisyon	0,772	2	0,386	0,431	0,656*
Hata	18,833	21	0,897		
Toplam	315,688	48			
Düzeltilmiş Toplam	47,307	47			

* $p > 0.05$ (KT: Kareler Toplamı, SD: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler ortalaması)

Tablo 7’deki çok faktörlü varyans analizi sonuçlarına incelendiğinde çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıklarının cinsiyet, yaş ve çağrı merkezindeki pozisyona göre anlamlı bir farklılık

göstermediği ($p>0.05$), buna karşın çalışılan yıla göre ($p<0.010$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulguya göre, çağrı merkezinde çalışanların çalıştıkları yıllar açısından siber saldırı-tehdit konusunda önemli bir farklılık ortaya çıktığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, çağrı merkezi çalışanları zaman içerisinde yaptıkları iş açısından deneyim kazanmakta ve özellikle siber saldırı-tehdit konusunda bilgi sahibi olmakta ve farkında olmaktadır.

6.7. Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılıkları

Araştırmanın, “Çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojileri farkındalıkları siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama ve bu konuda eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Siber Saldırı-Tehdit Kavramını Duyup Duymama ve Bu Konuda Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin İstatistikler

Siber saldırı-tehdit	E/H	f	%
Siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama (SiberSduy)	Evet	40	83,3
	Hayır	8	16,7
Siber saldırı-tehdit konusunda eğitim alıp almama (SiberSegt)	Evet	8	16,7
	Hayır	40	83,3

Çağrı merkezi çalışanlarına siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymadıkları sorulduğunda, katılımcıların çoğunun ($n=40$; %83,3) böyle bir kavramı duydukları belirlenmiştir. Bu sorunun arkasından duymalarına karşın bu konuda eğitim alıp almadıkları sorulduğunda ise katılımcıların çoğunun ($n=40$; %83,3) hayır cevabı verdiği Tablo 8’te görülmektedir. Çağrı merkezi çalışanlarından siber saldırı-tehdit kavramını duymalarına karşın bu konuda daha önce eğitim almayanların çoğunlukta olması önemli bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, çağrı merkezi çalışanlarına siber saldırı-tehdit konusunda bir eğitim verilmesi ya da çalışanların bu konuda bir eğitim alarak bu soruna çözüm üretilmesi gerekliliği ortadadır.

Tablo 9: Çağrı Merkezi Çalışanlarının Siber Saldırı-Tehdit Teknolojileri Farkındalıkları Siber Saldırı-Tehdit Kavramını Duyup Duymama ve Bu Konuda Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişken: Siber Saldırı-Tehdit Teknolojileri Farkındalıkları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
SiberSduy	0,609	1	0,609	0,640	0,428*
SiberSegt	4,348	1	4,348	4,569	0,038
Hata	42,822	45	0,952		
Toplam	315,688	48			
Düzeltilmiş Toplam	47,307	47			

* $p>0.05$ (KT: Kareler Toplamı, SD: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler ortalaması)

Tablo 9’daki çok faktörlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin siber saldırı-tehdit kavramını duyup duymama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$), buna karşın siber saldırı-tehdit teknolojileri konusunda eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Bu bulguya göre, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezine ilişkin farkındalık düzeylerinde siber saldırı-tehdit teknolojileri kavramını duyup duymamasının önemli bir farklılık oluşturmadığı, buna karşın bu konuda eğitim alıp almama durumunun önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Temel amacı, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalıklarını ortaya koymak olan ve nicel verilere dayalı tarama araştırması olarak gerçekleştirilen çalışmada, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri ve siber saldırı-tehdit farkındalık düzeylerine ilişkin istatistiksel çözümlenmeleri içeren araştırma bulguları ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılanların %58,3'ü kadın, %41,7'si erkektir. Araştırmaya katılanların yaş aralıklarına bakıldığında %35,4'ünün 25-30 yaş aralığında olduğu ve %70,8'inin bu mesleği 1-5 yıl aralığında yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla çağrı merkezi çalışanlarının dinamik bir meslek grubu olduğu açıktır. Araştırmaya katılanların çağrı alıcı ve çağrı yönlendirici pozisyonunda çalışanlardan oluşması ve mesleğin stresli ve yoğun olması bu mesleğin kısa sürede terk edilmesi gibi bir sonucu çıkarmaktadır.

Çağrı alıcı ve yönlendirici pozisyonunda çalışanların daha çok çağrı merkezi teknolojilerinden bilgisayar, kulaklık, mikrofon, internet bağlantısı gibi konularda farkındalıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %66,7 oranında çağrı alıcı pozisyonunda çalıştığı düşünülecek olursa teknik konulardan çok çağrı merkezi teknolojileri ile ilgili sadece kendi kullandıkları teknolojileri bilmeleri anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Telsiz, uydu telefonu, harita vb.iletişim araçları yazılımı konusunda farkındalığın düşük çıkması da bu yönde değerlendirilebilir. Bilgisayarlarda özellikle siber saldırılara karşı bilgisayar ve sunucular arasında gezen verilerin güvenilirliğini denetleyen firewall yani güvenlik duvarı konusunda farkındalıklarının da zayıf olması yine yazılımlar ve siber saldırılara karşı önlem alma konusunda yetersiz olduğunun göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozisyonları dolayısıyla çalışma grubunun sadece çağrı alma ve çağrı yönlendirme pozisyonlarında oldukları düşünülürse bu tür yazılımsal ve teknik konulara vakıf olmamaları doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları ışığında, çağrı merkezi çalışanlarının çağrı merkezi teknolojileri farkındalıklarının orta düzeyde, siber-saldırı tehdit teknolojileri farkındalıklarının ise düşük düzeyde olduğu ve bu teknolojilere ilişkin farkındalıklarının demografik değişkenlere göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Buna ilaveten çalışmada, çağrı merkezi çalışanlarının siber saldırı-tehdit teknolojilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çalışılan yıl ve eğitim alıp almama durumlarına göre önemli bir farklılık gösterdiği de görülmüştür.

Bu araştırma ile çalışanların sosyal ve SIP paket/ağ seviyesindeki saldırılar konusunda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu bulgulanmıştır. Sonuçlar daha teknik olan bu konularda çağrı merkezi çalışanlarının bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini de göstermektedir. Ayrıca, çalışanlara siber saldırı-tehditlerine karşı da farkındalık kazandırılmalı ve bu tür olaylarla karşılaştıklarında önlem alabilmeleri ve ilgili çözüm yolları üretebilmeleri için yol gösterici olunmalıdır. Bunun sağlanması için çağrı merkezi çalışanlarına siber saldırı-tehdit konusunda bir eğitim verilmesi ya da çalışanların bu konuda bir eğitim almaya teşvik edilmeleri önerilebilir. Böylelikle bu soruna çözüm üretmeleri mümkün olabilir.

Araştırma, Antalya bölgesinde hizmet veren çağrı merkezlerinde çağrı alıcı ve çağrı yönlendirici gibi benzer konularda çalışanlardan elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin elde edilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ile sınırlı olduğundan bu çalışmaya ilgi duyan alanyazındaki araştırmacılara da fazla katılımcının bulunduğu farklı bölgelerdeki çağrı merkezlerinde ve farklı değişkenler boyutunda araştırmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

AKSIN, Z., ARMONY, M. ve MEHROTRA, V. (2009). **The Modern Call Center: A Multi-Disciplinary Perspective on Operations** Management Research, Production and Operations Management, 16 (6), 665-688.

AÇIKGÖZ, O. (2016). **Kişisel Verilerin Hukuka Aykırı Şekilde Elde Edilmesi ve İnternet Bankacılığında Kullanılması Sonucu Malvarlığı Zarara Uğratan Bankaya Karşı Mevduat Sahibinin Hukuki Sorumluluğu.** Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi , 22 (1), 389-432.

- BAPTISTA, J., NEWELL, S. ve CURRIE, W. (2010). **Paradoxial Effects of Institutionalisation on the Strategic Awareness of Technology in Organizations**, The Journal of Strategic Information Systems, 19 (3), 171-183.
- BERNETT, H. ve JARAMILLO, M.L. (2001). **Assesing Web-enabled Call Center Technologies**, IT Professional, 3 (3), 24-30.
- BOYD, C. (2002). **Customer Violence and Employee Health and Safety**, Work, Employment & Society, 16 (1), 151-169.
- BROWN, L., GANS, N., MANDELBAUM, A., SAKOV, A. SHEN, H., ZELYTN, S., ZHAO, L. (2005). **Statistical Analysis of a Telephone Call Center**, Journal of the American Statistical Association , 100 (469), 36-50.
- COHEN, F. (1999). **Simulating Cyber Attacks, Defences and Consequences**, Computers & Security, 18 (6), 479-518.
- DEAN, A.M. (2004). **Rethinking customer expectations of service quality: are call centers different?**, Journal of Service Marketing, 18 (1), 60-78.
- DUTT, V., AHN, Y ve GONZALEZ, C. (2013). **Cyber Situation Awareness: Modelling Detection of Cyber Attacks with Instance-Based Learning Theory**, The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, 55 (3), 605-618.
- GANS, N., KOOLE, G. ve MANDELBAUM, A. (2003). **Telephone Call Centers: Tutorial, Review, and Research Prospects**, Manufacturing & Service Operations Management, 5 (2), 79-141.
- HOLMAND, D., CHİSSİCK, C. ve TOTTERDELL, P. (2002). **The Effects of Performance Monitoring on Emotional Labor and Well-Being in Call Centers**, Motivation and Emotion, 26 (1), 57-81.
- KOCABAŞ, İ. (2017). **Çağrı Merkezi Müşteri Temsilcisinin İmajının Müşteri Memnuniyeti Üzerindeki Rolü**. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi , 5 (1), 118-147.
- LALA, C. ve PANDA, B. (2001). **Evaluating Damage from Cyber Attacks: A Model and Analysis**, IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, 31 (4), 300-310.
- ROBINSON, G., ve MORLEY, C. (2006). **Call Centre Management: Responsibilities And Performance**. International Journal of Service Industry Management , 17 (3), 284-300.
- SARIYER, N. (2007). **Çağrı Merkezi Tüketici Profili: Banka Çağrı Merkezlerinde Bir Uygulama**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- SEÇKİN, E., ve ÖKTEN, A. N. (2009). **Az Gelişmiş Bölgelerin Gelişmesinde Bir Fırsat Olarak Çağrı Merkezleri**. MEGARON , 191-202.
- TAŞKIN, D., ve TAŞKIN, Ç. (2018). **Çağrı Merkezi Hizmetlerinde Müşteri Beklentisi Boyutlarının Müşteri Tatmini Üzerindeki Etkisinin PLS-Sem İle Ölçümü** . Journal Of Business Research Turk , 10 (1), 465-481.
- VOICE & UNIFIED COMMUNICATIONS (2014). **Voice & Unified Communications State of Security Report 2014**. San Antonio: Secure Logix.
- YAVUZ, U., ve LELOĞLU, H. (2011). **Müşteri İlişkileri Yönetiminde Çağrı Merkezlerinin Yeri:Çağrı Merkezi Örneği**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 11-24.



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Çevre Duyarlılığına Etkisi

Neşe Döne AKKURT* MEB, neseakkurt@gmail.com

ÖZ

İçerik

Araştırma; lise 1. sınıf biyoloji dersi ‘Canlıların Sınıflandırılması ve Bilinçli Birey - Yaşanabilir Çevre’ ünitesi içeriği kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırma, bu ünite içeriğinin anlatımında üstbiliş stratejileri kullanılmasının öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum kazanmalarındaki etkisini incelemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, Üstbiliş stratejilerinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin çevre tutum ölçeğindeki puan değişimleri ile üstbiliş stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada ‘kontrol gruplu ön- son test modeli’ kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda 30 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Çalışma öncesi iki sınıf için ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ Motivated Strategies for Learning Questionnaire)’ve çevre tutum ölçeği uygulanmıştır. 13 hafta boyunca kontrol grubunda klasik ders anlatımı yapılmıştır. Deney grubunda ise üstbiliş stratejileri uygulanarak ders anlatılmıştır. Ders süreci bittikten sonra aynı anketler son test olarak uygulanmıştır. Ön ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca iki anket sonuçlarının birbiriyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Öğrencileri, GÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlara göre gruplandırıp (1,2,3, gibi), bu sonuçlar ile çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlar bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizine (ANOVA) tabii tutulmuştur.

Sonuç:

Sonuç olarak ön ve son testleri değerlendirilen öğrencilerin anketteki puanları anlamlı olarak olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca tespit edilen bulgular ışığında üstbiliş tekniklerini kullanma puanları yüksek olan öğrencilerin, çevre tutum ölçeğinden de en yüksek ortalamaya sahip oldukları ilişkisi tespit edilmiştir. Yani araştırmada kullanılan iki anketin sonuçları anlamlı olarak birbiriyle ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler

Üstbiliş, Biyoloji Eğitimi, Çevre Eğitimi

The Effects Of Acquiring Metacognitive Strategies On Environment Sensitivity

ABSTRACT

Introduction

The Survey is prepared by using the contents in the unit of “Classification of the living being and conscious individual-habitable Environment” of the 9th grade biology class.

The survey is an experimental study for observing the effect of using metacognitive strategies while teaching the contents of this unit on students’ acquiring positive attitude towards the environment. The aim of the survey is to determine whether there is a meaningful relationship between using metacognitive strategies and changing points in the attitude scale of the student in the classes in which the metacognitive strategies are carried out.

Method

In the survey, it is used pre-test and final test with control group. In the experiment and control group is studied on 30 student. Before the study Motivation and Learning Strategies and Environment attitudes Questionnaire and is carried out for two classes. During 13 weeks the lectures are given in usual way. But in the experiment group the lectures are given by using metacognitive strategies. After the lectures process, the same questionnaires are carried out as final test. The results of the pre-test and post-tests are compared and interpreted. Also the relationship between the two questionnaires results are evaluated. The students are put into categories according to the points that the students get from Motivation and Learning Strategies Questionnaires and these results and the points that they get from Environment attitude questionnaire are subjected to analyze of independent sample unilateral variance (ANOVA).

Finding

As a result, the points of the students in the questionnaires whose pre-test and final tests are evaluated in a meaningfully constructive way. In addition, it is established that in the light of the findings detected the students –who have high points in using metacognitive strategies –have the highest average from environment attitude questionnaire. In other word the results of both of the questionnaires are related with each other meaningfully.

Keywords: Metacognition, Biology Education, Environment Education

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda temel fen bilimleri ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, dünyamızı hızla değiştirdi, bu gelişme ve değişimin insan yaşamını, dünyanın düşünce sistemini ve kültürel hayatını etkilediği görülmektedir. Yeni nesillerin bu değişimlere uyum sağlayabilecek, katkıda bulunabilecek biçimde yetiştirilmesi için bütün öğretim yöntemlerinin yeniden ele alınmasını, bugünün değişen koşullarını ve geleceğin ihtiyaçlarını dikkate alarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bilgi çağının yaşandığı günümüz eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerileri gerektirir (Kaptan, 1999).

Gelecek nesillerin dünyadaki gelişmelere uyum gösterebilecek şekilde yetişmesinde etkin olan öğretmenlerimizin öğrencilere sürekli teorik bilgiyi vermek yerine, onların bilgiye kendilerinin ulaşması ve öğrendiklerini uygulaması için gerekli öğrenme ortamını sağlaması gerekmektedir.

Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unuturlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım etmektedir. Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda oturarak konuları öğrenmek istememektedirler. Klasik yöntemlere yapılan eleştirilerin hemen hemen tümü bu noktadan kaynaklanmaktadır. Yapılan pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretim etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bir öğretmen, klasik bir yöntemi, örneğin; anlatımı sürekli bir biçimde uzun bir zaman periyodunda kullanmamalı, 15 dakikanın sonunda etkinlik değiştirmelidir (Küçükahmet, 1995).

Biyoloji, lise 1. sınıf biyoloji ders kitabında canlıların yapısını, çeşitliliğini, vücutlarında gerçekleşen temel yaşam olaylarını, büyüme ve gelişmelerini, davranışlarını, birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini ve yeryüzüne dağılımlarını konu alan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Biyoloji her canlı türünü özel olarak inceler ve bu incelemelerden insanların yararlanabileceği sonuçlar çıkarır. Bu sonuçlar bazen yeni teknolojilerin bazen de tıpta bir yeniliğin doğmasına yol açabilir.

Bugün yeryüzünde birkaç milyon tür canlının bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca bulunan yeni türlerde bu sayıyı devamlı olarak arttırmaktadır. Bir türe ait milyonlarca canlı bulunabilmektedir. Bu nedenle sayıları milyarları aşan canlıları gözlemek, incelemek ve ayrı ayrı tanımlamak imkansızdır. Canlılar hakkında yeterli bilgi edinmek için büyük grupları küçük gruplara ayırmak gerekir. Özet olarak 'Sınıflandırma' kavramı, canlıları özelliklerine göre gruplara ayırma işidir şeklinde tanımlanabilir.

Çevre; "Bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğunu yaşama süresince etkileyen her türlü, biyotik ve abiyotik faktörlerin tümü" olarak tanımlanmaktadır. Çevre yeryüzünde ilk canlı ile var olan ortamdır. Belli bir zaman insan için çevre sorun olmamıştır. Ancak yaşamın belli başlı iki fonksiyonu olan beslenme ve üreme çevre koşulları tarafından tehdit edilince, çevre sorun olarak gündeme gelmiş, çevre bilimi bu nedenle önem kazanmıştır.

Çevreye bir bütün olarak evrensel seviyede sahip çıkılması ve sorunların derinlemesine

kavranarak çözümlerin araştırılması daha çok 1960'larda görülen bir gelişmedir. Özellikle 1962 Stockholm konferansından sonra çevre duyarlılığı konusunda kazanılan ilgi, giderek programlara ve uygulamalara gidilmesini sağlamış, konu hemen her ülkede ve uluslararası seviyede yasal çerçeveler kazanarak 1990'lara gelinmiştir (Yalçın, 1993).

Tiflis Konferansının Bildirgesinde Çevre Eğitiminin amaçları genel olarak şu şekilde sınıflandırılmıştır.

- BİLİNÇ: Bireylerin ve toplumların, tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;
- BİLGİ: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;
- TUTUM: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;
- BECERİ: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;
- KATILIM: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkanı sağlamak (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Çevre eğitimi dünyanın sonunu getirebilecek sorunların ortadan kaldırılması için vazgeçilmez olan bir araçtır. Bu eğitim sayesinde çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmek hedeflenir. Bu özellikleri bakımından çevre eğitimi, çevre bilimi veya diğer ekolojik içerikli eğitimlerden farklılık gösterir. Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder (Erten 2006).

Çevrenin korunması için, öncelikle çevre bilincinin kazandırılması ve bunun davranışa dönüştürülmesi gerekliliği dikkate alınmalıdır. Eğer doğal çevrenin insanlık için önemi üzerinde durulursa ve insanların çevre bilincini aktif olarak uyguladığını göreceğ olursak, çevre eğitiminin amacına ulaştığını ancak bu durumda söyleyebiliriz. Çünkü; eğitimin amacı insanı işlemektir ve yaşayacağı çevreyi koruyacak olan da insandır. Çevre için eğitim, insanların bağımsızca düşünüp çevrenin geleceği ve insanlığın çevreye karşı olan davranışlarını tartışma yeteneği kazandırabilmektir. Çevre için eğitimde hedef kitlemiz tüm insanlardır. Ancak çevre eğitiminin, tıpkı diğer eğitim dallarında olduğu gibi aktif olarak hayata geçirilmesi, başarısı adına çok önemlidir. Çevreye olan duyarlılığın davranış olarak, hayata geçirilmesi için insanların belirli bir algılama dönemi dikkate alınmalıdır. Bu yaş aralığı insanlar; okul öncesi- ilköğretim-ortaöğretim grubundaki öğrenciler olarak kabul edilebilir.

Üstbiliş Kavramı

Ülkemizde üstbiliş kavramı literatüre değişik ifadelerle kazandırılmıştır. Orijinal adıyla "metacognition" kavramını "bilis bilgisi", "bilis ötesi", "metakognitif bilgi", "yürütücü bilis" Senemoğlu (2007), "bilis üstü" "bilgiyi kullanma yolu", "bilis sel farkındalık" Gelen (2004), "üstbiliş" Özsoy (2007) olarak dilimize çevirmişlerdir. Özsoy (2007) çalışması sırasında Türk Dil Kurumu ile yaptığı yazışma sonucunda, Metacognition teriminin dilimize 'Üstbiliş' olarak çevrilmesi, Türk Dil Kurumu tarafından uygun görülmüştür. Bu çalışmada da 'metacognition' teriminin üstbiliş olarak kullanılması uygun bulunmuştur.

Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma,

bilinçli davranma, kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Gelen (2004)'e göre ise bilişsel farkındalık tüm düşünme boyutları ile iç içe olan ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” dir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Sakarya ili ortaöğretim okullarındaki lise 1. sınıf öğrencileridir. Örneklem Sakarya ili ortaöğretim okulları arasından eğitim kalitesi göz önünde bulundurularak seçilmiş, Pamukova Anadolu Lise'sindeki lise 1. sınıfta olan iki sınıftaki öğrencilerdir. Örneklem 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)” ve çevre tutum ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Bu ölçekler hakkında genel bilgiler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencilerin çevreye olan tutumlarını ölçmek için çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Erten (2004) tarafından geliştirilmiş olup 29 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin çevrelerine olan dikkat ve tutumlarını değerlendiren ölçek 5’li skala üzerinden düzenlenmiştir.
- “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)”: Bu araç ilk kez Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. 12-18 yaş öğrencileri için Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç Çakmak ve Demirel (2007) tarafından uyarlanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerli olduğu belirlenmiştir.. GÖSÖ, 31 maddeden oluşan Güdülenme ve 50 maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden oluşmaktadır. Ancak ölçeğin öğrenme stratejileri bölümünde üstbiliş ile ilişkili maddelerin sonuçları kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları belirlendikten sonra araştırmacı tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan araştırmanın uygun olduğuna dair gerekli belgeler alınmıştır. Ölçekler Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da incelenmiş ve uygulama izni alınmıştır. Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir.

- ❖ Deney ve kontrol gruplarının seçiminde sınıf mevcutları ve öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmıştır.
- ❖ Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce deney grubu öğrencilerine ‘Üstbiliş Stratejileri’ hakkında bilgi verilmiş ve bu etkinliklerin özellikleri tanıtılmıştır.
- ❖ Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından denkleğinin belirlenmesi açısından her iki gruba da ‘Çevre Tutum Ölçeği’ ve ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ ön test olarak uygulanmış ve gruplar arasında testlerle belirlenecek olan özelliklerde bir fark olup olmadığı test edilmiştir.
- ❖ Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından denkleği her iki gruba da uygulanan ‘Çevre Tutum Ölçeği’ ve ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ ile belirlenmiştir.

- ❖ Kontrol grubunda dersler, araştırmacı tarafından, geleneksel öğrenme yaklaşımına uygun olarak planlanmış ve Üstbiliş Stratejileri kullanılmadan işlenmiştir.
- ❖ Deney grubunda ise hazırlanan Üstbiliş Stratejileri dikkate alınarak 13 haftalık ders planı yapılmış ve bu plan rehberliğinde konular araştırmacı tarafından işlenmiştir.
- ❖ Lise 1. sınıfta biyoloji dersinin haftalık ders saati 2 saattir.
- ❖ On üç haftalık uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön test olarak uygulanan ‘Çevre Tutum Ölçeği’ ve ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ sontest olarak uygulanmıştır.
- ❖ Öntest ve sontest sonuçları, istatistiksel çözümlenmeler ile analiz edilmiştir.
- ❖ Analizler, bulgular bölümünde verilerek sonuçlar üzerine yorumlar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bağımsız gruplar için bağımsız örneklem t-testi, frekans dağılımı, kullanılmıştır. Elde edilen bilgilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. İstatistiksel analizler şu şekilde elde edilmiştir. Öntest ve sontest sonucu elde edilen puanlar esas alınarak her iki grubun ortalama başarısı arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ‘t testi’ kullanılmıştır.

- Gruplar arasında öntest olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında öntest olarak uygulanan GÖSÖ ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında sontest olarak uygulanan GÖSÖ ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında sontest olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında son test olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanlar ile ilişkisi,

elde edilip sonuçlar; bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir.

BULGULAR

❖ Çevre Tutum Ölçeği Bulguları

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna Çevre Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Tablo 1’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğu için ($0,711 > 0,05$) çevre tutum ön testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç her iki grubun çevreye yönelik tutum seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo-1. Kontrol ve Deney Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Ön ve Son Testlerinin t Testine Göre İstatistiksel Analizi

Grup	Denek sayısı	İlk aritmetik ort.	Son aritmetik ort.	İlk p değeri	Son p değeri
Deney Grubu	30	102,35	113,4	0,711*	0,006*
Kontrol Grubu	30	103,4	104,2		

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin ‘Canlıların Sınıflandırılması ve Bilinçli Birey -

Yaşanabilir Çevre'' üniteleri ile çevrenin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Tablo 1’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre ($p < 0,05$ olduğu için) çevre tutum ölçeği son testi bakımından iki grubun arasında ($0,006 < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuçlara göre, üstbiliş stratejilerine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin Çevrenin Korunması konusunda olumlu tutum geliştirmesi üzerine önemli bir katkıda bulunduğu söylenebilir.

❖ GÖSÖ Ölçeği Bulguları

Tablo-2. Kontrol ve Deney Gruplarının GÖSÖ Ön ve Son Testlerinin t Testine Göre İstatistiksel Analizi

Grup	Denek sayısı	İlk aritmetik ort.	Son aritmetik ort.	İlk p değeri	Son p değeri
Deney Grubu	30	85,83	152	0,909*	0,000*
Kontrol Grubu	30	86,17	88,58		

Tablo 2’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğu için ($0,909 > 0,05$) GÖSÖ ön testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç her iki grubun üstbiliş stratejileri hakkında bilgi seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre ($p < 0,05$ olduğu için) GÖSÖ ölçeği son testi bakımından (son p değeri 0,000) iki grubun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılması sonucunda, üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrencilerden daha fazla puan değişimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Son GÖSÖ ölçeğinde üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puanlar almaları, öğrencilerin istenilen yeterliliği edinebildiğini göstermektedir.

❖ Çevre ve GÖSÖ ölçeği bulgularının ilişkisi

Öğrencileri, GÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlara göre gruplandırıp (1,2,3, gibi), bu sonuçlar ile çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlar bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizine tabii tutulmuştur.

ANOVA Test analizinden p değeri 0,017 sonucu bulunmuştur. P değeri 0,05 değerinden küçük olduğu ($0,017 < 0,05$) için, grupların çevrenin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirme farklılıkları % 95 anlamlılık düzeyinde üstbiliş stratejilerini kullanmaları etkilemiştir. Bir başka deyişle öğretilen stratejileri kullanma yeterliliği ile grupların çevre tutum puanları arasındaki ilişkinin %95 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlenmiştir.

Bu bulgular ışığında üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri düşük olan öğrencilerin (örneğin 2-3 gibi..) çevre tutum ölçeğinden en düşük ortalamaya sahip oldukları, bu öğrencileri üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri bakımından daha iyi olan öğrencilerin (3-4 gibi) takip

ettiği, üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri yüksek olan öğrencilerin (5-6) ise en başarılı grubu oluşturduğu sonucu bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretim teknikleri uygulanmadan önce, deney grubu ile kontrol gruplarının ilgili ünite hakkındaki bilgi düzeylerinin eşit olduğu istatistiksel olarak ispatlanmıştır. Uygulamadan sonra ise bu denge bozulup, iki grup arasında anlamlı bir fark bulunması, deney grubuna uygulanan üstbiliş stratejilerinin etkili olduğunu göstermiştir. Üstbiliş stratejileriyle işlenen derste öğrenciler derse daha fazla ilgi göstermiş, aktif olarak katılmış, konu ile ilgili yorum yapmış ve dolayısıyla da deney grubu öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, kontrol grubu öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri göre daha fazla olmuştur.

Sonuç olarak; üstbiliş stratejilerinin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum geliştirme açısından aralarında anlamlı bir fark oluşmuş ve bu sonuç deney grubunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin başarısını göstermiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç, üstbiliş becerilerinin farklı ve benzer düzeylerde öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ve üstbiliş stratejilerinin etkinliğinin tespit edildiği önceki araştırmaları (D'avano 2003, Gelen 2004, Özsoy 2007, Demircioğlu 2008) desteklemektedir. Önceki araştırmaların sonuçlarını da destekler biçimde bu araştırmanın sonuçları, üstbiliş becerilerinin bilginin öğrenilmesinde etkili olmuştur.

ÖNERİLER

Sorunları gittikçe artan çevremizde, çevre eğitiminin önemi aşikardır. Üstbiliş stratejileri kullanmayı öğretilerek işlenen çevre eğitiminin daha verimli olduğunu ispatlayan bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında çevre eğitiminin başarısı için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- ❖ Çevre Müsteşarlığı, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Üniversite ve endüstrinin birlikte oluşturacakları komisyonlar toplum için çevre eğitimi programları hazırlayabilirler
- ❖ Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinde ilk ve orta öğretimde çevre eğitimi derslerini okutacak öğretmenler yetiştirilebilir.
- ❖ Türkiye üniversitelerinde çevre eğitimi, çevre bölümlerinde çevre bilimleri ve çevre teknolojisi anabilim dallarında lisans ve lisansüstü düzeyde yapılabilir. Böylece daha etkili ve ekonomik şekilde kaynaklar kullanılabilir. Eğitim çevre kimyası, çevre mikrobiyolojisi, su kirliliği ve arıtımı, hava kirliliği ve arıtımı v.b programlar halinde verilebilir. Zira çok yüzeysel verilen eğitim görenlerin iş hayatında başarılı olmaları güçleşebilir. Ayrıca eğitimin integre bir yaklaşımla verilmesi düşünülmelidir.
- ❖ Lisans ve lisansüstü çevre eğitim programları ise mühendislik, fizik, kimya, biyoloji, gibi farklı disiplinlerden lisans diplomasına sahip olanlar için düzenlenebilir.

Ayrıca bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, gelecekte benzeri konularda çalışacak araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Üstbilişin biyoloji dışında, diğer derslerdeki etkisinin de incelenmesi, faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu araştırma için yapılan literatür taramasında, üstbiliş becerilerinin sadece dil ve matematik becerileri ile ilişkilendirilerek incelendiği görülmüştür. Ayrıca genelde ilköğretim seviyesinde uygulamalar yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmalar ışığında üstbiliş stratejileri ortaöğretim düzeyinde ve farklı alanlarda çalışılmalıdır. Özellikle kimya, fizik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, sanat alanları gibi...
- Farklı bir araştırmada, üstbiliş stratejilerinin öğretiminin, öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılabilir.

- Üstbilişsel bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olarak ortaöğretim programı nasıl geliştirilmelidir?

KAYNAKLAR

- Akman, Y. (1991) *Çevre ve Temel Kavramlar*, Ankara: Tubitak ; Bilim ve Teknik Dergisi Sayı:24
- Alcı,B., Altun S. (2007) Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.33-44
- Balcı G., (2007) 'İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi' Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çukurova Üniversitesi Adana
- Blakey, E. and Spence, S.(1990). 'Developing Metacognition' The Educational Resources Information Center (ERIC) Digest. ED327218 Nov 90.http://www.ericfacility.net/ ericdigests/ed327218 (28.07.2009 tarihinde alınmıştır)
- Çakıroğlu A.(2007) 'Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi' Doktora tezi, Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çiçekoğlu, D. (2003), 'Bilişsel ve Biliş Ötesi Okuma Stratejilerinin Direk ve Tümlşik Olarak Bilinçlendirme Seviyesinde Öğretiminin Okuma Yeterliliğine ve Strateji Kullanımına Etkileri' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İngiliz Dili Eğitimi , Odtü Üniversitesi
- Demircioğlu H, (2008) 'Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği' Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Ankara
- Dinner L. R., (2009) 'Analysis Of The Metacognitive And Affective Components Of Learning On Reading Achievement Of Striving Readers With And Without A Reading Disability' M.Ed., University of Kansas, B.S.E., University of Kansas, Doctor of Philosophy.
- Erten,S. (2006) 'Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?' Ankara: Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65. 2006/2
- Ergin Ö., Yıldız E (2007) Bilişüstü ve Fen Öğretimi GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3 (2007) 175-196
- Flavell J.H. (1979) 'Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive- Developmental Inquiry'. American Psychologist, 34(10), 906-911. October 1979
- Gelen, İ (2004) Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Gourgey A.F. (1998) 'Metacognition in basic skills instruction' Journal not defined 26: 81–96, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Jones D. (2007) 'Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness' Early Child Development and Care Vol. 177, Nos 6 & 7, August 2007, pp. 569–579
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt: 5 Sayı: 1
- Kuhn, D. (Oct 2000), "Metacognitive development" *Current Directions in Psychological Sciency*, Vol:9, Nu:5 pp178-181
- Küllücek, T (2009) "Bilinçli Birey – Yaşanabilir Çevre" Ünitesinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi ,Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Livingston J. A. (1997) 'Metacognition: An Overview' Educational Resources Information Center (ERIC)
- Maitland, Linda E., (2000) "Ideas in Practice : Self-Regulation and Metacognition in the Reading Lab" Journal of Developmental Education Vol, 24, Issue 2.
- MEB (1998). Lise Ders Programı (Cilt I). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Olgun A.(2006), Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- O'Neil, H. F. and Abedi, J.(1996). *Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment*. The Journal of Educational Research,. Vol 89:4 , 234-245.
- Özdemir ,O. (2007)Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim" Eğitim ve Bilim , Cilt 32, Sayı 145
- Özsoy, G. (2007), İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi, Doktora tezi, Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Öztürk, B., Kısacık, İ., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Pegem A. Yayıncılık. Ankara. (2002).
- Schraw, G. (1998). 'Promoting General Metacognitive Awareness'. *Instructional Science* 26, 113-125.
- Schraw G., (2009) 'A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring' *Metacognition Learning* 4:33-45
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gönül Yayıncılık Ltd. Şti
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. (2004), Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*. 10, 117-139
- Şama E. (2003) 'Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları' *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 2*, 99-110
- Şendurur, Y. ve Akgül-Barış, D. (2002). 'Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı'. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(1) 165-174
- Shabaya J., (2005) 'The Role of Preservice Teachers in Developing Metacognitive Awareness Strategies in an Urban Language Arts Writing High School Classroom' *College Teaching Methods & Styles Journal – Third Quarter Volume 1, Number 3*: 49-57
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*. 1(2), 27-36.
- Sternberg R. J. (1998) Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science* 26: 127-140, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 209-225
- Tuncer G., Ertepinar H., Tekkaya C. ve Sungur S. (2005) 'Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender' *Environmental Education Research, Vol. 11, No. 2, April 2005, pp. 215-233*
- United Nations Conference on Environment and Development- UNCED, Rio de Janeiro (1992)
- Ünal S. ve Dımışkı E. (1999) Unesco. Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17 : 142 - 154
- Veenman M.V. J., Hout-Wolters B., Afflerbach .P (2006) 'Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations' *Metacognition Learning* 1: 3-14
- Yalçın Ş. (2007) "Beceri Gelişimi, Alan Bilgisi ve İkinci Dilde Bilişötesilik Üzerindeki Konu Odaklı Öğretimin Etkilerinin Araştırılması" Yüksek Lisans Tezi Boğaziçi Üniversitesi
- Yeşilbursa, A., (2002). "Training University EFL Students in Combined Metacognitive Strategies for Listening" Yüksek Lisans Tezi. Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biliş Üstü Algılarını Etkileyen Faktörler ve Biliş Üstü Algılarının Öğrenme Yaklaşımlarıyla ve Akademik Başarılarıyla İlişkisi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresine sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wahl, J. (2004). Metacognition. San Diego State University . Retrieved 08/09/09 from <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/metacognition2/index.htm>
- Wall K. , Higgins S. (2006) Facilitating metacognitive talk: a research and learning tool *International Journal of Research & Method in Education* Vol. 29, No. 1, April 2006, pp. 39-53



TURKSOSBİDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Ve Öğrenmede GÜdülenme Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation Of Fine Art Faculty Students ' Self-Regulation Skills And Learning Motivation Levels

Öğr. Gör. Tuncay ÇİCEK, Gaziantep Üniversitesi, alpage_25@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerini öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerini incelenmesi hedeflenmiştir. Öz-düzenleme becerileri öğrenme sürecini yönetmede ve akademik başarıyı sağlamada etkili olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Motivasyon bir işi başlama, sürdürme ve zorluklar ile karşılaşıldığına vazgeçmeme de etkilidir. Öğrencileri her ne kadar bilişsel ve duyuşsal becerileri sahip olsa da bunu kullanmayı sürdürmede motivasyon etkili bir araçtır. Yapılan çalışmalarda motivasyonun akademik başarının öngörücüsü olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeyleri ve öğrenmede güdülenme düzeyleri Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen ölçek ile belirlemeye çalışıldı. Araştırma örneklemini Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim görmekte olan 147 öğrencidir. Ayrıca öğrencileri öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeyleri ve öğrenmede güdülenme düzeyleri cinsiyete, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışıldı. Analiz kısmında; iki değere sahip değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi yapılırken iki değerden fazla olanlar için ise tek-yönlü varyans analizi yapıldı. Güdülenme Düzeyleri toplam puanları ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasındaki ilişki düzeyi belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz-düzenleme ile güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcılar öz-düzenleme becerilerini az sergilemektedirler ve katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre kısmen değişmektedir. Bununla birlikte güdülenme puanlarının ise cinsiyete ve bölümlere göre değişmediği fakat akademik başarılarına göre kısmen değiştiği belirlenmiştir.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the levels of self-regulation skills and leaning motivation of students of fine arts faculty. There are studies that focus on self-regulation skills in managing the learning process and on academic success. Motivation is also effective in starting, maintaining, and giving up on challenges. Although students have cognitive and affective abilities, motivation is an effective tool to continue to use it. Findings suggest that motivation is predictor to academic achievement. In this study, it was tried to determine students self-regulation skill level and learning motivation level by scale that developed by Erdoğan (2012). Research sample: 147 students attending at Gaziantep University Fine Arts Faculty. In addition, students' self-regulating skill levels and learning motivation levels were tried to be determined according to the gender, the departments they attended and the academic achievement. In the analysis section; independent sample t-test for two-valued variables and one-way ANOVA for more than two values were used. The Pearson Correlation coefficient was calculated to determine the level of the correlation between the total scores of motivation levels and the total scores of self-regulation skills. According to the results of the research, there is a positive relationship between self-regulation and learning motivation. Participants

exhibit less self-regulation skills and participants' self-regulation skill scores vary in part according to their gender, their attendance, and their academic achievement. However, it was determined that the motivation scores did not changed according to the gender and the departments but they changed partly according to the academic achievements.

Giriş

Eğitime ilişkin olana akademik çalışmalarda hedef öğrenme süreçlerinin incelenerek öğrenme ürünlerini en üst seviyeye çıkarmaktır. Akademik süreçlerde öğrenen bireylerin aktif olması ve süreçte olması gerekenleri kendinin kontrol etmesinin öğrenme ürünlerindeki etkisi yadsınamaz. Öğrenenlerin neler yapması gerektiğine ilişkin bir çok teori ya da model bulunmaktadır. Farklı güdülenme teorileri ve yapıları öğrencilerin akademik başarı için motive olmalarının nasıldığını ve nedenini anlayabilmek amacıyla ileri sürülmüştür (Pintrich, 2003). Bu modellerde bakış açıları söz konusu olan ifadelerden bir kaç: öz-düzenleme, öz-yönelimli öğrenme, güdülenme, üst biliş stratejileri gibi kavramlardır. Öğrencilerin okuldaki başarıları bir kaç önemli alandaki öz-düzenleme becerilerinin etkin şekilde kullanılmasına bağlıdır (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010).

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Ausubel'in sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımının her ikisinde de öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılması, öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ve yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması, dolayısıyla anlamlı öğrenmenin oluşturulması önemle vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2007). Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu dikkate alındığında, bireyin öğrenme sürecini yönlendirme becerisini kazanması bu noktada da öz-düzenleyici öğrenme kavramı önem kazanmaktadır (Haşlamam & Aşkar, 2007). Özellikle, öz-düzenlemeli öğrenmenin bakış açısı sadece bilişsel değil aynı zamanda güdüsel ve duyuşsal faktörleri de içeren öğrenci öğrenmeleri üzerine daha kapsayıcı bir bakış açısına sahiptir (Pintrich, 2003).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan önemli kavramlardan biri olan öz-düzenleme, Senemoğlu (2007) tarafından "bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesi" olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme ve akademik başarı üzerine yapılan araştırmalarda her zaman güncelliğini korumakta ve çalışmalar sürdürülmektedir (Muis, Winne, & Jamieson-Noel, 2007; Schunk & Zimmerman, 1998; Şeker, 2017; Winne & Hadwin, 2012). Öğrencilerin çaba gerektiren daha zor öğrenme konularının üstesinden gelmesinin ya da bu konular karşısında çaresiz kalıp geri çekilmesinin arkasında, yetenek dışında başka faktörlerin de etkili olduğu görülmektedir (Dweck, 1986).

Öncelikle öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin alan taraması sunulacak, daha sonra ise güdülenmeye ilişkin bilgiler sunulacaktır. Son bölümde ise alan taramasında yapılan çalışmalara ilişkin kısa bilgiler sunulacaktır.

Öz-düzenleme

Öz-düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin aktif rolünün önemini vurgulayan çok yönlü bir yapı olarak kabul edilmektedir (Greene & Azevedo, 2007; Kauffman, 2004; Winne, 2010; Zimmerman, 2008). Schunk ve Zimmerman (1989) öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin belirlemiş olduğu amaca yönelik olarak düşünce, duygu ve eylemlerin sistematik olarak kendi kendine üretilmesi anlamında kullanmaktadır (Schunk & Zimmerman, 1998). Öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok farklı ve yaygın modelin öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve performanslarını düzenleyerek nasıl sorumlu öğrenenler olacağını tanımlamak için önerileri bulunmaktadır (Azevedo, Moos, Johnson, & Chauncey, 2010; Muis vd., 2007). Zimmerman (2000b)'a göre öz-düzenlemeye ilişkin geliştirilen teoriler öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili farklı perspektifler

sunmalarına rağmen, ekseriyetle öz-düzenlemeli öğrenenlerin aktif bir şekilde bilgiyi oluşturdukları ve akademik öğrenmelerini kontrol ve düzenlemek için biliş ve üstbilişe ait çeşitli stratejiler kullandıklarıyla ilgili görüş paylaşmaktadırlar. Boekaerts (1999)'a göre öz-düzenlemeli öğrenmede psikolojik işlevi olan üç alan bulunmaktadır: biliş, üstbiliş ve güdü (Boekaerts, 1999).

Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Ainley & Patrick, 2006). Öz-düzenlemeyi öğrenmenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, üç bileşen sınıf performansı için özellikle önemli görülmektedir. Birincil olarak, öz-düzenlemeyi öğrenme öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için üstbilişsel stratejileri içerir. Öğrencilerin sınıf içi akademik görevlerindeki çaba yönetimi ve kontrolü diğer bir önemli bileşen olarak görülmektedir. Öz-düzenlemeyi öğrenmenin üçüncü önemli yönü; öğrencilerin materyali öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı gerçek bilişsel stratejilerdir (Çiltaş, 2011).

Öz-düzenleyici öğrenci optimum öğrenme deneyimi için sadece görevin gereklerini değil kendi ihtiyaçlarını da düzenleyen öğrenci olarak tanımlanmaktadır (McCann & Garcia, 1999). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenciler, kendi öğrenmeleri sırasında üstbilişsel, güdusel ve davranışsal olarak aktif katılım sergileyen öğrenciler olarak görülmektedir (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 1989). Gerçekte, öz-düzenlemeci öğrenenler öğrenmeyi kontrol edilebilir süreç olarak görmektedir. Bu süreç boyunca öğrenenler kendi öğrenmelerini planlar, organize eder, izler ve değerlendirirler (Mega, Ronconi, & Beni, 2014). Kötü çalışma koşulları, kafa karıştıran öğretmenler ya da anlaşılması güç kitaplar gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın bir yolunu bulurlar. Öğrenmeyi sistematik ve kontrol edilebilir bir süre olarak görürler ve başarılı olmak için daha fazla sorumluluk alırlar (Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Pons, 1986).

Winne'na (1995) göre bütün öğrenciler düzenlemeli öğrenmede davranışlarını planlıyor, takip ediyor ve değerlendiriyor olarak görüldüklerinden dolayı öz-düzenleme ile iç içedir (Winne, 1995). Öz-düzenlemeli öğrenme reaktif olaydan çok proaktif süreçtir ki, öğrenciler hedef oluşturmak, strateji geliştirme ve seçme, etkililiği öz-izleme gibi akademik becerileri elde etmek için kullanılmaktadırlar (Zimmerman, 2008). Eğer öğrenciler istenen ve gerçek performansları arasında bir boşluk olduğunu fark ederlerse, öğrenme aktivitelerini istenen şekilde ayarlarlar. Etkili öğrenenler ayrıca dışsal olarak sağlanan geribildirimleri (örneğin, sınav notları, öğretmen ve arkadaşlarının çalışma üzerindeki yorumları) öz-değerlendirme performansları gibi kullanırlar (Butler, 2002). Ayrıca öz-düzenleme, öğrencilerin bir amacının olması ve öğrencilerin bu amaca ulaşmaya güdülenmiş olması; kendi yeteneklerine, öğrenmenin değerine, öğrenmeyi etkileyen faktörlere ve eylemlerinin beklenen ürünlerine yönelik olumlu inançlarının bulunması ve çabalarından dolayı gurur ve haz benzeri duygularının bulunması gibi güdülenme süreçlerini de içermektedir (Erdoğan, 2012).

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), alanyazında öğrencilerin akademik öğrenmelerine etkisi olan davranışlar üzerine yapılan çalışmaları incelemelerinin sonucunda, 14 kategoriden oluşan bir model önermişlerdir. Bu model Kendini Değerlendirme, Örgütlenme ve Dönüştürme, Amaç/Hedef Belirleme ve Planlama, Bilgiyi Arama/Araştırma, Kendini gözleme ve Öğrenme Kaydını tutma, Çevreyi Düzenleme, Sonuçlara Göre Plan Yapma, Tekrarlama ve Ezberleme, Yardım Alma, Gözden geçirme alt boyutlarını içermektedir (Zimmerman & Pons, 1986).

Davranışsal öz-düzenleme, öz-gözlemi ve bireyin öğrenme yöntemi gibi performans süreçlerinin stratejik düzenlenmesini ifade ederken, diğer yandan çevresel öz-düzenleme, çevresel koşulların ya da sonuçların gözlemlenmesini ve düzenlenmesini içermektedir (Erdoğan, 2012). Öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarının bir parçası olarak çeşitli bilişsel, üstbiliş ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kaynak yönetimini kullanabilirler (Broadbent & Poon, 2015).

Öz-düzenleyerek öğrenmenin önemli özelliği olarak, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmeleri ve düzenlemeleri için değişik bilişsel ve üstbilişsel becerileri/stratejileri kullanmaları gösterilmektedir (Schunk & Zimmerman, 1998). Bu bilişsel ve üstbilişsel beceriler/stratejiler bu çalışmada öz-düzenleyici öğrenme becerileri/stratejileri boyutunu oluşturmaktadır ve bu becerilere/stratejilere bundan sonra öz-düzenleyici öğrenme becerileri denilecektir (Erdoğan, 2012).

Öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişki öz-düzenlemeli öğrenme üç önemli özelliğin üçlü etkileşimi aracılığıyla elde edilmesi sosyal bilişsel bakış açısıyla teorileştirilmiştir. Üç özellik ise öz-gözlem, öz-değerlendirme ve öz-etkileşimdir (Broadbent & Poon, 2015; Zimmerman, 1989). Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanması geleneksel öğrenme ortamlarında tipik olarak yüksek akademik başarının tahmin edicisi olarak görülmektedir. Zaman yönetimi, üstbiliş, eleştirel düşünme ve emek düzenlenmesine ilişkin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri çevrimiçi öğrenme bağlamında akademik başarı ile önemli pozitif korelasyon olduğu fakat geleneksel sınıf ortamına göre etki büyüklüğü daha küçük olduğu bulunmuştur (Broadbent & Poon, 2015).

Weinstein ve Meyer (1991;akt. Erdoğan, 2012), birçok tanımın arasında, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin dört ortak özelliğinin bulunduğunu öne sürmektedir. Birinci ortak özellik, bu stratejilerin amaca yönelik olmasıdır. Öğrenciler belirli bir standart performansa ya da öğrenme amacına ulaşmaya çalışırken öğrenme stratejilerini işe koşarlar. İkinci ortak özellik, bu stratejilerin kullanımında bir niyetin olmasıdır. Öğrenciler, önceki görevlerden edindikleri deneyimleri ya da değişik stratejilerin önceki kullanımlarını düşünerek, kendilerinde var olan strateji repertuarının içinden belirli bir stratejiyi kasıtlı olarak seçerler ve uygularlar. Üçüncü ortak özellik, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin çaba gerektirmesidir. Belirli bir stratejinin seçilmesi ve işe koşulması için yeterli güdülenmeye ve o stratejinin kullanılmasının devam ettirilmesine yönelik bağlılığa/adanmışlığa ihtiyaç vardır. Bu çaba ayrıca zaman ve ilave enerji gerektirmektedir. Son ortak özellik ise, stratejilerin duruma dayalı olmasıdır. Stratejinin uygulanacağı durum görevden göreve değişebilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin, koşulların gereklerini karşılamak için sürekli ve döngüsel olarak öz-gözlem, öz-yargılama ve öz-tepkide bulunmaya ihtiyaçları bulunmaktadır.

Sonuç olarak, geliştirilen modellerde duygular öz-düzenlemeli öğrenme, motivasyon, ve akademik başarı çok yakın ilişkilidir. Öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin etkin olmasında motivasyonunda etkisi vardır. Kuramlara göre öz-düzenlemeli öğrenciler gerekli gördüklerinde kendi motivasyon araçlarını da ayarlayabilmelidir. Bu bağlamda motivasyon boyutunun da incelenmesi gerekmektedir.

Güdülenme

Senemoğlu (2007), bazen öğrencilerin uygun bilişsel öğrenme becerilerini kullansa da öğrenme amaçlarına ulaşmada zorluk yasayabildiklerine, bu güçlüklerin güdüsel ya da duyuşsal faktörlerden kaynaklanabildiğine dikkat çekmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kullanımının, normalde harcanan zaman ve çabadan daha fazlasını gerektirdiğine; bu ilave zaman ve çabanın harcanması ve bunun sürdürülmesi için öğrencilerin değişik stratejileri kullanmaya yönelik güdülenmiş olmaları gerektiğine işaret etmektedir (Erdoğan, 2012). Günü, davranışa enerji ve yön veren güçtür. Bu güç organizmayı bir amaç için harekete geçirir. Öğrencilerin güdüsel inançları da akademik başarıyı elde etmek, teşvik etmek ve sürdürmek için güdülenmelerinde önemli bir rol oynar (Mega vd., 2014).

Öğrencilerin akademik başarı için nasıl ve neden motive olduklarını anlamaya çalışmak için farklı motivasyon teorileri ve yapılar ortaya konmuştur (Pintrich, 2003). Öğrenciler koşullu bir akademik görevi tamamlamak için dışsal ödül veya bazı olumlu faaliyetler yapmayı vaat ederek kendi dışsal motivasyonlarını artırmayı deneyebilir (Kuhl, 1984; Wolters, 1998); Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Araştırmalar içsel motivasyon yaşayan öğrencilerin akademik zorluklarla

karşılaştıklarında daha fazla ısrarcı davrandıklarını, daha güçlü akademik benlik algısına sahip olduklarını, daha yaratıcı davrandıklarını, görevlere daha gönüllü olduklarını ve daha yüksek akademik başarı sergilediklerini göstermektedir (Boyd, 2002; Goldberg ve Cornell, 1998).

Akademik öz-yeterlilik ve akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar; ısrar, öğrenme ve başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares & Schunk, 2001). Schunk (1991)'a göre akademik öz-yeterlilik ile motivasyon arasındaki ilişki karşılıklıdır ve bireyin beceri elde etmede ve bilgi kazanmada ilerlediğine ilişkin algısı, onun akademik öz-yeterliliğini arttırmaktadır (Schunk, 1991).

Öz-düzenlemeli öğrenmenin etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçları, akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki genel olumlu etkileri olduğu konusunda tutarlıdır (Dignath & Büttner, 2008). Ayrıca, etkinlik ve motivasyon üzerine modellerin takip edilmesinin öğrenme üzerine faydaları araştırmalar ile gösterilmiştir (Schunk, 1991).

Motivasyon ve etkililiğin düzenlenmesi, başarı motivasyonu literatüründe (Pintrich ve Schunk, 2002; Wolters, 1998) ele alınan çeşitli motivasyonel inançları düzenleyen girişimleri içerir; amaç yönelimi (görev yapmak için amaçlar), öz-yeterlilik (bir görevi gerçekleştirmek için yeterlilik yargıları), görev zorluğu algıları, görev değer inançları (görevin önemi, yarar ve önemi hakkındaki inançlar), ve görevdeki kişisel çıkarlar (görevdeki kişisel çıkarlar). Öz-yeterlilik inançları da akademik motivasyon gibi önemli endeksleri etkileyen yakınsaklık göstermiştir (Zimmerman, 2000).

Özyeterlilik

Öğrencilerin öz-düzenleme yapmaya yönelik güdülenmelerinin önemli ölçülerinden biri olarak kabul edilip yaygın bir şekilde üzerinde çalışılmış olan öz-yeterlilik (Zimmerman, 1989) öz-düzenleyerek öğrenmeye sosyal bilişsel yaklaşım çerçevesinde, öğrenci güdüsünün en nihai kaynağı olarak görülmektedir. Schunk ve Ertmer (2000, s. 634), öz-düzenlemenin her aşamasında öz-yeterliliğin etkili olduğunu söylemektedir. Öz-yeterlilik konusunda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, öz-yeterlilik ile öz-düzenleyerek öğrenme arasında olumlu bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Schunk & Ertmer, 2000). Sosyal bilişsel kuramcılar, özyeterliliğin öz-düzenlenmiş öğrenmeyi etkileyen anahtar bir değişken olduğunu varsaymaktadırlar (Zimmerman, 1989).

Akademik özyeterlilik, öğrencilerin belirlenen seviyelerde belirli akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade eder. Özyeterlilik, kendini düzenleyen öğrenme ile yakından bağlantılıdır. Öğrencilerin üniversitenin ilk yılında rapor ettikleri özyeterlilik düzeyi, performans açısından güçlü bir ön gördürücüdür. İyi akademik performans gösterme yeteneklerine güvenerek üniversiteye giren öğrenciler, daha iyi performans gösterebilirler (Mega vd., 2014). Özyeterlilik inancı yüksek düzeyde olan öğrenciler çok çalışır, zorluklarla karşılaştıklarında ısrarla çalışmalarını sürdürürler, öğrenme stratejilerini verimli kullanırlar ve başarılı olurlar (Zimmerman & Pons, 1986).

Özyeterlilik, kendini düzenleyen öğrenme ile yakından bağlantılıdır (Pintrich, 2004). Yetenekli olduklarına inanan öğrenciler, akademik çalışmalarını anlamaya çalışmak, akademik çalışmalarını planlamak, izlemek ve düzenlemek için daha çok kendi kendini düzenleyen olma olasılıkları vardır (Pintrich, 2003). Özyeterlilik inançları da hedef belirleme, öz-izleme, öz-değerlendirme ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleyici süreçleri kullanarak öğrenme motive olma duygusunu öğrencilere sağlar (Zimmerman, 2000a).

Özyeterlilik inancı yüksek olan bireyler, düşük özyeterlilikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler. Özyeterlilik düzeyi, artan zorluk kelimeleri gibi belirli bir görevin zorluğuna olan bağımlılığını ifade eder; genellik, cebirden istatistik gibi faaliyetler arasında özyeterlilik inançlarının transfer

edilebilirliğine bağlıdır; algılanan etkinlik gücü, belirli bir görevi gerçekleştirme konusunda kişinin kesinlik miktarına göre ölçülür. Özyeterlik yargılarının bu özellikleri, görev özel, zorluk içinde farklılık ve güven derecesi yakalama soru formu öğeleri kullanılarak ölçülür (Zimmerman, 2000b).

Başarı Amaçları/Amaç Yönelimleri

Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988), yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, bireysel ihtiyaçları ve yeterliklerine ya da içinde buldukları durumun gerekliliğine bağlı olarak öğrencilerin farklı başarı amaçlarını güdebileceklerini vurgulamaktadır (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Öğrenciler her zaman için üst düzey başarı hedeflememektedir ve kendileri için kabul edilebilir başarı hedefleri belirlemektedirler.

Göreve Verilen Değer

Göreve verilen değer üç bileşenin olduğu varsayılmaktadır: görevin önemli olduğuna dair öğrenenlerin algıları, göreve yönelik ilgi ve gelecekteki amaçlar için görevle ilgili algılanan fayda. Öğrencilerin görevlerle ilgili algıladıkları faydanın değişik zamanlar için farklı inançlar şeklinde olabileceğinin altını çizmektedir (Pintrich, 1999).

Başarısızlığa Neden Bulma

Licht ve Dweck (1984), çaresiz olarak nitelen performans amaçlı/yönelimli öğrencilerin ve öğrenme amacı güden tam öğrenme odaklı öğrencilerin başarısızlıklarına yükledikleri nedenlerin farklı olduğunu öne sürmektedirler. Başarısızlıklarına neden olarak yetenek, şans, sağlık ve dış ortamlar gibi kontrol edilemeyen faktörleri gösterdiklerinde kendi öğrenmelerinin ve çalışmalarının sorumluluğunu alma eğilimi göstermemektedirler (Licht & Dweck, 1984).

Kaygı

Araştırmalar kaygı gibi duyuşsal durumların öz-düzenleyerek öğrenmenin işlevini etkileyebileceğinin, değişik bilişsel ve üstbilişsel öğrenme süreçlerini engelleyebileceğinin altını çizmektedir. Ayazında akademik başarı ile ilgili öğrenci güdülenmesi boyutunda duyuşsal bileşen olarak kaygıyı da dâhil edilmiştir. Öz-düzenleme ve kaygı arasında anlamlı doğrusal ilişki elde etmeseler bile öz-yeterlik ve kaygı arasında olumsuz ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az öz-düzenleme ve sebat gösterdiğini de eklenmiştir (Butler, 2002; Winne & Hadwin, 2012; Zimmerman, 1989).

Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenmenin farklı öğretim kademelerinde araştırılmış (Artino Jr & Stephens, 2009; Haşlaman & Aşkar, 2007; Sağırlı-Özturan, Çiltaş, Azapağası, & Zehir, 2010; Sağırlı & Azapağası, 2009) olduğu görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçlarında, akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki genel olumlu etkileri (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008) olduğu tespit edilmiştir.

Haşlaman ve Aşkar (2007) tarafından yapılan “Programlama Dersi İle İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma sonucuna göre yapısal eşitlik modelindeki yer alan bağlantılar incelendiğinde, programlama dersi alan öğrencilerin öz-yeterlik inancının başarıları üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu tespit edilmiştir (Haşlaman & Aşkar, 2007).

Artino ve Stephens (2009) yürüttükleri çalışmada çeşitli çevrimiçi derslere kayıtlı lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik motivasyon ve öz-yönelimlilik potansiyel farklılıkları incelenmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin, akademik motivasyonların daha yüksek düzeyde ve daha uyarlanabilir öz-düzenlemeli öğrenme davranışları sunacağını varsayılmıştır. Bu

karşılaştırmalı çalışmada elde edilen bulgular, lisans ve lisansüstü öğrencilerin aslında önemli bir dizi farklılar olduğunu ama her zaman beklendiği gibi olmadığını ortaya çıkarmıştır (Artino Jr & Stephens, 2009).

Sağırılı ve Azapağası (2009), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmakta ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini organize etmek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inançlarının kontrolü, öz-yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir (Sağırılı & Azapağası, 2009).

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemiş, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını araştırılmıştır. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questinnaire MSLQ) ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz-düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur (Sağırılı-Özturan vd., 2010).

Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek olduğu saptanmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler; t testi, F testi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (Durdukoca, 2010).

Lavasani ve arkadaşları (2011) öz düzenleme stratejileri eğitiminin akademik güdülenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Deneysel olarak tasarlanan çalışmada ilk olarak, öğrenme için motive edici stratejiler anketi (MSLQ), akademik motivasyon ölçeği ve öz-yeterlik ölçeği uygulandı. Daha sonra iki grubun puanları post-testlerle karşılaştırıldı. Değişkenler ölçmede akademik motivasyon ve akademik öz-düzenleme kullanılmıştır. Veriler kovaryans analizi (ANCOVA) ile analiz edildi. Araştırmanın sonuçları, öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin eğitiminin öğrencilerin akademik motivasyonu ve öz-etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi, & Davoodi, 2011).

Erdoğan (2012) “Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişiyeye ve Öz-düzenleme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tez çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öz-düzenleme ölçeği son-test puanları ile toplam öğrenme düzeyi (erişiyeye testi + açık uçlu uygulama sınavı) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson korelasyon tekniğine başvurulmuştur. Öz-düzenleme ölçeğinin

tüm boyutları ve alt boyutları ele alınarak yapılan değerlendirme sonucu, hem deney hem de kontrol grubunda anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Öz-düzenleme kapsamında deney ve kontrol grupları arasında bir farkın olmamasının başlıca nedeni olarak, öğrencilerin hali hazırda üst düzeyde öz-düzenlemeye sahip olmalarının neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Girişte deney grubu öğrencilerinin (ölçekten alınacak toplam 335 puan üzerinden) ortalama puanı 222.28 iken, deney grubunun ortalama puanı 222.26 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam öğrenme düzeyi puanları ve öz-düzenleme ölçeği son-test puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Şeker (2017) “Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme toplam puanlarının orta düzey olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgularda müzik eğitimi bölümlerine öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik, akademik güdülenme düzeyleri ve alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Şeker, 2017).

Araştırmanın Önemi

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin motivasyonel inançları, akademik başarıyı elde etme, teşvik etme ve sürdürme güdülerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin duygularının, akademik başarıyı etkileyen kendi kendilerini düzenleyen öğrenme ve motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir. Öz-düzenlenmiş öğrenme ve motivasyon duyguların akademik başarı üzerine etkileri aracılık göstermektedir (Mega vd., 2014). Alanyazında, öz-düzenleme stratejilerinin öğretilebileceği, bu stratejilerin kullanılmasının başarıyı arttırdığı ve çok sayıda öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Güzel Sanatlar fakültesinde öğrenciler bireysel ve grup projeleri üretmeleri ve bu süreci yönetmeleri için motivasyonlarının yüksek olması gereklidir. Bu bağlamda Güzel Sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme ve güdülenme düzeylerinin nasıl olduğunun belirlenmesi bu konudaki alayazına katkı sağlayacaktır.

Araştırma soruları

Bu bağlamda araştırma soruları:

1. Öğrencilerin öz-düzenleme düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin akademik başarılarına, cinsiyetlerine, bölümlerine, yaşlarına göre;
 - a. Öz-düzenleme düzeyleri değişmekte midir?
 - b. Güdülenme Düzeyleri değişmekte midir?
4. Öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyleri arasındaki korelasyon düzeyi nedir?

Yöntem ve Örneklem

Bu araştırma tarama türünde bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli ise, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008). Bu araştırma kapsamında da

üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme ve güdülenme düzeyleri ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerini kapsamaktadır. Toplam öğrenci sayısı 182'dir. Öğrencilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve eksik doldurulan anketlerden sonra 147 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Grubun yaş ortalaması 21.1'dir. Cinsiyet dağılımında kadın (104) %70,7 erkek (43) %29,3'dir.

Ölçme Araçları

Araştırmada Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen 'Öğrenmede Güdülenme ve Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin öz-düzenleyici öğrenme becerileri boyutu bileşenleri, öz-düzenlemeyi daha iyi yansıtacak şekilde, "Çalışmaya başlamadan önce", "Çalışma sırasında" ve "Çalışma sonrasında" başlıkları altında toplanarak düzenlenmiştir (Tablo1). Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer örneklem grubunda uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.91 olarak hesaplanmış ve bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. 17 faktörlü olan ölçek toplam varyansın %64.48'ini açıklamaktadır.

Tablo1. Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği Boyutları ve Alt Bileşenleri

Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Güdülenme
A. Çalışmaya Başlamadan Önce	✓ Öz-yeterlik
✓ Amaç/Hedef Belirleme ve Planlama	✓ Amaç Yönelimleri
✓ Çevreyi düzenleme	✓ Göreve Verilen Değer
B. Çalışma Sırasında	✓ Başarısızlığa Neden Bulma
✓ Örgütlenme ve Dönüştürme	✓ Kaygı
✓ Bilgiyi Arama/Araştırma	
✓ Tekrarlama ve Ezberleme	
✓ Kendini Gözlemleme ve Öğrenme Kaydını Tutma	
✓ Yardım Alma	
✓ Çalışılanları Gözden geçirme	
C. Çalışma Sonrasında	
✓ Kendini Değerlendirme	
✓ Sonuçlara Göre Plan Yapma	

Veri Analizleri

Öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro-Wilk testi yapıldı bütün alt boyutlarda anlamlılık değeri 0.05'den büyük olduğu için normal dağılıma sahip olduğu karına varıldı (Field, 2009) ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verildi. İki değere sahip değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi yapılırken iki değerden fazla olanlar için ise tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıldı (Pallant, 2007). Güdülenme Düzeyleri toplam puanları ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasındaki ilişki düzeyi belirlemek

için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Genel değerlendirme amacıyla öz-düzenleme ve güdülenme düzeylerini belirlemek için ortalama ve alt boyutların ortalama aralıklarına bakılmıştır. Ortalamalar yorumlanırken Tablo1 kullanıldı.

Tablo 1. Ortalama Aralıkları ve Yorumları

Ortalama Alt Değer	Ortalama Üst Değer	Yorum
1,00	1,80	Kesinlikle katılmıyorum
1,81	2,60	Katılmıyorum
2,61	3,40	Kararsızım
3,41	4,20	Katılıyorum
4,21	5,00	Kesinlikle katılıyorum

Ayrıca grubun genel değerlendirilmesinin yapılması için ortalama yüzdelik orana çevrilmiştir. Bu işlem için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Yüzdelik Dilim} = \frac{[\bar{x} - \text{min puan}]}{[\text{maks puan} - \text{min puan}]} * 100$$

Bulgular ve Yorum

Bulguların sunulmasında öncelikle katılımcıların genel düzeylerine ilişkin bilgiler sunulacaktır. Daha sonra öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve güdülenme düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve akademik başarılarına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulacak. En son bölümde ise öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyi toplam puanı arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulacaktır.

Katılımcıların Genel Düzeyleri İncelenmesi *Öz-Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri*

Tablo2. Katılımcıların Öz- Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri

	N	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Yüzdelik	Aralık
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	147	4	12,49	2,85	53,06	3,12 -Çok az yaparım
Planlama	147	5	14,46	4,44	47,31	2,89 -Çok az yaparım
Çevreyi Düzenleme	147	4	15,49	4,15	71,81	3,87 -Çoğu zaman yaparım
Çalışmaya Başlamadan Önce	147	13	42,44	8,23	56,62	3,26 -Çok az yaparım
Örgütlenme ve Dönüştürme	147	5	18,35	4,88	66,77	3,67 -Çoğu zaman yaparım
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	147	3	7,92	2,69	40,99	2,64 -Çok az yaparım
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	147	2	7,63	2,06	70,41	3,82 -Çoğu zaman yaparım
Tekrarlama ve Ezberleme	147	4	14,99	4,06	68,71	3,75 -Çoğu zaman yaparım
Kendini Gözleme	147	2	6,94	2,42	61,74	3,47 -Çoğu zaman yaparım
Yardım alma	147	3	9,22	3,00	51,87	3,07 -Çok az yaparım
Çalışma esnasında	147	19	65,06	12,29	60,61	3,42 -Çoğu zaman yaparım
Kendini Değerlendirme	147	6	21,40	5,20	64,17	3,57 -Çoğu zaman yaparım
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	147	4	12,41	4,92	52,55	3,1 -Çok az yaparım
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	147	3	6,73	3,55	31,12	2,24 -Nadiren yaparım
Çalışma Sonrası	147	13	42,07	8,37	55,91	3,24 -Çok az yaparım
Toplam	147	45	149,58	25,18	58,10	3,32 -Çok az yaparım

Tablo 2 incelendiğinde genel değerlendirmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini çok az sergiledikleri belirlenmiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde çalışmaya başlamadan

önceki alt becerilere baktığımızda “çevreyi düzenleme” davranışlarını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “çalışma zamanının ayarlama” ve “planlama” davranışlarını ise çok az sergilediklerini belirtmişlerdir.

Çalışma esnasında davranış alt boyutlarına bakıldığında ise “Örgütlenme ve Dönüştürme”, “Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma”, “Tekrar Etme ve Ezberleme” ve “Kendini Gözleme” davranışlarını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “Yardım Alma” ve “Uygun bilgi kaynaklarını araştırma” davranışlarını çok az yaptıklarını belirtilmiştir.

Çalışma sonrası davranışları incelediğimizde ise “Kendini değerlendirme” davranışını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “Başarılı Sonuçlara göre plan yapma” becerileri çok az sergilediklerini belirtmişler ve “Başarısız sonuçlara göre plan yapma” davranışlarını ise nadiren sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar Çalışma esnasındaki davranışları çoğu zaman yaparken öncesi ve sonrasında olması gereken davranışları ise çok az yapmaktadırlar.

Güdülenme Düzeyleri

Tablo3. Katılımcıların Güdülenme Düzeyleri İlişkin Değerler

	N	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Yüzdeler	Aralık
Öz-yeterlik	147	5	21,92	5,10	84,59	4,38 -Genellikle yaparım
Amaç Yönelimleri	147	3	10,20	3,14	60,03	3,4 -Çok az yaparım
Göreve Verilen Değer	147	5	20,10	4,87	75,48	4,02 -Çoğu zaman yaparım
Başarısızlığa Neden Bulma	147	4	12,84	4,05	55,27	3,21 -Çok az yaparım
Kaygı	147	5	15,80	4,79	54,01	3,16 -Çok az yaparım

Tablo3. incelendiğinde katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin çok yüksek olduğu ve bu davranışları genellikle yaptıklarını belirtmişlerdir. Göreve verilen değer alt boyutundaki davranışları da çoğu zaman yaptıklarını belirtmektedirler. Amaç yönelimleri alt boyutundaki davranışları ise çok az yaptıklarını ifade etmişlerdir. Başarısızlığa neden bulma ve kaygı alt boyutlarındaki davranışları ise çok az sergiledikleri belirtmişlerdir. Başarısızlığa neden bulma ve kaygı alt boyutlarındaki maddeler negatif olduğu düşünüldüğünde bu alt boyutların düşük olması katılımcılar için olumludur.

Cinsiyete Göre Öz-Düzenleme ve Güdülenmenin Değişiminin İncelenmesi

Tablo4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma, t ve Anlamlılık Değeri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	S. D.	Anlamlılık
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Kadın	104	12,3	2,96	-1,273	145	0,205
	Erkek	43	12,95	2,53			
Planlama	Kadın	104	14,56	4,34	0,389	145	0,698
	Erkek	43	14,23	4,72			
Çevreyi Düzenleme	Kadın	104	16,02	3,7	2,182	145	0,033*
	Erkek	43	14,21	4,89			
Örgütlenme ve Dönüştürme	Kadın	104	18,78	4,83	1,653	145	0,101
	Erkek	43	17,33	4,9			
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Kadın	104	8,02	2,43	0,625	145	0,534
	Erkek	43	7,67	3,26			
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Kadın	104	7,82	2,07	1,697	145	0,092
	Erkek	43	7,19	2,01			

Tekrarlama ve Ezberleme	Kadın	104	14,91	4,36	-0,415	145	0,679
	Erkek	43	15,19	3,27			
Kendini Gözleme	Kadın	104	7,27	2,31	2,621	145	0,01*
	Erkek	43	6,14	2,53			
Yardım alma	Kadın	104	9,07	3,02	-0,989	145	0,324
	Erkek	43	9,6	2,95			
Kendini Değerlendirme	Kadın	104	22,06	5,19	2,419	145	0,017*
	Erkek	43	19,81	4,94			
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Kadın	104	11,99	4,69	-1,609	145	0,11
	Erkek	43	13,42	5,37			
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Kadın	104	6,64	3,62	-0,479	145	0,633
	Erkek	43	6,95	3,42			

Öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Test sonucuna göre “Çevreyi Düzenleme”, “Kendini gözleme” ve “Kendini değerlendirme” kadın ve erkeklerin alt boyut puan ortalamaları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani bu alt boyutlarda cinsiyete göre değiştiği söylenebilir. Puan ortalamaları incelendiğinde ise bütün alt boyutlarda kadınların ortalaması erkelere oranla daha yüksektir. Yani kadınlar bu davranışı erkelere oranla daha fazla sergilemektedirler. Diğer alt boyutlarda ise oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani kadın ve erkeklerin bu alt boyutlarda puan ortalamalarının aynı olduğu söylenebilir.

Tablo5. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Güdülenmeye İlişkin Ortalama, S. Sapma, t ve Anlamlılık Değeri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	S. D.	Anlamlılık
Öz-yeterlik	Kadın	104	21,68	4,9	-0,871	145	0,385
	Erkek	43	22,49	5,57			
Amaç Yönelimleri	Kadın	104	9,89	3,15	-1,875	145	0,063
	Erkek	43	10,95	3,02			
Göreve Verilen Değer	Kadın	104	19,99	5	-0,405	145	0,686
	Erkek	43	20,35	4,58			
Başarısızlığa Neden Bulma	Kadın	104	12,47	3,74	-1,748	145	0,083
	Erkek	43	13,74	4,63			
Kaygı	Kadın	104	15,44	4,84	-1,425	145	0,156
	Erkek	43	16,67	4,59			

Katılımcıların güdülenme puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Test sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda anlamlılık değeri ($p>0,05$) olduğundan dolayı kadın ve erkeklerin alt boyut puanları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani kadın ve erkeklerin güdülenme düzeyleri benzerdir.

Bölgümlere Göre Öz-Düzenleme ve Güdülenmenin Değişimin İncelenmesi

Tablo6. Katılımcıların Bölümlerine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	GMS	51	12,7451	2,88335
	MMT	47	12,7660	2,86062
	Resim	49	11,9592	2,77608
	Toplam	147	12,4898	2,84621
Planlama	GMS	51	15,6863	4,54968
	MMT	47	13,2766	3,46851
	Resim	49	14,3265	4,88359
	Toplam	147	14,4626	4,43873
Çevreyi Düzenleme	GMS	51	15,4118	4,27166
	MMT	47	16,2766	3,70489
	Resim	49	14,8163	4,37166
	Toplam	147	15,4898	4,14856
Örgütlenme ve Dönüştürme	GMS	51	19,1765	4,95462
	MMT	47	17,5745	4,13229
	Resim	49	18,2449	5,39881
	Toplam	147	18,3537	4,87909
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	GMS	51	8,3725	2,59970
	MMT	47	7,1277	2,39217
	Resim	49	8,2041	2,92959
	Toplam	147	7,9184	2,69070
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	GMS	51	7,3137	2,16786
	MMT	47	8,2128	1,86427
	Resim	49	7,4082	2,06073
	Toplam	147	7,6327	2,06431
Tekrarlama ve Ezberleme	GMS	51	15,6275	3,64396
	MMT	47	16,2128	3,83880
	Resim	49	13,1633	4,11474
	Toplam	147	14,9932	4,06201
Kendini Gözleme	GMS	51	7,4118	2,30804
	MMT	47	6,6170	2,56696
	Resim	49	6,7551	2,37636
	Toplam	147	6,9388	2,42483
Yardım alma	GMS	51	9,2745	3,29289
	MMT	47	9,4255	2,76425
	Resim	49	8,9796	2,93321
	Toplam	147	9,2245	2,99725
Kendini Değerlendirme	GMS	51	22,2353	5,72220
	MMT	47	20,0638	4,64573
	Resim	49	21,8163	4,98194
	Toplam	147	21,4014	5,20097
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	GMS	51	12,3529	4,54235
	MMT	47	13,6170	4,92356
	Resim	49	11,3061	5,13243
	Toplam	147	12,4082	4,92374
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	GMS	51	6,7059	3,54002
	MMT	47	6,8723	3,34025

	Resim	49	6,6327	3,81714
	Toplam	147	6,7347	3,55066

Tablo6 incelendiğinde “Çalışma Zamanı ve Ayarlama/ Düzenleme”, “Yardım Alma” alt boyutunda Gastronomi ve Mutfak Sanatları(GMS) ve Moda ve Tekstil Tasarımı (MTT) bölümü öğrencilerin puanları Resim bölümü öğrencilerine göre yüksektir. “Planlama”, “Örgütlenme ve dönüştürme” “Kendini Gözleme” ve “Kendini Değerlendirme” alt boyutlarında ise GMS bölümü öğrencilerinin puanları diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. “Çevreyi düzenleme” “Kolay bilgi kaynaklarını araştırma” “Tekrarlama ve ezberleme”, “Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma” boyutunda ise MMT bölümü öğrencilerinin ortalaması diğer bölümlere göre yüksektir. “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” alt boyutunda GMS ve Resim bölümü öğrencileri MMT bölüm öğrencilerine göre puanları daha yüksektir. Oluşan bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek-yönlü varyansa analizi yapıldı.

Tablo7 Katılımcıların Bölümlerine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılı k	Açıklama
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Gruplar arası	20,705	2	10,352	1,283	,280	
	Grup içi	1162,030	144	8,070			
	Toplam	1182,735	146				
Planlama	Gruplar arası	143,384	2	71,692	3,777	,025*	GMS- MMT
	Grup içi	2733,160	144	18,980			
	Toplam	2876,544	146				
Çevreyi Düzenleme	Gruplar arası	51,631	2	25,815	1,510	,224	
	Grup içi	2461,104	144	17,091			
	Toplam	2512,735	146				
Örgütlenme ve Dönüştürme	Gruplar arası	63,643	2	31,822	1,343	,264	
	Grup içi	3411,962	144	23,694			
	Toplam	3475,605	146				
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	43,906	2	21,953	3,120	,047*	MMT- GMS
	Grup içi	1013,115	144	7,036			MMT-Resim
	Toplam	1057,020	146				
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	23,474	2	11,737	2,823	,063	
	Grup içi	598,689	144	4,158			
	Toplam	622,163	146				
Tekrarlama ve Ezberleme	Gruplar arası	254,505	2	127,253	8,505	,000*	Resim- MMT
	Grup içi	2154,488	144	14,962			Resim- GMS
	Toplam	2408,993	146				
Kendini Gözleme	Gruplar arası	17,928	2	8,964	1,536	,219	
	Grup içi	840,521	144	5,837			

	Toplam	858,449	146				
Yardım alma	Gruplar arası	4,966	2	2,483	,274	,761	
	Grup içi	1306,626	144	9,074			
	Toplam	1311,592	146				
Kendini Değerlendirme	Gruplar arası	127,988	2	63,994	2,411	,093	
	Grup içi	3821,332	144	26,537			
	Toplam	3949,320	146				
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	128,349	2	64,174	2,709	,070	
	Grup içi	3411,162	144	23,689			
	Toplam	3539,510	146				
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	1,443	2	,722	,056	,945	
	Grup içi	1839,210	144	12,772			
	Toplam	1840,653	146				

Katılımcıların devam ettikleri bölümlerin öz-düzenleme beceri puanlarına etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyansa analizi sonuçlarına göre $p < 0.005$ olan “Planlama”, “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” ve “Tekrar ve Ezberleme” alt boyutlarında gruplara arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Hangi gruplara arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapıldı. Test sonucuna göre “Planlama” alt boyutunda GMS öğrencileri ile MMT bölümü öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu alt boyutta GMS öğrencileri daha fazla bu tür davranışları sergilemektedirler. “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” alt boyutta ise MMT bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre bu davranışları daha az yapmaktadırlar. “Tekrar ve Ezberleme” alt boyutlarında ise Resim bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre farklılaşmaktadır. Resim bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre bu davranışları daha az sergilemektedirler.

Tablo8. Katılımcıların Bölümlerine Göre Güdülenmeye İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Öz-yeterlik	GMS	51	21,6863	5,43135
	MMT	47	21,7447	5,42726
	Resim	49	22,3265	4,45528
	Toplam	147	21,9184	5,09836
Amaç Yönelimleri	GMS	51	9,9412	3,32513
	MMT	47	10,5106	3,13377
	Resim	49	10,1837	2,99077
	Toplam	147	10,2041	3,14259
Göreve Verilen Değer	GMS	51	19,1765	5,28661
	MMT	47	20,6170	4,84343
	Resim	49	20,5510	4,37827
	Toplam	147	20,0952	4,87000
Başarısızlığa Neden Bulma	GMS	51	12,5686	4,11949
	MMT	47	13,8723	3,89323

	Resim	49	12,1429	3,99479
	Toplam	147	12,8435	4,04546
Kaygı	GMS	51	16,1765	4,74428
	MMT	47	16,6170	4,49421
	Resim	49	14,6327	4,96946
	Toplam	147	15,8027	4,78674

Tablo8. incelendiğinde “öz-yeterlik” alt boyutunda Resim bölümü öğrencileri daha yüksek ortalama sahiptir. “Amaç Yönelimleri”, “Başarısızlığa Neden Bulma” ve “Kaygı” alt boyutlarında MMT bölümü öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. “Göreve Verilen Değer” alt boyutunda MMT ve Resim bölüm öğrencilerinin puanları GMS bölümdeki öğrencileri puanlarına göre daha yüksektir. Bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı.

Tablo9. Katılımcıların Bölümlerine Göre Gütülenme Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık
Öz-yeterlik	Gruplar arası	12,328	2	6,164	,235	,791
	Grup içi	3782,692	144	26,269		
	Toplam	3795,020	146			
Amaç Yönelimleri	Gruplar arası	7,962	2	3,981	,400	,671
	Grup içi	1433,915	144	9,958		
	Toplam	1441,878	146			
Göreve Verilen Değer	Gruplar arası	66,026	2	33,013	1,400	,250
	Grup içi	3396,641	144	23,588		
	Toplam	3462,667	146			
Başarısızlığa Neden Bulma	Gruplar arası	77,658	2	38,829	2,419	,093
	Grup içi	2311,744	144	16,054		
	Toplam	2389,401	146			
Kaygı	Gruplar arası	105,373	2	52,687	2,342	,100
	Grup içi	3239,906	144	22,499		
	Toplam	3345,279	146			

Katılımcıların gütülenme düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı. Analiz sonucuna göre anlamlılık değerleri ($p>0,005$) olduğundan dolayı bütün alt boyutlarda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin devam ettikleri bölümler gütülenme düzeylerini etkilememektedir. Öğrencilerin gütülenme düzeylerini benzer olduğu söylenebilir.

Akademik Ortalamalar Göre Öz-Düzenleme ve Gütülenmenin Değişimin İncelenmesi

Tablo10. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

	N	Ortalama	Standart Sapma
1.75-2.50	32	12,1250	2,51126

Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	2.51-3.00	67	12,7910	2,90526
	3.01-3.50	27	12,2593	2,66880
	3.51-4.00	21	12,3810	3,41286
	Toplam	147	12,4898	2,84621
Planlama	1.75-2.50	32	14,0000	3,55600
	2.51-3.00	67	14,4478	4,40827
	3.01-3.50	27	14,1111	4,76633
	3.51-4.00	21	15,6667	5,34166
	Toplam	147	14,4626	4,43873
Çevreyi Düzenleme	1.75-2.50	32	16,3125	3,90564
	2.51-3.00	67	15,2687	3,69103
	3.01-3.50	27	15,1111	4,14481
	3.51-4.00	21	15,4286	5,76690
	Toplam	147	15,4898	4,14856
Örgütlenme ve Dönüştürme	1.75-2.50	32	18,2813	4,50258
	2.51-3.00	67	18,7164	4,14073
	3.01-3.50	27	18,2593	5,66088
	3.51-4.00	21	17,4286	6,53889
	Toplam	147	18,3537	4,87909
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	1.75-2.50	32	7,0625	2,68734
	2.51-3.00	67	8,3134	2,64122
	3.01-3.50	27	7,7407	2,55091
	3.51-4.00	21	8,1905	2,89170
	Toplam	147	7,9184	2,69070
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	1.75-2.50	32	7,9375	2,36831
	2.51-3.00	67	7,4328	2,04661
	3.01-3.50	27	7,6667	1,81871
	3.51-4.00	21	7,7619	1,99762
	Toplam	147	7,6327	2,06431
Tekrarlama ve Ezberleme	1.75-2.50	32	15,8438	4,50168
	2.51-3.00	67	14,8806	3,68256
	3.01-3.50	27	14,2222	4,27275
	3.51-4.00	21	15,0476	4,30669
	Toplam	147	14,9932	4,06201
Kendini Gözleme	1.75-2.50	32	7,9688	2,05543
	2.51-3.00	67	6,4925	2,27218
	3.01-3.50	27	6,2593	2,37928
	3.51-4.00	21	7,6667	2,90402
	Toplam	147	6,9388	2,42483
Yardım alma	1.75-2.50	32	9,2813	3,66531
	2.51-3.00	67	8,8209	2,88636
	3.01-3.50	27	9,1481	2,31556
	3.51-4.00	21	10,5238	2,82168
	Toplam	147	9,2245	2,99725
Kendini Değerlendirme	1.75-2.50	32	21,5938	5,43501
	2.51-3.00	67	21,1343	4,39661
	3.01-3.50	27	20,0370	5,98383
	3.51-4.00	21	23,7143	5,73710
	Toplam	147	21,4014	5,20097
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	1.75-2.50	32	12,5000	5,00322
	2.51-3.00	67	12,5522	4,89367
	3.01-3.50	27	12,1481	4,80948
	3.51-4.00	21	12,1429	5,36922

	Toplam	147	12,4082	4,92374
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	1.75-2.50	32	7,0313	3,78864
	2.51-3.00	67	7,0597	3,65514
	3.01-3.50	27	6,2593	2,83647
	3.51-4.00	21	5,8571	3,69169
	Toplam	147	6,7347	3,55066

Tablo10. incelendiğinde “Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme”, “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma”, “Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma” “Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma” alt boyutlarında gruplar ortalamaları benzerdir. “Planlama”, “Yardım Alma” ve “Kendini Değerlendirme” alt boyutunda 3.51-4.00 ortalaması olanlar diğer gruplara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip iken “Örgütlenme ve Dönüştürme” “Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma” alt boyutunda ise en düşük puan ortalamasına sahiptir. “Çevreyi düzenleme”, “Tekrar ve Ezberleme” ve “Kendini Gözleme” alt boyutunda 1.75-2.50 arası ortalaması olanlar daha yüksek bir puana sahiptir. Puanlar arasında oluşan farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı.

Tablo11. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık	Açıklama
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Gruplar arası	12,023	3	4,008	,490	,690	
	Grup içi	1170,712	143	8,187			
	Toplam	1182,735	146				
Planlama	Gruplar arası	40,644	3	13,548	,683	,564	
	Grup içi	2835,900	143	19,831			
	Toplam	2876,544	146				
Çevreyi Düzenleme	Gruplar arası	28,886	3	9,629	,554	,646	
	Grup içi	2483,849	143	17,370			
	Toplam	2512,735	146				
Örgütlenme ve Dönüştürme	Gruplar arası	27,197	3	9,066	,376	,770	
	Grup içi	3448,409	143	24,115			
	Toplam	3475,605	146				
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	36,304	3	12,101	1,695	,171	
	Grup içi	1020,716	143	7,138			
	Toplam	1057,020	146				
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	6,031	3	2,010	,467	,706	
	Grup içi	616,132	143	4,309			
	Toplam	622,163	146				
Tekrarlama ve Ezberleme	Gruplar arası	40,111	3	13,370	,807	,492	
	Grup içi	2368,883	143	16,566			
	Toplam	2408,993	146				
Kendini Gözleme	Gruplar arası	70,882	3	23,627	4,290	,006*	1.75- 2.50 ve 2.51-3.00
	Grup içi	787,567	143	5,507			
	Toplam	858,449	146				
Yardım alma	Gruplar arası	46,627	3	15,542	1,757	,158	
	Grup içi	1264,965	143	8,846			
	Toplam	1311,592	146				
	Gruplar arası	168,561	3	56,187	2,125	,100	

Kendini Değerlendirme	Grup içi	3780,758	143	26,439		
	Toplam	3949,320	146			
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	4,964	3	1,655	,067	,977
	Grup içi	3534,546	143	24,717		
	Toplam	3539,510	146			
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	32,167	3	10,722	,848	,470
	Grup içi	1808,487	143	12,647		
	Toplam	1840,653	146			

Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; “Kendini Gözleme” alt boyutunda $p < 0,005$ olduğundan dolayı grupların puan ortalamaları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapıldı. Test sonucuna göre 1.75-2.50 ile 2.51-3.00 arasında fark istatistiksel olarak anlamlıdır. 1.75-2.50 akademik ortalamaya sahip olan öğrenciler 2.51-3.00 akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla bu davranışları sergilemektedirler. Diğer bütün alt boyutlarda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Öğrencilerin davranışları benzer şekilde sergiledikleri söylenebilir.

Tablo12. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Güdülenme Düzeylerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Öz-yeterlik	1.75-2.50	32	22,2500	5,89149
	2.51-3.00	67	21,8507	4,39784
	3.01-3.50	27	20,2222	5,88566
	3.51-4.00	21	23,8095	4,38884
	Toplam	147	21,9184	5,09836
Amaç Yönelimleri	1.75-2.50	32	10,2813	3,76944
	2.51-3.00	67	9,9403	2,71851
	3.01-3.50	27	9,6296	3,00190
	3.51-4.00	21	11,6667	3,32165
	Toplam	147	10,2041	3,14259
Göreve Verilen Değer	1.75-2.50	32	21,0313	5,17740
	2.51-3.00	67	19,6269	4,42731
	3.01-3.50	27	18,3333	5,44906
	3.51-4.00	21	22,4286	4,03201
	Toplam	147	20,0952	4,87000
Başarısızlığa Neden Bulma	1.75-2.50	32	14,0938	4,88816
	2.51-3.00	67	12,7313	3,61219
	3.01-3.50	27	11,6667	2,92206
	3.51-4.00	21	12,8095	4,88486
	Toplam	147	12,8435	4,04546
Kaygı	1.75-2.50	32	16,6875	4,72766
	2.51-3.00	67	15,7612	4,53635
	3.01-3.50	27	15,0741	5,26181
	3.51-4.00	21	15,5238	5,16352
	Toplam	147	15,8027	4,78674

Tablo12. incelendiğinde “Öz-yeterlik”, “Amaç yönelimleri” ve “ Göreve verilen değer” alt boyutlarında akademik ortalaması 3.51- 4.00 olan öğrenciler en yüksek ortalama puana sahiptir.

“Başarısızlığa Neden Bulma” ve “Kaygı” alt boyutlarında ise 1.75-2.50 olan öğrenciler daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo13. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Güdülenme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık	Açıklama
Öz-yeterlik	Gruplar arası	156,608	3	52,203	2,052	,109	
	Grup içi	3638,412	143	25,443			
	Toplam	3795,020	146				
Amaç Yönelimleri	Gruplar arası	58,685	3	19,562	2,022	,113	
	Grup içi	1383,193	143	9,673			
	Toplam	1441,878	146				
Göreve Verilen Değer	Gruplar arası	240,883	3	80,294	3,564	,016*	3.51-4.00 ile 3.01- 3.50
	Grup içi	3221,783	143	22,530			
	Toplam	3462,667	146				
Başarısızlığa Neden Bulma	Gruplar arası	88,280	3	29,427	1,829	,145	
	Grup içi	2301,121	143	16,092			
	Toplam	2389,401	146				
Kaygı	Gruplar arası	41,135	3	13,712	,593	,620	
	Grup içi	3304,144	143	23,106			
	Toplam	3345,279	146				

Farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analiz yapıldı analiz sonuçlarına göre “Göreve Verilen Değer” alt boyutunda $p < 0.05$ olduğundan bu alt boyutta gruplar arası farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapıldı. Buna göre 3.51-4.00 akademik ortalaması olan öğrenciler akademik ortalaması 3.01-3.50 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Diğer alt boyutlardaki farklılaşmalar istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin benzer güdülenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öz-Düzenleme Becerileri İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi

Tablo14. Pearson Korelasyon Değerleri

		Öz-Düzenleme Beceri	Güdülenme Düzeyi
Öz-düzenleme Beceri	Pearson Korelasyon Değeri	1	,419**
	anlamlılık. (2-tailed)		,000
	N	147	147
Güdülenme Düzeyi	Pearson Korelasyon Değeri	,419**	1
	Anlamlılık. (2-tailed)	,000	
	N	147	147

** . 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyi toplam puanı arasındaki ilişki düzeyi belirlemek için Pearson korelasyon hesaplaması yapıldı. $r=0,419$ değeri elde edildi. İlişki düzeyi

istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Öz-düzenleme becerileri ile güdülenme düzeyleri arasında yüksek korelasyon vardır.

Sonuç ve Tartışma

Güzel Sanatlar fakültesi öğrencilerinin çalışma öncesi ve sonrası öz-düzenleme becerilerini çok az sergiledikleri, çalışma esnasındaki becerileri ise çoğu zaman sergiledikleri ve genel olarak bakıldığında ise öğrenciler öz-düzenleme becerilerini çok az sergilemekte oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışma esnasında davranışları sergileyip diğerlerini sıklıkla sergilememesi çalışma zamanına odaklanma oldukları ve çalışmaya hazırlık ve çalışma sonrası etkinlikleri önemsemedikleri ya da bu konuda bilgi eksikleri olduğu düşünülebilir. Sağır ve Azapağası (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin belirli alt boyuttaki öz-düzenleme becerilerini sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin öz-düzenleme becerileri üzerinde kısmen etkili olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerileri öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre kısmen değişmektedir. Belirli bir bölüm lehine etkililik söz konusu değildir. Öğrencilerin akademik ortalamaları bir alt boyut hariç diğerlerinde öz-düzenleme becerilerini etkilememektedir. Alanyazın incelemesinde genel olarak çalışma sonuçlarında öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir (Abar & Loken, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008). Öğrenciler genel olarak öz-düzenleme becerileri az sergiledikleri için akademik başarıları üzerinde etkisi görülmemiş olabilir. Ayrıca çalışma deneysel bir çalışma olmadığı ve öz-düzenleme becerileri öğretilmediğinden dolayı doğrudan bir etkisinin yok olduğunu söylemek zordur. Mega ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme becerisinin akademik başarının pozitif öngörücüsü olduğunu belirlenmiştir.

Güdülenme düzeylerine bakıldığında öz-yeterliklerinin yüksek olduğu genel değerlendirmenin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şeker (2017) tarafından yapılan çalışmada da akademik güdülenme ve akademik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri benzerdir. Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre öz-yeterliklerinin değiştiği belirlenmiştir. Bu anlamda çalışma verileri ile örtüşmemektedir.

Öğrencilerin güdülenme düzeyleri bölümlere göre değişiklik göstermemektedir. Fakat Haşlaman ve Aşkar (2007) tarafından yapılan çalışmada belirli bir dersi (programlama) alan öğrencilerin öz-yeterlik inancının başarıları üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu tespit edilmiştir (Haşlaman & Aşkar, 2007). Bir anlamda ders içeriklerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini etkilediği düşünürse bu çalışma verileri tarafından desteklenmemiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları bir alt boyut hariç diğerlerinde güdülenme düzeylerini etkilememektedir. Alan çalışmasında güdülenme düzeyinin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin bir çok çalışma bulunmaktadır (Daniels vd., 2009; Khalaila, 2015; McCann & Garcia, 1999; Pintrich, 2004).

Güdülenme ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki var (Mega vd., 2014) olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bu çalışma verileri de bunu destekleyecek bulgular sunmuştur. Lavasani ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları, öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin akademik motivasyonu ve öz-etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Özet olarak öz-düzenleme ile güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcılar öz-düzenleme becerilerini az sergilemektedirler ve katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre kısmen değişmektedir. Katılımcıların güdülenme puanları ise cinsiyete ve bölümlere göre değişmediği ama akademik başarılarına göre kısmen değiştiği belirlenmiştir.

Kaynakça

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learn Individ Differ*, 20(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18(3), 267–286.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Johnson, A. M., & Chauncey, A. D. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational psychologist*, 45(4), 210–223.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445–457.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments : A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 81–92.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1–11.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 101(4), 948–963. Tarihinde adresinden erişildi <http://psycnet.apa.org/record/2009-19591-014>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3(3), 231–264.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

- Erdoğan, T. (2012). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişiye ve Öz-düzenleme Becerilerine Etkisi*.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 125–148.
- Hagger, M. S., Wood, C. W., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Self-regulation and self-control in exercise: The strength-energy model. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 62–86.
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of educational computing research*, 30(1–2), 139–161.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627–632.
- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental psychology*, 20(4), 628.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and individual differences*, 11(3), 259–279.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of educational psychology*, 80(4), 514.
- Mega, C., Ronconi, L., & Beni, R. De. (2014). What Makes a Good Student ? How Emotions , Self-Regulated Learning , and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177–195.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239–266.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407.
- Sağırılı-Özturan, M., Çiltaş, A., Azapağası, E., & Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587–596.

- Sağırılı, M. Ö., & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129–161.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (ss. 631–649). Elsevier.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465–1484.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173–187.
- Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267–276.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2012). The weave of motivation and self-regulated learning. İçinde *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (ss. 297–314). <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. İçinde *Handbook of Self-Regulation* (ss. 531–566). <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–39). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

SUMMARY

Introduction

In academic studies it is aimed to study the target learning processes and to bring the learning products to the highest level. The influence of learning individuals in academic processes and the control of what needs to be done in the process cannot be denied. There are many theories or models of what learners should do. Different motivational theories and practices have been put forward in order to understand how and why students are motivated for academic success (Pintrich, 2003). Some of the expressions from these models are: self-regulation, self-directed learning, motivation, metacognitive strategies. The success of students in the school depends on the effective use of self-regulation in several important areas (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010).

Both Bruner's approach to learning through learning by discovery and Ausubel's presentation approach emphasizes the active involvement of learners in the learning process and the activation of the learners' prior learning and the establishment of new learning relationships, thus creating meaningful learning (Senemoğlu, 2007). Considering that the learning activity is a lifelong activity, the concept of self-regulating learning gains importance in this point where the individual acquires the ability to direct the learning process (Haşlaman & Askar, 2007). In particular, the point of view of self-regulated learning is not only cognitive but also has a more inclusive winter landscape on student learning, including motivational and affective factors (Pintrich, 2003).

Schunk and Zimmerman (1989) defined self-regulated learning as the systematic self-production of ideas, emotions, and actions in the sense that students are identified (Schunk & Zimmerman, 1998). As an important feature of self-organizing learning, it has been shown that students should use different cognitive and metacognitive skills / strategies to control their learning and regulate (Schunk & Zimmerman, 1998). These cognitive and metacognitive skills / strategies form the dimension of self-regulatory learning skills / strategies in this study and will be called self-regulatory learning skills after these skills / strategies (Erdoğan, 2012).

As a result, emotional self-regulated learning, motivation, and academic achievement are closely related in developed models. The self-regulated learning process has an effect on motivation to be effective. According to the theories, self-organizing students should be able to adjust their own motivation tools when necessary. In this context, the dimension of motivation needs to be examined.

Senemoğlu (2007) notes that sometimes students learn difficulties in reaching their learning goals while using appropriate cognitive learning skills, and that these difficulties may be due to motivational or affective factors. The use of self-regulatory learning skills requires the time normally spent and more effort; this extra time and effort must be motivated to use different strategies for students to spend and sustain (Erdoğan, 2012). Motivation is the power and energy that gives behavior. This power activates the organism for a purpose. Students' motivational beliefs also play an important role in their motivation to achieve, promote and maintain academic success (Mega et al., 2014).

Research on academic self-efficacy and academic motivation; insistence, learning and achievement (Pajares & Schunk, 2001). According to Schunk (1991), the relationship between

academic self-efficacy and motivation is reciprocal, and the perception that the individual progresses in acquiring skills and acquiring knowledge increases his academic self-sufficiency (Schunk, 1991).

Regulation of motivation and effectiveness involves initiatives to regulate the various motivational beliefs that are addressed in the achievement motivation literature (Pintrich and Schunk, 2002; Wolters, 1998); self-efficacy (competence judges to perform a task), perceptions of task difficulties, beliefs about mission values (beliefs about the importance of the task, benefits and care), and personal interests in office (personal interests in office). Self-efficacy beliefs also showed convergence, which influenced key indices such as academic motivation, efficiency, effort, level of persistence, and emotional reactions (Zimmerman, 2000).

When the literature was examined, self-regulated learners were researched at different levels of education (Artino Jr & Stephens, 2009, Haşlamam & Aşkar, 2007, Sağrılı-Özturan, Çiltaş, Azapağası, & Zehir, 2010, Sağrılı & Azapağası, 2009). The results of studies examining the effects of self-regulated learning have been found to have generally positive effects on academic achievement and learning motivation (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008).

The Importance of Research

As mentioned earlier, students' motivational beliefs also play an important role in the pursuit of academic achievement, encouragement and maintenance. It is believed that the emotions of the students influence the self-regulating learning and motivation affecting the academic achievement. Self-regulated learning and motivation mediate the effects of feelings on academic achievement (Mega et al., 2014). It is emphasized in literature that self-regulatory strategies can be taught, the success of using these strategies is enhanced, and the success levels of students using multiple self-regulatory learning strategies are high. At the faculty of Fine Arts, students have to be motivated to produce individual and group projects and to manage these processes. In this context, Fine Arts faculty will contribute to the prejudice of how to determine the self-regulation levels of students.

Research questions in this context are:

1. What is the level of self-regulation of students?
2. What is the level of the motivations of students?
3. According to the academic achievements of the students, their genders, their departments, their ages; a. Are self-regulation levels changing? b. Are the levels of motivation changing?
4. What is the level of correlation between self-regulation score and motivation scores

Method and Sample

Within the scope of this research, the self-regulation and motivation levels of university students were tried to be described based on the data obtained through scale. The study covers students from Gaziantep University Fine Arts Faculty. The total number of students is 182. All students were tried to be reached and 147 questionnaires were taken into consideration after missing questionnaires. The average age of the group is 21.1. In terms of gender distribution, women (104) are 70.7% men (43) and 29.3%. The 'Learning Motivation and Self-Regulatory Skills Scale' developed by Erdoğan (2012) was used in the research.

First, the Shapiro-Wilk test was performed to determine whether the data had normal distribution. In all sub-dimensions, it was concluded that the significance value was greater than

0.05, so that normal distribution was obtained (Field, 2009) and parametric tests were used. Independent samples t-test were used for two-valued variables, whereas one-way ANOVA was performed for those with more than two values (Pallant, 2007). The Pearson Correlation coefficient was calculated to determine the level of the relationship between the total scores of Motivation Levels and the total scores of self-regulatory skills. In general, the mean ranges of mean and sub-dimensions are looked at to determine self-regulation and motivation levels.

Findings

Examining The General Examination Of Participants Self-Regulatory Learning Levels

In the general evaluation, it was determined that the students exhibited very little self-regulation skills. When examined by Sub-dimensions, they indicate that they often do "organize the environment" and that they show very little of the "setting up the working time" and "planning" behaviors. When we look at the sub-dimensions of behavior during the study, it is stated that "organizing and transforming", "researching easy information resources", "repeating and memorizing" and "observing oneself" are very often done while they are doing the "Getting Help" and "researching appropriate information resources" behaviors. When we examine post-study behaviors, they stated that they often do "self-evaluation" behavior, and they stated that they rarely exhibited "plan according to successful results" skills and that they rarely exhibited "plan according to unsuccessful results" behavior. Most of the time the participants do the work-related behaviors and the behaviors that should be before and after they do very little.

Motivation Levels

Participants have shown that their self-efficacy levels are very high and they usually do this. The participants also stated that they did their behavior in the "value assigned to the task" sub-dimension most of the time. In addition, they expressed that they exhibited very little of their "goal orientations" sub-dimension behavior. They stated that they exhibited very little behavior in the sub-dimensions of "finding the cause of failure" and "anxiety". It is good for the participants to have low levels of these sub-dimensions considering that the items of the sub-dimensions of the cause of failure and anxiety are negative.

Examination of change of self-regulation and motivation according to gender

A t-test was used to determine whether the motivation scores were changed according to gender. The difference between the subscales of males and females is not statistically significant because of the significance of all subscales ($p>0.05$) according to the results of the test. So the levels of motivation of men and women are similar.

A t-test was conducted to determine whether participants' motivation scores varied according to sex. According to the test results, the difference between male and female subscale scores is not statistically significant because of significance value ($p> 0.05$) in all subscales. That is, the levels of motivation of men and women are similar.

Examination of change of self-regulation and motivation according to the departments

Analysis of the one-way ANOVA was conducted to determine whether the sections of the participants had an effect on self-regulatory skills parenthood. According to the test result, the difference between groups in the sub-dimensions of "Planning", "Researching Appropriate Information Sources" and "Repeat and Memorize" is statistically significant. The Scheffe test was used to determine the significance of the differences between the groups. In the "Planning" sub-dimension according to the test result, the difference between Gastronomy and Fashion students is statistically significant. In this sub-dimension, gastronomy students are more likely to exhibit such behaviors. Under the heading "Researching Appropriate Information Resources", Fashion department students are less likely to perform these behaviors than other department students. In the "Repeat and Memorize" sub-dimensions, the picture department students differ from the other department students. The painting department exhibits less students than the other department students.

One way ANOVA was performed to determine whether the variance in participants' motivation levels was significant. Because of the significance values according to the analysis result ($p > 0,005$), the difference in all sub dimensions is not statistically significant. In other words, the sections where students continue do not affect their level of motivation. It can be said that the motivation levels of the students are similar.

Examination of change of self-regulation and motivation according to the Academic Achievements

According to the results of one way ANOVA; The difference between the group average scores is statistically significant because $p < 0.005$ in "Self-Monitoring" sub-dimension. The Scheffe test was conducted to determine which groups the difference was. The difference between 1.75-2.50 and 2.51-3.00 according to the test result is statistically significant. Students with 1.75-2.50 academic averages exhibit these behaviors more than students with average 2.51-3.00. The difference in all other sub-dimensions is not statistically significant. It can be said that the students exhibited these behaviors in a similar way.

In order to determine the significance of differentiation, one way ANOVA was performed. According to the analysis results, the difference between the groups in the subscale was statistically significant, as the "Assigned Value" sub-dimension had $p < 0.05$. The Scheffe test was used to determine which groups of differentiation existed. Accordingly, students with academic averages of 3.51 to 4.00 have higher average scores than students whose academic average is between 3.01 to 3.50. Differences in other sub-dimensions are not statistically significant. In other words, it can be said that the students have a similar level of motivation.

The Relationship Between Self-Regulation Skills and Motivation Levels

A Pearson correlation calculation was performed to determine the level of correlation between the total score of self-regulation and the total score of the motivational level. $r = 0.419$ values were obtained. The level of the relationship is statistically significant. There is a high correlation between self-regulation skills and motivation levels.

Result and Discussion

It has been determined that the students of the Fine Arts faculty exhibit very little self-organizing skills before and after the work, and often exhibit their skills during work. When assessed in general, it was found that the students exhibit little self-regulation skills. It can be considered that the students are focused on the time of studying the behavior during work and often not displaying the others skills and that they do not care about the preparatory and post-work activities, or there is lack of knowledge on this subject. In the study conducted by Sağır and Azapagası (2009), the students also stated that they exhibited some self-regulation behaviors.

It has been determined that the gender of students and the department they attend are partially effective on self-regulatory skills. There is no efficacy in favor of a particular department. The academic achievement of the students does not affect self-regulation skills in all but one sub-dimension. In the field literature review, it has been generally determined that self-regulated learning has positive impact the academic achievement of students (Abar & Loken, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008).

When the level of motivation is examined, it is determined that the general evaluation of the self-efficacy is moderate. The study by Sugar (2017) also found that academic motivation and academic self-efficacy are moderate. This coincides with the data of the study. The motivation levels of male and female students are similar. In the study conducted by Durdukoca (2010), it was determined that the self-efficacy of class teachers changed according to their genders. In this sense, it does not coincide with the work experience.

The level of motivation of the students does not change according to the departments. However, it has been determined that the students who take a certain lesson (programming) in the study by Haşlamam and Aşkar (2007) have a positive and strong effect on the achievement of self-efficacy beliefs. In a sense, this study does not support the content of the course if it considers the self-efficacy of the students. The academic achievement of the students does not affect the level of motivation in all but one sub-dimension. There are many studies that show that motivation in fieldwork influences academic achievement (Daniels et al., 2009; Khalaila, 2015; McCann & Garcia, 1999; Pintrich, 2004).

The results of the study by Lavasani et al. (2011) have shown that teaching self-regulatory learning strategies has an important influence on the students' academic motivation and self-efficacy. There is a positive relationship between motivation and self-regulated learning skills (Mega et al., 2014). This study data also provided findings to support this.

In summary, there is a positive relationship between self-regulation and motivation. Participants show little self-regulation skills. Participants' self-regulatory skill scores vary in part according to their gender, their departments, and their academic achievement. Participants' motivation scores did not change according to their gender and the departments but it were changed according to the academic achievements.



Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma

Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, polatumit58@hotmail.com
Oğuz KOÇ M.E.B.

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ortaya konmasıdır. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve Olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan farklı mesleki deneyime sahip, merkez ve kırsalda çalışan 30 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, geleceğe yönelik mevcut politikalar ve öğrenciler hakkında olumsuz beklentilere sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin; gelecekte haklarının iyileştirilmesine, eğitim ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik beklentilerinin olduğu bulunmuştur. Özlük hakları konusunda ise iyileştirme beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gelecekte sahip olması gereken özellikler ilgili görüşlerde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde yer alan yeterlilik alanlarının (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) genel olarak öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, bulgular ve sınırlılıklar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öğretmen Beklentisi, Mesleki Beklenti

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the professional expectations of the future teachers of the staff in Niğde in 2017-2018 academic year. The research was carried out in qualitative research methodology and using the case study. Maximum diversity sampling was used for purposeful sampling methods in determining participants. Semi-structured interviews with 30 teachers working in central and rural areas with different professional experience in Niğde in 2017-2018 academic year were conducted. As a result of the research, a large majority of teachers found negative expectations about current policies and students towards the future. teachers; in the future the improvement of their rights, the development of education and teacher qualifications. On the subject of personal rights, it is seen that there are expectations for improvement. It has been seen that the qualifications fields (professional knowledge, professional skills, attitudes and values) in the General Qualifications of Teacher Profession are generally expressed by the teachers in the opinions about the features that the teachers should have in the future. The results of the research are discussed within the framework of findings and limitations.

Key Words: Teacher, Teacher Expectation, Occupational Expectation

GİRİŞ

Eğitim sistemi içerisinde en önemli öğelerden biri öğretmen olarak gösterilebilir. Kaliteli eğitim ancak kaliteli öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilecektir. Dolayısıyla bir okul bünyesindeki öğretmenleri kadar iyidir denilebilir (Kavcar, 2002). Öğretmenin alan bilgisi, kültür bilgisi, mesleki bilgileri ve becerileri gibi bilişsel alan yeterlilikleri ile birlikte kişilik özellikleri de öğrenciyi etkilemektedir (Varış, 1998). Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2012). Öğretmenin mesleğine yönelik tutumu, onun mesleki anlamda hareketlerine yön veren en önemli etkenlerden bir tanesidir. Öğretmenlerin yaşamları boyunca farklı rollerde edindikleri deneyimler ile mesleki algılarının oluştuğu ifade edilebilir (Can, 1987). Öğretmenin pek çok kişisel özelliği öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakabildiği için mesleğini icra ederken tutum ve davranışlarında öğrenciyi olumluya sevk edebilmelidir.

Öğretmenin kendi mesleğine yönelik beklentisi ve mesleğine yönelik tutumu kavramlarının birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar (Alıç, 1996). Aslan (2012) çalışmasında, öğretmenlerin yeniden seçme şansları olduğunda %35'nin öğretmenliği seçeceğini, %50'ye yakınının öğrenciyeye karşı zaman zaman yabancılaşma yaşadığını, %70'in üzerinde kısmının da kendine ve mesleğine karşı yabancılaşma yaşadığını bulmuştur. Ulutaş (2017)'in çalışmasında da katılımcıların %52'si öğretmenliği tekrar seçme şansı olduğunda seçmeme ve şartlara göre seçme olarak seçme fikirlerini beyan etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenin olumsuz deneyimleri sonucunda mesleki beklentilerinin olumsuz olması şu anki mevcut tutum ve davranışlarını etkileyerek öğrencilerine verdiği hizmetin kalitesinde düşüşe sebep olabilir. Öğretmenin mesleki beklentileri ve tutumlarındaki olumsuzluk sonucunda öğrenciyeye yönelik tutum ve beklentileri de olumsuz yönelebilir. Bu durumda kişilik gelişim evrelerinde zamanının büyük bir çoğunluğunu okulda ve öğretmenleriyle geçiren öğrenciler ise bu olumsuzluklardan tüm hayatlarına yansiyacak şekilde etkilenebilirler.

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eskidir. Öğretmenlik; milleti ve devleti için yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme sanatıdır. Eğitimin temel yapı taşlarından olan öğretmenlerin beklentileri ve algıları bu sanatı gerçekleştirebilmek için önemli

etkenlerdendir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ortaya koymak ve öğretmen eğitimi konusunda önerilerde bulunmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacını derinlemesine ve bütüncül bir anlayışla ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tam olarak anlayamadığımız olguların ortaya koyulabilmesi amacıyla da “Olgubilim (Phenomenology)” araştırmanın deseni olarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çalışılan olgu, “Kadrolu öğretmenlerin mesleklerine yönelik beklentileri” olarak düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacı tarafından kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısının kullanıldığı ve araştırmanın amacına en uygun olanların örnekleme alınmasıdır (Balcı, 2004). Bu örneklemin belirlenmesinde, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen küçük bir örneklemin oluşturulması ve bu örnekleme çalışılan duruma taraf olabilecek bireylerin farklılığının maksimum düzeyde yansıtılması esas alınmıştır. Bu amaçla 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan farklı mesleki deneyime sahip, merkez ve kırsalda çalışan 30 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Hizmet Yıl Aralığı	Yaş	Bitirdiği Üniversite ve Bölüm
Ö-1	Kadın	16-20	40	Gazi Üniversitesi Coğrafya Eğitimi
Ö-2	Kadın	0-5	30	Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Ö-3	Kadın	6-10	27	ODTÜ-İngilizce Öğretmenliği
Ö-4	Erkek	6-10	32	Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-5	Kadın	16-20	40	Niğde Üniversitesi Biyoloji
Ö-6	Kadın	11-15	35	Erciyes Üniversitesi İlahiyat
Ö-7	Kadın	11-15	37	Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Ö-8	Kadın	6-10	30	Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Ö-9	Kadın	0-5	24	Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat
Ö-10	Erkek	6-10	31	Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö-11	Erkek	0-5	30	Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö-12	Erkek	16-20	40	Niğde Üniversitesi Resim İş Öğretmenliği
Ö-13	Erkek	11-15	33	Niğde Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği
Ö-14	Erkek	16-20	39	Niğde Üniversitesi Tarih Öğretmenliği
Ö-15	Kadın	11-15	37	Gazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ö-16	Kadın	11-15	35	Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-17	Erkek	11-15	33	Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-18	Kadın	6-10	32	Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-19	Kadın	0-5	25	Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-20	Erkek	11-15	35	Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-21	Kadın	6-10	32	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-22	Kadın	0-5	28	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Ö-23	Kadın	6-10	29	Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Ö-24	Kadın	6-10	37	Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-25	Kadın	6-10	34	Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-26	Kadın	11-15	36	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-27	Kadın	0-5	27	Niğde Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Ö-28	Erkek	6-10	29	Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Ö-29	Erkek	16-20	39	Selçuk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı
Ö-30	Kadın	0-5	25	Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Her bir katılımcıdan yarı yapılandırılmış “görüşme formu” üzerinden bilgiler alınmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin mesleki beklentileri üzerine odaklanılmıştır. Görüşme formu, alandan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş olup son hali belirlenmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Geleceğe dair öğretmenlere yönelik eğitim politikaları hakkındaki beklentileriniz nelerdir?
2. Gelecekteki öğrenci profili hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Gelecekte eğitim ve öğretimde ön plana çıkacak değerler neler olabilir?
4. Gelecekte öğretmenlerin sahip olmasını beklediğiniz özellikler nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Niğde ili farklı devlet okullarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerden gönüllü 30 öğretmen ile araştırmacılarının görevli oldukları kurumlarında bulunan odalarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınmadığı için ses kayıtları elde edilememiş, katılımcıların ifadeleri görüşme sırasında not edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği açısından her bir katılımcıya Ö1,..Ö30 şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları cevaplardan alt kodlamalar oluşturulmuş, belirlenen kodlar gruplanarak üst temada kategorileştirilmiştir. Araştırmacılar bu işlemi bireysel olarak gerçekleştirdikten sonra bir araya gelerek çözümlenmeleri üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonucunda ortak kararlar oluşturdukları tema ve kategoriler ile bulgular üzerinde değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik-güvenirliğini artırmak için, görüşme sürecinde katılımcılardan izin alınarak notlar tutulmuştur. Görüşme sonunda her bir katılımcıya not alınan bilgilerin kendilerini doğru yansıtmadığı sorulmuş, ifadeler eklemeye ve çıkarma yapmaları sağlanarak ifadelerin doğruluğu sağlanmıştır. Unutmayı engellemek için de görüşmeden hemen sonra kayıtlar gözden geçirilmiştir.

Nitel veri seti, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan analizlerin tutarlılığının kontrolü için araştırmacılar bir araya gelerek verileri birlikte gözden geçirmişlerdir. Farklı şekillerde yapılmış kodlama birimleri üzerinde tartışılarak ortak kararlarla kategori ve temalar tekrar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular; öğretmenlerin geleceğe yönelik eğitim politikaları, gelecekteki öğrenci profili, gelecekte eğitim ve öğretimde öne çıkacak değerler ve gelecekte öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşleri olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin Geleceğe Dair Eğitim Politikaları Hakkındaki Beklentileri

Geleceğe yönelik politikalar ile ilgili olarak 29 katılımcı olumsuz görüş belirtmiş, bunun

üzerine detaylı olarak katılımcıların daha özel olarak neler bekledikleri sorulmuş ve konuya ilişkin görüşleri detaylandırılmıştır. Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin, geleceğe dair öğretmenlere yönelik eğitim politikaları hakkındaki düşünceleri ile ilgili analizler, üç farklı kategori olduğunu ortaya koymaktadır. Kategoriler; gelişime yönelik beklentiler, hakların iyileştirilmesi konusunda beklentiler ve diğer şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2. Öğretmenlerin Geleceğe Dair Gerçekleştirilen Eğitim Politikaları Hakkındaki Düşünceleri

Temalar	Temaları		Kodu
	Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	
Gelişime Yönelik Beklentiler	11	Öğretmenlerin mesleki olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaların artırılması	8
		Eğitiminin niteliğine yönelik politikaların arttırılması gerektiğini	3
Hakların İyileştirilmesi Konusunda Beklentiler	11	Mesleki hakların iyileştirme yapılması	10
		İstihdam politikalarına yönelik iyileştirme yapılması	1
Diğer	8	Gerçekleştirilen politikaların öğretmenleri olumsuz etkilemeye devam etmesi	4
		Öğretmene yönelik politikaların plan dahilinde yapılması	2
		Pozitif politikalara karşın negatif öğretmen tutumlarının olması	1
		Kararsız	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %74’ü gelişime yönelik politikalar ile hakların iyileştirilmesine yönelik politikalar bekledikleri görülmektedir. Gelişime yönelik beklentiler konusunda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö15: “Şu an gündemde olan öğretmen 2023 için ümit taşıyorum.

Hizmet içi eğitimlerin şimdiye kadar niteliksiz ve hakkaniyetsiz verilmiş olması

ülke ekonomisine ve öğretmenlerin gözündeki bakanlık algısına zarar vermiştir.”

Ö29: “Ahlak merkezli bir anlayışın merkeze alınarak planlar yapılmalı. Bilgi yükleme anlayışından uzaklaşarak bilginin kullanılabilmesi anlayışına odaklanılmalı ve sanatın eğitimdeki ağırlığı arttırılmalıdır.”

Hakların iyileştirilmesine yönelik politikalar konusunda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö24: “Öğretmenlik mesleği saygınlık isteyen bir meslektir. Ama günümüzde bu ülkenin varlığı tartışılır duruma gelmiştir. Öğretmenlerin mesleğinin gereğini yerine getirebilmesi için önce değer görmesi gerekir. Eğitim sisteminin eleştirilen ayağı sadece öğretmenler olmamalıdır.”

Ö25: “Şu an öğretmenlerin sahip olduğu imkan ve şartlar göz önünde bulundurulursa geleceğe dair ümit dolu bir beklentim yok. Çalışma saatleri, öğretmenin veli gözündeki statüsünün iyileştirilmesi, öğretmenin kendini geliştirmeye yönelik daha gerçekçi ve içi dolu faaliyetlerin düzenlenmesi temenni ettiğim durumlardır.”

Diğer kategorisinde yer gerçekleştirilen politikaların öğretmenleri olumsuz etkilemesine yönelik olarak bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Ö19: “Eğitim politikaları öğretmenlik mesleğini daha kötü seviyelere nasıl getirebiliriz düşüncesiyle hazırlanmaya devam edecek bence.”

Öğretmenlerin Gelecekteki Öğrenci Profili Hakkındaki Düşünceleri

Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin gelecekteki öğrenci profili hakkındaki düşünceleri ile ilgili analizler, üç farklı kategori olduğunu ortaya koymaktadır. Kategoriler; olumsuz, olumlu ve diğer şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Gelecekteki Öğrenci Profili Hakkındaki Düşünceleri

Temalar	Temaları		Kodu
	Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	
Olumsuz	22	Bilgi ve Becerilerine Yönelik Özellikler	9
		Kişisel Özellikler	22
Olumlu	5	Bilgi ve Becerilerine Yönelik Özellikler	3
		Kişisel Özellikler	2
Diğer	3	Bilgi ve Becerilerine Yönelik Özellikler	2
		Kişisel Özellikler	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %74’ü gelecekteki öğrenci profillerinde özellikle kişisel özellikler açısından olumsuz olacağını belirtmişlerdir. Olumsuz öğrenci profili konusunda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Saygı ve sevgiden yoksun, gereğinden fazla özgüveni olan (ukalalık derecesinde), şiddete meyilli, hayalleri sınırlı.”

Ö25: “Günümüz öğrenci profilinden hareketle gelecekte kendini sözlü olarak ifade etmede sorun yaşayacaklar, paylaşmayan, düşünmeyen, üretmeyen, bir nesil bizi bekliyor. Teknolojiyle daha iç içe olan, önemli değerleri (aile bağları, sorumluluk gibi) kaybetmiş gençler yetişmekte.”

Gelecekteki öğrenci profili konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerimizin olumlu görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö8: “Teknolojiyi kullanma becerisine sahip, araştırma ve eleştirel düşünme gücüne sahip öğrenciler olacağını düşünüyorum.”

Ö15: “Düşünen, sorgulayan bir öğrenci profili hayalindeyim. Bununla birlikte kendi işini kendisi yapan, sorumluluk sahibi ve değerlerine sahip bireyler olmalıdır.”

Gelecekteki öğrenci profili konusunda hem olumlu hem de olumsuz yönlerden değerlendiren ve diğer kategorisinde yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö13: “Teknolojik ürünlerin etkisiyle dikkat süresi daha da azalmış daha hareketli ve enerjik öğrenciler olacaktır. Dönemsel hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olduğu içinse sürekli bir arayış içinde olacaklardır.”

Ö18: “Öğrenci profilinin kötüye gittiğini düşünüyorum; ancak öğrencilerdeki özgüven artışının ve aktifliğinin artmasının olumlu olduğu kanaatindeyim.”

Öğretmenlerin Gelecekte Ön Planda Yer Alacak Değerler Hakkındaki Düşünceleri

Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin, gelecekte ön planda yer alacak değerler hakkındaki düşünceleri ile ilgili analizler sonucunda on beş farklı değer ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 4. Öğretmenlerin Gelecekte Ön Planda Yer Alacak Değerler Hakkındaki Düşünceleri

Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Ahlaki Değerler	11
Saygı	6
Sevgi	3
Sorumluluk	2
Kültürel Değerler	2
Vicdan	1
Vatanseverlik	1
Maddecilik	1
Rekabet	1
Özgürlük	1
Merhamet	1
Liyakat	1
Küreselleşme	1
Hoşgörü	1
Dürüstlük	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %37’si gelecekte ön plana çıkacak değerler konusunda Ahlaki Değerlerin olacağını belirtmişlerdir. Ahlaki değerlerin neler olduğu ile ilgili katılımcılardan detaylandırmaları istenmiştir. Katılımcı görüşlerinin içeriğinde;

öğrencilerin nazik olması, empati kurması ve duyarlı olması beklentilerinin olduğu görülmüştür. Değerler ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö28: “Değerler eğitimi ve ahlaki bilgilerin önemi artacak ve öğretilecek konuların seviyesi düşecektir. Toplumda yaşanan olumsuzlukları gidermek amacıyla sistemli bir ahlaki eğitimin gerçekleştirilmesi ihtiyacı vardır.”

Ö10: “Saygı yoksunluğunun giderilmesi ihtiyaç günümüzde açıkça görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk bilincine küçük yaşlardan itibaren sahip olması gerekmektedir. Teknoloji ve etik arasındaki dengenin iyi kurulmalıdır.”

Öğretmenlerin Gelecekte Sahip Olunması Gereken Özellikler Hakkındaki Düşünceleri

Niğde ilinde görev yapan kadrolu öğretmenlerin gelecekte sahip olunması gereken özellikler hakkındaki düşünceleri ile ilgili analizler, iki farklı kategori olduğunu ortaya koymaktadır. Kategoriler; mesleki özellikler ve kişisel özellikler şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan analiz ile ilgili tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 5. Öğretmenlerin Gelecekte Sahip Olması Gereken Özellikler Hakkındaki Düşünceleri

Temalar	Temaları Tekrarlayan Katılımcı Sayısı	Kodlar	Kodu Tekrarlayan Katılımcı Sayısı
Mesleki Bilgi ve Mesleki Beceri	14	Mesleki Beceri	10
		Meslek Bilgisi	4
		Genel Kültür/Güncel Olaylar	3
Tutum ve Değerler	27	Kişisel Özellikler	10
		Teknoloji ve Gelişime Açık	21

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %90’ını gelecekte sahip olunması gereken özellikler ile ilgili olarak tutum ve değerlere yönelik fikirleri ön planda

tutmuşlardır. Ayrıca mesleki bilgi ve becerilerin önemi de katılımcıların %47'si tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö18: “Aktif, katılımcı, teknoloji kullanımında gelişmiş, mesleki alanda hizmet içi faaliyetlere katılan, kendini geliştiren, öğrencilerine her konuda model olan özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö26: “Her şeyden önce kendine güvenen sonra öğrencilerine güvenen ve inanan mesleğini sadece o dersi bitirmek için değil gerçekte kendi evlatlarına bilgilerini, tecrübelerini aktarıyor gibi aktaran, çocukları çok seven, kendini geliştiren, gündemi teknolojiyi takip eden kısaca hiçbir şey olamazsan öğretmen ol olayından uzak olan öğretmenler olmalı.”

Ö29: “Okuyan, anlayan, yorumlayan ve yol ufuk açabilen, zora talip olan, açık gönüllü ve sevecen, başkalarını kendisine tercih edebilen özellikte öğretmenler olmalı.”

Araştırmanın amacı, Niğde ili devlet okullarında görev yapan kadrolu öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini farklı açılardan ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, geleceğe yönelik politikalar hakkında mevcut politikaların olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin; gelecekte haklarının iyileştirilmesine, eğitim ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik beklentilerinin olduğu bulunmuştur. Eğitim kalitesi konusundaki beklentilerin içeriğinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin daha kaliteli içeriklere ve yöntemlere sahip olması gerektiği yer almaktadır. Özlük hakları konusunda ise iyileştirme beklentilerinin olduğu görülmüştür. Akdemir(2013)'in çalışmasındaki önerilere paralel olarak; hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının teknolojik, mesleki ve kişisel konularda vizyonlarının geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin ülke çapında yaygınlaştırarak mesleki gelişimi artırıcı nitelikte düzenlenmesinin gerekliliği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin gelecekteki öğrenci profili beklentilerine yönelik yapılan analizlerde büyük bir çoğunluğunun bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler konusunda olumsuz beklentilere sahip olduğu bulunmuştur. Gelecekte ön planda yer alacak değerler ile ilgili görüşlerde ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu saygı, sevgi ve ahlaki değerlerin öğrencilerin mevcut olumsuz tutumlarından kaynaklı olarak ön plana çıkacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik oluşturdukları tutum ve davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarına etki etmekte ve

olumsuz beklenti duyulan öğrenciler için ise telafisi çok zor sonuçlara neden olabilmektedir (Tatar, 2005). Öğretmenin öğrencilere yönelik bakış açısının olumsuz olması, sonrasında öğretmenden etkilenen öğrencilerin başarı ve tutumlarının olumsuz olması kısır bir döngüye girerek eğitimin kalitesinde düşüşe neden olabilir.

Öğretmenlerin gelecekte sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşlerine yönelik yapılan analizlerde, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde yer alan yeterlilik alanlarının (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) genel olarak ifade edildiği görülmüştür (MEB, 2017). Ancak yeterlilik alanlarından Kişisel ve Mesleki Gelişim alanına, özellikle teknoloji ile ilgili gelişimin öğretmenler tarafından sağlanması, büyük çoğunlukla katılımcılar tarafından gereklilik olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları olumsuzluklar nedeniyle mesleklerine ve öğrencilerine karşı hayal kırıklıkları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Görüşmeler esnasında sorulara baştan tamamen olumsuzluklarla cevaplasalar da ek sorular ile birlikte geleceğe yönelik umutlu beklentileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin daha etkin olabilmesi, mesleklerine ve öğrencilerine karşı yabancılaşma yaşamamaları amacıyla;

- Hizmet öncesi-hizmet içi eğitimlerde öğretmen seçimi ve eğitim içeriği açısından daha etkili yöntemlerle gerçekleştirilmesinin gerektiği,
- Öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili olarak olumsuz bakış açılarının nelerden kaynaklandığının incelenmesi ve çözüm önerilerinin bulunması,
- Hayal ettikleri gelecekteki öğretmen profilini hem kendilerinin hem de öğretmen adaylarının yakalayabilmesi için alan içerisinde yer alan öğretmenlerin görüşleri de dikkate alarak eğitim içeriklerinin düzenlenmesi
- Özellikle teknoloji ile öğretmenlerin ders içeriği oluşturma, materyal geliştirme ve yenilikler keşfetme becerilerinin arttırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdemir ,A. S., (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Aslan, Z. T. (2012). *Öğretmenlerin mevcut konumları, algıları ve beklentileri üzerinden sınıfsal bir çözümleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 159-170.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet dönemi dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. 28.01.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-19.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.



AN INVESTIGATION OF SYRIAN ASYLUM-SEEKERS' OPINIONS ABOUT THE PLACES THEY LIVE IN GAZİANTEP

Assis. Prof. Dr. Derya Bakbak, University of Hasan Kalyoncu, Faculty of Fine Arts and Architecture,
Department of Architecture, derya.bakbak@hku.edu.tr

ABSTRACT

The asylum seeker Syrians have tried both to adapt to changing lifestyles of cities in which they have settled, mainly to border cities – Gaziantep being among the first – starting from 2011, using their existing culture and to conform their own life manner by making arrangements to adapt to this new situation.

First of all, family's not having a residence to live, found residence's being appropriate for social structure and satisfying the needs are important. In this study, characteristics of residences where Syrians lived in Gaziantep were evaluated. Several characteristics of residences and Syrians were evaluated by questionnaire for having information about current situation of residences, and to find out expectations. In order to compare residence characteristics, 185 Syrians in Gaziantep were interviewed in December, 2016. This study aims to shed light on how Syrian will be able to apply data obtained from vital locations within existing city order.

Keywords: Asylum seekers, housing, migration, refuge, residence, shelter, space.

INTRODUCTION

Migration refers to “the simple expression of people and groups going from one place to another due to economic, social, cultural and political reasons” (Tuzcu, 2008). Migration is generally considered as both internal and external migration. Internal migration is defined as “population movements within a country to settle from one place to another from settlements such as regions, cities and villages” (Üner, 1974). On the other hand, while “external migration can be as the movement of people between different geographies as individual or small communities, it can be also as in masses, especially in war situations” (Aksoy, 2012).

The Syrians were in danger of life-safety due to the events in Syria in 2011; they have begun to migrate mainly to Turkey, and then neighbouring Jordan, Lebanon and Iraq. According to the statistics, Turkey took the most immigrants. Turkey has not stood by for the events in Syria, but has embraced Syrian asylum seekers who are in danger of life safety.

The internal migration movements that started in Turkey in the 1950s left very deep and different effects on either immigrants, emigrant places or migration-receiving places. Depending on the industrialization, the cities became attractive, mass media and means of transportation supported internal migration. Gaziantep, which is one of the most important industrial, commercial and tourism centres of Turkey, has been heavily influenced by this change, and according to the research conducted by “The Wall Street Journal, the 9th city in the world with the highest population growth rate with a rate of increase of 47.8%” (Öztürk, Örgen, & Çelebi, 2011). Another reason for this increase is “the increase in the number of industrial production, exports, universities and students due to the increasing economic potential of the city since the early 2000s”. According to TUIK (Turkish Statistical Institute) data, “30% of people living in Gaziantep migrated from other cities. This amounts to about 600,000 people” (Öztürk et al., 2011). With migration, investments have increased, “new areas of work have been inadequate against the growing population, along with social and economic problems, as well as the need for urbanization, housing and slum problems” (Akan & Aslan, 2008).

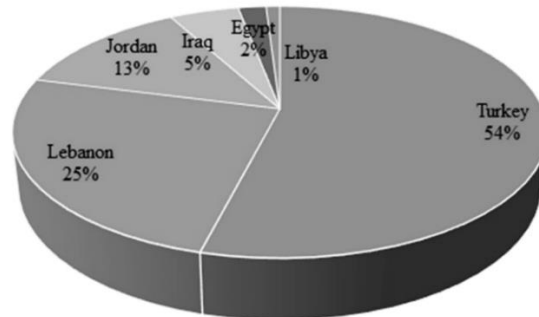


Figure 1. Distribution of Syrians by Country (Arslan, Bozgeyik, & Alancioğlu, 2016)

According to the Ministry of Interior dated 15.02.2017 in Turkey, “the number of people with Syrian asylum seekers is 3 million 551 thousand 78 people” (Soylu, 2017) and “48,738 people have a residence permit” (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

According to AFAD (Disaster and Emergency Management Presidency) data, “the number of Syrian refugees in the Refuge Center as of May 2nd, 2017 is 248.103” (AFAD, 2017). Asylum seekers in the cities prefer Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Hatay, Kahramanmaraş, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Mardin, Malatya and Mersin, which are close to the border. While the city where Syrians live most is Istanbul; Istanbul is followed by Gaziantep. According to the records dated 05.06.2017 of Gaziantep Immigration Administration Provincial Directorate, “330,325 people are registered under temporary protection” (Gaziantep Govnership, 2017). Gaziantep district where the Syrians live the most is Şahinbey district with

168 896 people as seen in Table 1.1. In Şahinbey district, the neighborhoods where the Syrian family settlement is the most are as follows: Dumlupınar District 689, İstiklal District 673, Vatan District 614, Beydili District 504, Kıbrıs District 489, Güzelvadi District 457, Güneş District 432, Konak District 392 households have settlements in all neighborhoods. People with low economic levels who migrated both internal and external have always preferred the same neighborhoods in Gaziantep.

Table 1.1. Distribution of Syrians within the Scope of Temporary Protection as of 11.05.2017 according to Provinces of Gaziantep (Gaziantep Governorship Provincial Directorate of Immigration, 2017)

Araban	İslahiye	Karkamış	Nizip	Nurdağı	Oğuzeli	Şahinbey	Şehitkamil	Yavuzeli	Unknown	Total
854	20 756	9 652	46 569	2 367	3025	168 896	72 635	445	6 156	330 325

When the Syrians arrived in Gaziantep, they first faced with the problem of sheltering. Asylum seekers who first used to sleep in parks, bus terminal, on the roads have started to search for a place to locate their families as soon as possible. People who migrate to the city have a culture of their own. The economic conditions, family structure, lifestyle and expectation of the place where they came from have changed. In addition, the city has its own culture. They tried to make a new life plan that would absorb these three different situations.

According to the present situation and possibilities, they have adapted their residences according to their new lives. Mass movements to the city and changes in the income level of those arriving cause an increase in rents. For this reason, the spatial changes and the housing need of the old urban people also changed the quality of the housing problem. Gaziantep, which has already allowed immigrants in the past, is experiencing the population increase and the problems it brings with it and because these problems have not been fully resolved, have faced massive slum areas.

These habitats became much unhealthier by the asylum seekers coming from Syria with external migration into the neighborhoods, both structurally and physically unhealthy, as those who had experienced internal migration. Families who have been sheltering in a room, a warehouse, a shop, a corridor, without a kitchen, a toilet or a bathroom, have had to continue their lives in a room where women are living and in a room where men are living, which is not suitable for the family environment. As the demand for housing increased, the sales of residences, which were 8.006 units in Gaziantep in 2008, rose to 15.699 in 2011 and to 22.169 in 2014. The increase between 2011 and 2014 is striking. It is also seen that new housing prices have increased significantly in 2013 and 2017. In addition, due to the increasing number of asylum seekers, residence rents have increased significantly, “residence inadequacy has occurred in the city and transportation and infrastructure problems have begun to be observed in the city center” (Gürlesen, 2015).

A large majority of people coming from Syria to Gaziantep will want to go when the problem in their country is resolved. Some will want to return but will not be able to because of work, education or family ties.

The economic and sociological status of asylum seekers have been assessed and studied in this regard. However, it is necessary to look at the situation as a whole. Upon analyzing their experiences in Syria, changing of lifestyles when they come to Gaziantep, “the number of family members, education, business, and economic situation, housing type, need of space, favorable aspects of the residence, problems, interior properties and life expectancies well”, evaluating many variables together, it has revealed the importance of the need for shelter of these people for their new lives (Özyılmaz, 2001).

It is important to see the problems beforehand, identify them correctly, and seek solutions. On the one hand, there is a serious slum problem in the city non-sanitary structures, on the other hand, problems such as the space requirements of the asylum seekers coming from the migration, the future settlement areas and the compatibility of the users of the structures have arisen.

METHODOLOGY

This study aims to investigate the physical and social expectations, common and different aspects of asylum seekers from Syria to Gaziantep; to architects and sociologists; creating physical and social data, and integrating the city with the new buildings to be built.

Data Collection Tool

Survey questions were prepared in order to correctly diagnose first the characteristics of residences of asylum seekers who came from Syria to Gaziantep with migration in Syria, then the interior and external environment characteristics of the residence where they live when they came to Gaziantep. The survey which was prepared by Özyılmaz (2001) was based in the preparation of survey questions and editing was made (Özyılmaz, 2001). The questions which are asked later are closed-ended: question types such as graded answers, best answer, two option answers and answers with more than one option. The survey is made up of two axis and subdivisions. In the first main part of the survey, demographical information and questions related to the information about the spaces used in Syria take part. The second main part includes two sections, the first of which includes demographical and job information and the second of which includes questioning information related to the residence lived in Gaziantep. Surveys were carried out by Gaziantep University Arabic Architecture students with the refugees who come from Syria by migration face to face.

Sampling

Syrian refugees who are staying in Turkey under refuge and are living in Gaziantep are the samples of this study. Sampling group was chosen according to convenience sampling

method (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016) from those refugees who could be accessible through Gaziantep University Arabic Architecture students and who would represent different groups. Data related to identify the sampling is presented below.

The demographic status of the family (people living in residence)

185 mothers, 170 fathers, 650 children, 32 grandfathers, 18 grandmothers, and 8 other people were evaluated in the interviews with 185 Syrian adult asylum seekers. It is seen that the majority of asylum seekers from Syria to Gaziantep are children, the number of women is more than the number of men, and the number of elderly people is very small. The reason for the low number of elderly people is that the elderly people may not want to change places despite the severity of the conditions.

The educational status of family members

When the rates of asylum-seeking mothers are evaluated in the questionnaires; 11% are not literate, 7% are primary school, 4% are middle school, 30% are high school and 32% are university graduates. When the education rates of asylum-seeking fathers are evaluated in the questionnaires; 3% are not literate, 6% are primary school, 14% are secondary school, 26% are high school and 45% are university graduates. When the rates of first child education of asylum seekers are evaluated in the questionnaires; 9% are not literate, 22% are in primary school, 7% are primary school graduates, 15% are in middle school, 9% are middle school graduates, 8% are in high school, 9% are high school graduates, 9% are in university and 9% are university graduates. Rates for other children are very close. Approximately 60% of the mothers and 70% of the fathers have high school or higher education status. Asylum seekers are people who have the ability to analyze existing and potential risks that have a high level of education and are well trained in the post-war environment. The fact that children mostly study in primary school means that families with young children have migrated.

Economic status of family members

A large majority of asylum seekers who come with migration cannot work in their own profession and civil servants cannot serve. Children and trainees are unable to continue their training, or because of immediate financial needs, not only parents but also very young children have begun to work as apprentices.

When the asylum-seeking mother's employment status in Gaziantep is evaluated; 80% are unemployed, 13% are teachers, 2% are academicians, 2% are self-employed, 1% are engineers-architects, 1% are dentists and 1% are working in international aid organizations.

The surveyed asylum-seeking fathers in Gaziantep; 21% are unemployed, 1% are students, 7% are teachers, 2% are academicians, 26.2% are self-employed, 3% are engineer-architects, 3% are dentists, 9% are merchants, 3% are shopkeepers, 2.3% are lawyers, 1% are farmers, 5.3% are labor services, 6% are craftsmen, 1.2% are technicians, 4% are assistants - apprentices, 4% of them work in pharmacy and 3% work in international aid organizations.

When the asylum-seeking children's employment status in Gaziantep is evaluated, between 18-22% unemployed, between 56-58% for students, 5% for self-employed, 5-6% for international aid organizations, 3-4% for labour services, and they are also working at low rates in other professions.

When it comes to the occupational status of asylum seekers, it is understood that the vast majority of the unemployed mothers are housewives and the fathers are in the private sector and self-employed. A high self-employment rate can be the result of a person having no fixed job and having to deal with daily works. This is a situation that overlaps with the economic and cultural life in Syria. It is seen that children who migrated with their parents are students and those who are slightly older are unemployed. In the analysis of other children's professions, the rate of unemployment is increasing, while the student ratio remains approximately the same.

When the income of asylum seekers is considered, 21.1% is below TL 400, 25.4% is TL 400-799, 22.2% is TL 800-1199, 14.1% is between TL 1200-1799, 11,9% is paid for 1800-2499 TL, 4.3% is paid for 2500-4999 TL and 1,1% is paid for over 5000 TL. In parallel with the work performed by asylum seekers, it is seen that more than half of the workers are working at minimum wage and under, and 20% of the asylum seekers are receiving the minimum and over wages.

Data Analysis

Surveys were coded in SPSS program according to the questions asked, and data were input through data cast form. Cross table was used next to definitive statistics. Distributions were firstly checked for whether they have normal distribution for the comparison of quantitative data in Syria and Gaziantep. Descriptive statistical data calculated. Microsoft Excel was used to convert from data to graphs.

FINDINGS AND DISCUSSION

Characteristics Of The Asylum Seeker's Residences in Gaziantep

When the asylum-seekers came to Gaziantep, the first basic necessities was sheltering. The new living situation, new jobs, new habits, the number of family members, the settlement of the people were the determinant of the dwelling as seen in Figure 2. When they first arrived, some of them are settled in camps and then have started to live city life but some of them have started to live directly in the city. Since they did not have a job when they first settled in the city, they settled in the most affordable housing for them. Later on, by changing the possibilities, they were able to determine and research the appropriate housing for their lives.

It is understood that small part of the asylum seekers lived in tents and containers, the vast majority of them were living in an apartment near the city centre with their acquaintances,

and a small part of them stayed in places that could not be considered as dwellings in urban centres.

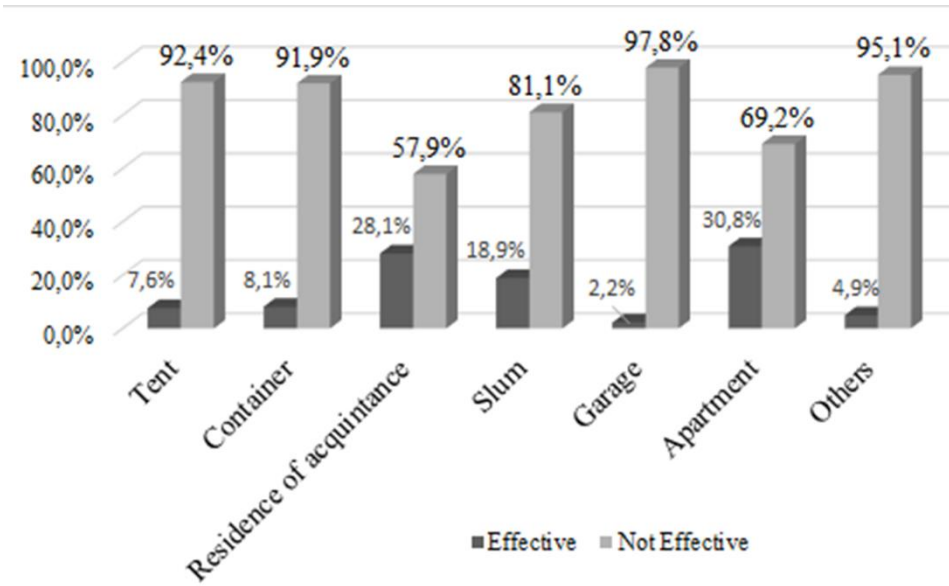


Figure 2. Places stayed until the first settlement when they came from Syria

While the vast majority of asylum seekers who came to Gaziantep had their own properties in Syria, Figure 3. shows that they are staying in Gaziantep either as property owners, tenants or for free. When it comes to home ownership, it is a low rate of home ownership among asylum seekers. Although the economic situation has been shown to be a major factor in this situation, it may also be effective for asylum seekers to see themselves permanently.

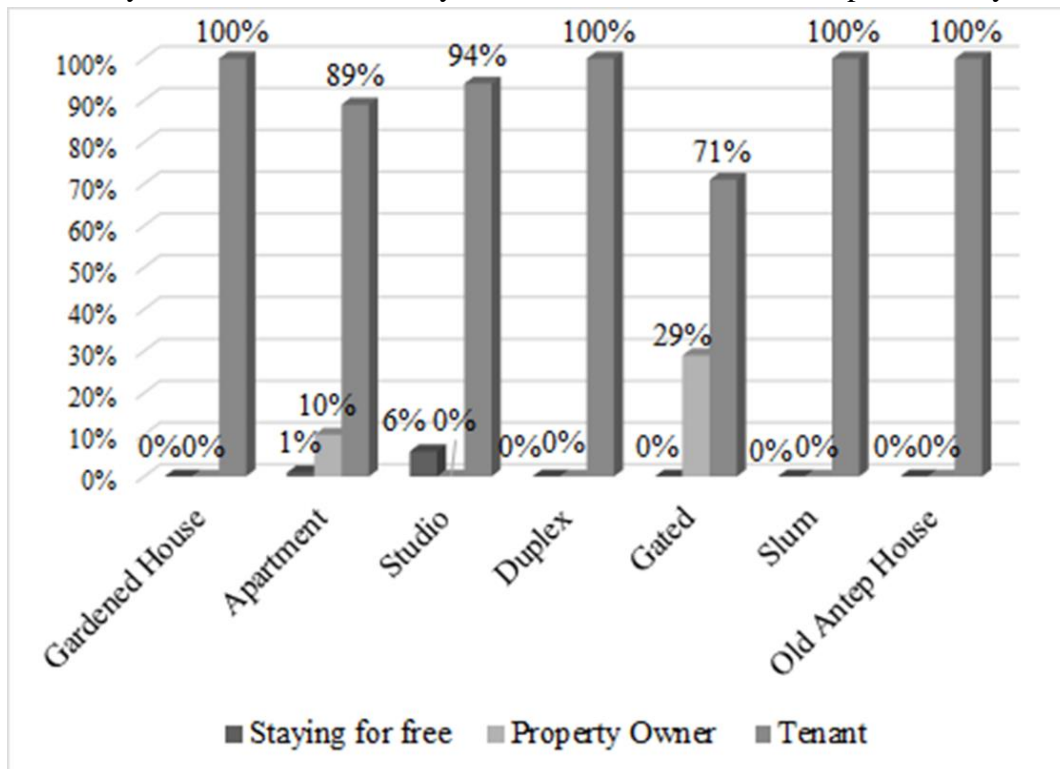


Figure 3. Characteristics of the residence of the asylum seekers in Gaziantep

It can be concluded that a large majority of asylum seekers live as tenants, very few of them have a residence, and that they live in apartments or slums and in a small studio apartment, as seen in Figure 4.

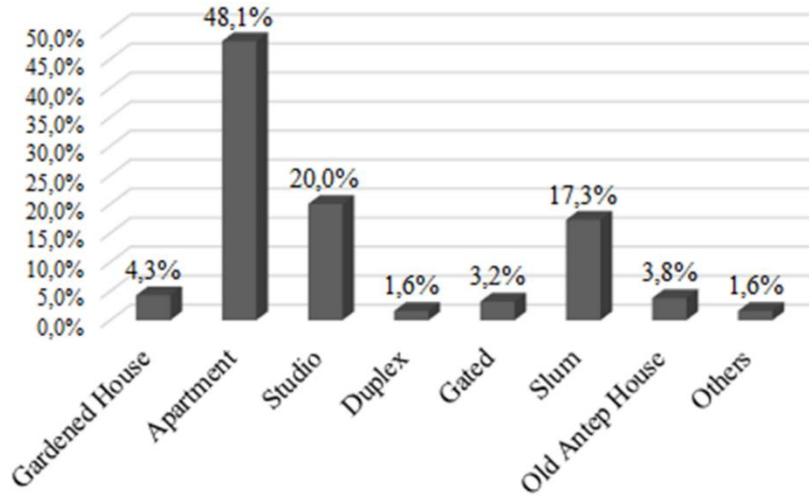


Figure 4. Housing type of asylum seekers in Gaziantep

When the sizes of house of the asylum seekers in Gaziantep are evaluated, as seen in Figure 5, families prefer small, 75-100 m² apartments according to the number of family members, due to their comfortable, peaceful and modern living preferences despite their inadequate economic conditions. Approximately 15% of asylum seekers live in 150m² and above.

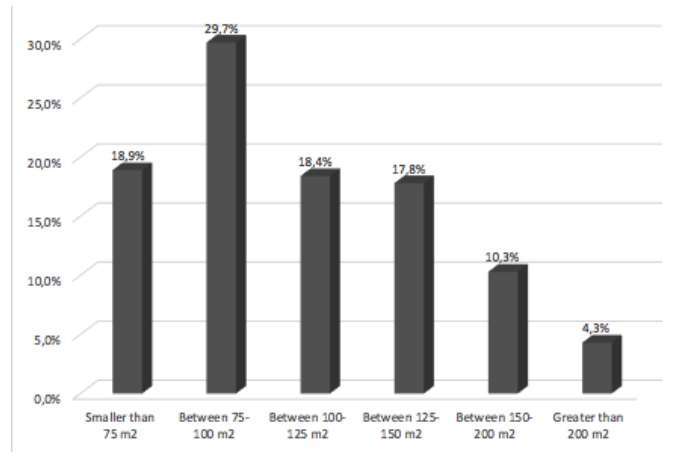


Figure 5 Sizes of asylum seekers' housing in Gaziantep

In this city where asylum seekers have left their residences according to their own lives, the housing needs and expectations are different from the expectation of a person. As seen in Figure 6, where housing is the main expectation of sheltering, asylum seekers do not consider too many options while making residence preferences, only basic needs are met; it has been determined that the rooms should be suitably large, cheap and close to the school.

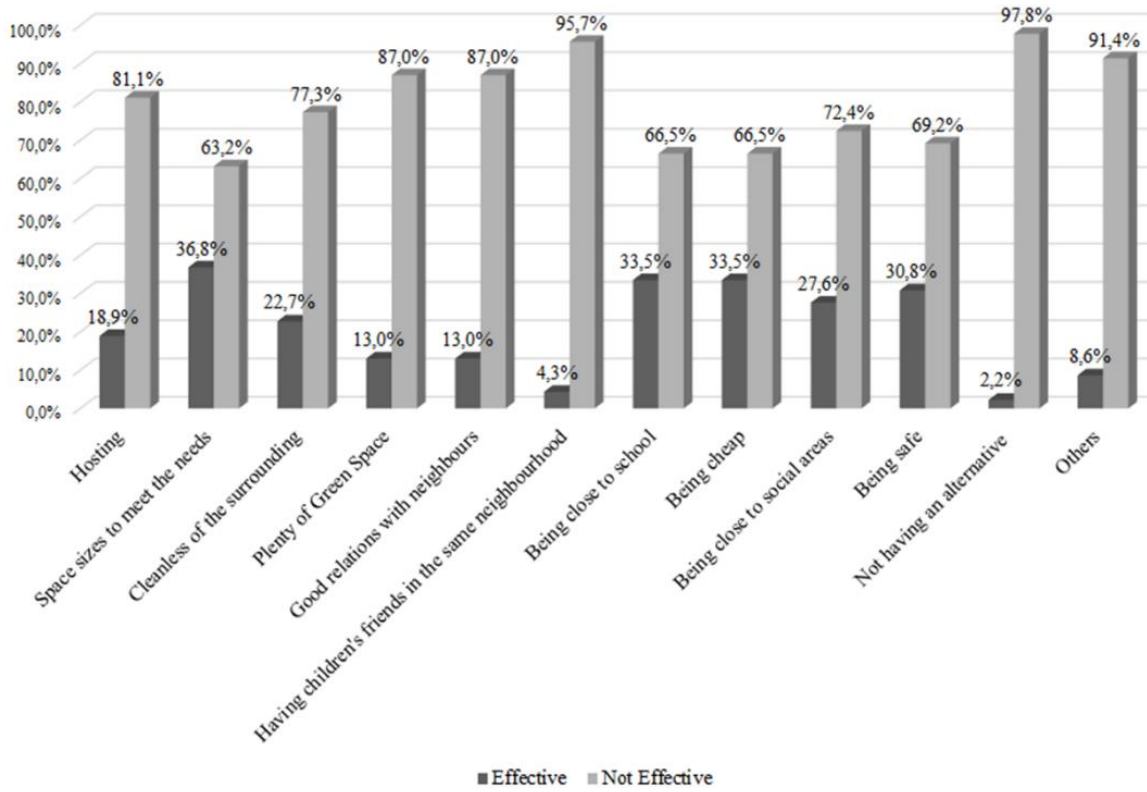


Figure 6 Reasons for the choice of asylum seekers' housing in Gaziantep

When the residences of asylum seekers in Gaziantep are evaluated, the housing preferences are based on the fact that whether the economic conditions, the number of people and the places with living habits can meet the maximum requirements. The places in the residences are evaluated as seen in Figure 7. The areas at maximum needs in the residences lived are saloon, a children's room, a living room and a kitchen. The preference of the bedroom is based on the cultural structure. It can be considered that the reasons for the separation of WC and bathroom spaces are also cultural and religious life habits. Having a storeroom, balconies and entrance can be explained by the fact that these places are in Gaziantep culture.

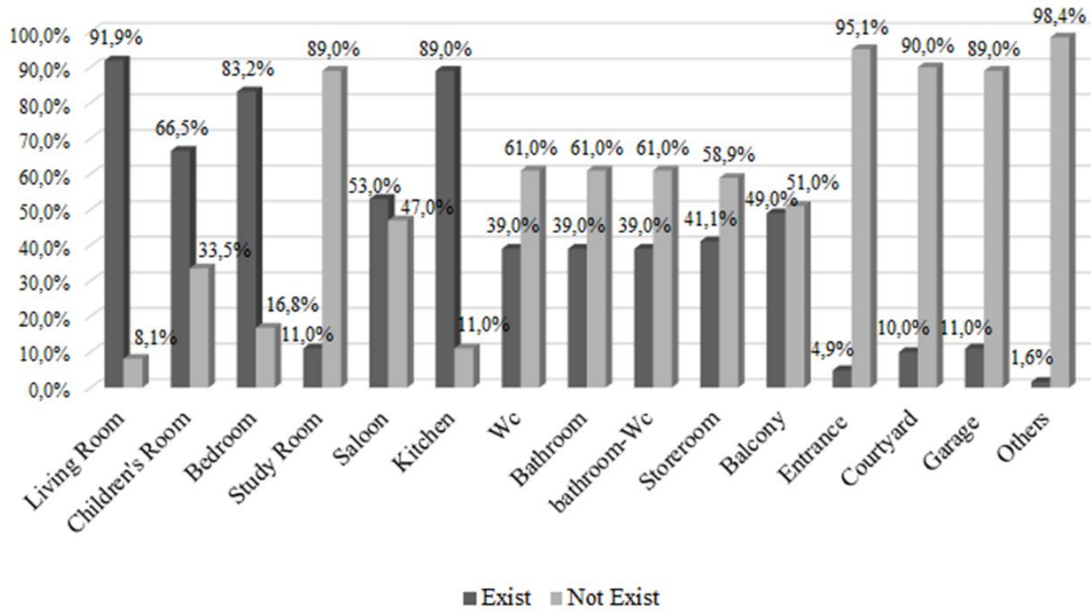


Figure 7. Areas in residences of asylum seekers in Gaziantep

Although they have a lifestyle of their own, the situation of making some changes as can be seen in Figure 8 in areas that does not meet the needs by size and usage of some areas of the residences the asylum seekers, whose lives have changed with a new city, a new culture and a new residence, has been evaluated. However, it is understood that there is no large structural change in the living areas, only the living room is evaluated according to the multiple needs. This is very normal if a large majority of asylum seekers are considered tenants. Moreover, it can be considered that economic conditions prevent these changes from being made.

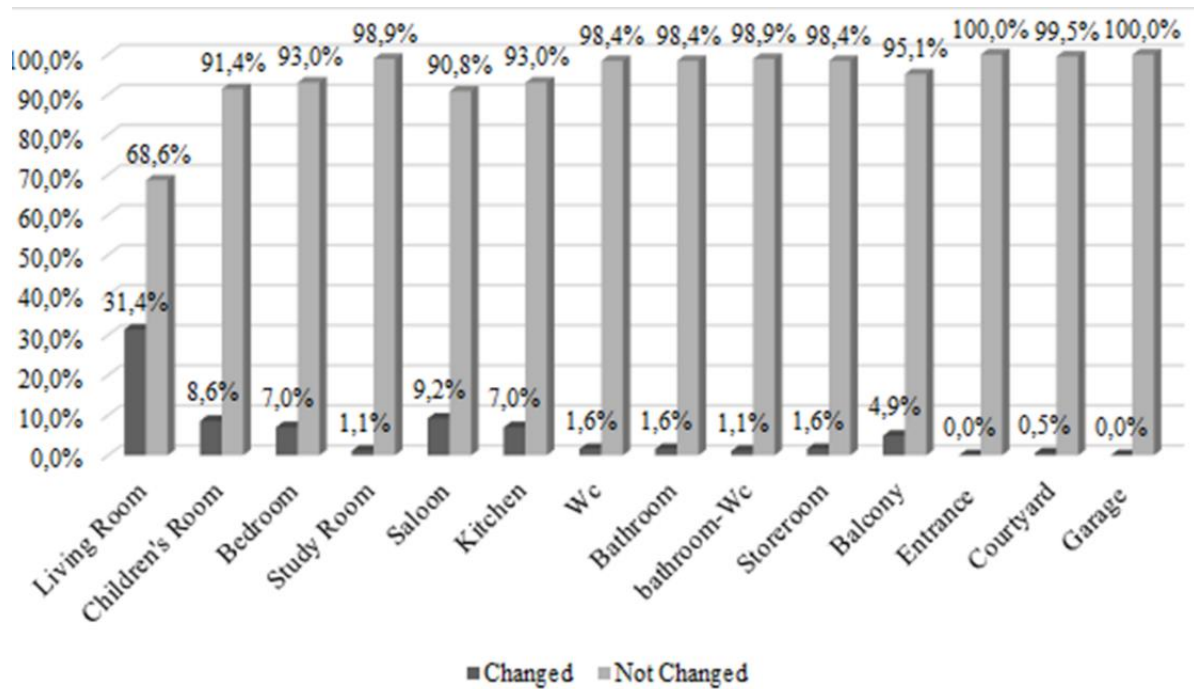


Figure 8. Areas where asylum seekers have changed in their residences in Gaziantep

While it is remarkable that there are fewer places that have been changed, and when the reasons for this are considered in Figure 9; it can be understood that they are tenants, their economic situation is not sufficient to make these changes, and other needs are in the foreground.

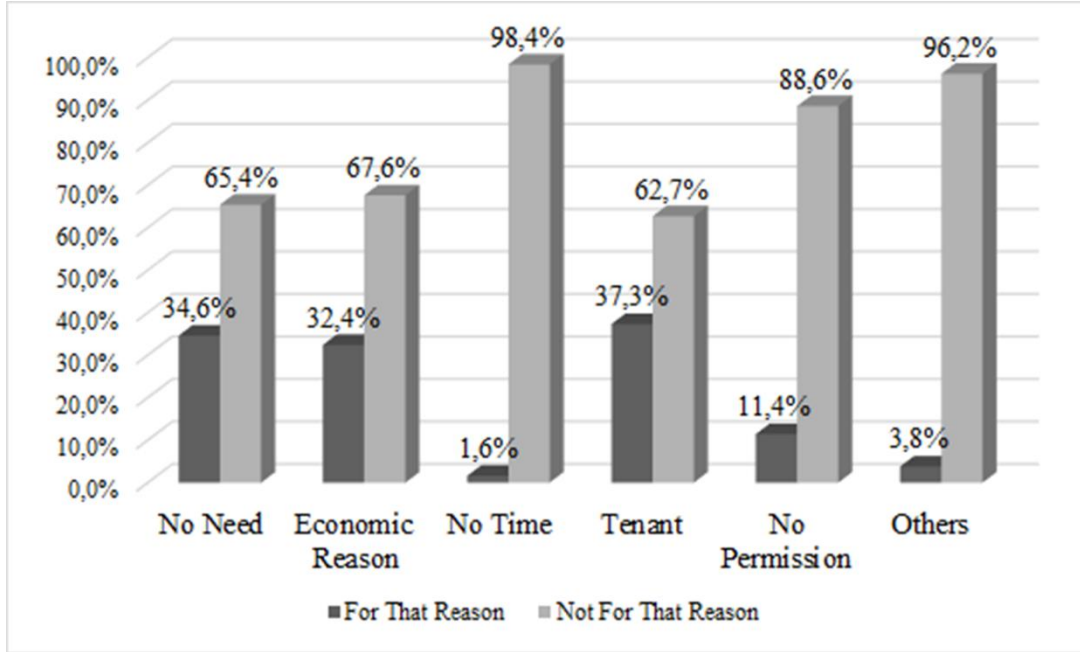


Figure 9. Reasons for asylum seekers to make changes in their residences in Gaziantep

Syrian people attach importance to their traditions and family ties. It is important for them to be comfortable and peaceful in their residences. Figure 10. assesses the appropriateness of housing to tradition. It can be said that the residences in Gaziantep are suitable for Syrian asylum seekers in the cultural sense.

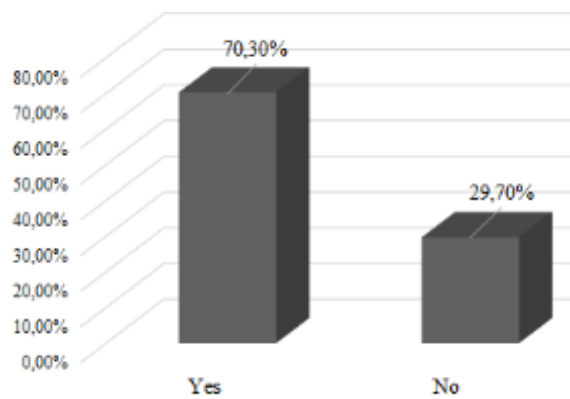


Figure 10. The appropriateness of housing to tradition of asylum seekers in Gaziantep

The majority of those who think that their residences are not in line with their traditions have stated the two most important reasons in Figure 11. as lack of space and the general architectural design of the residence does not conform to the structure they lived in Syria.

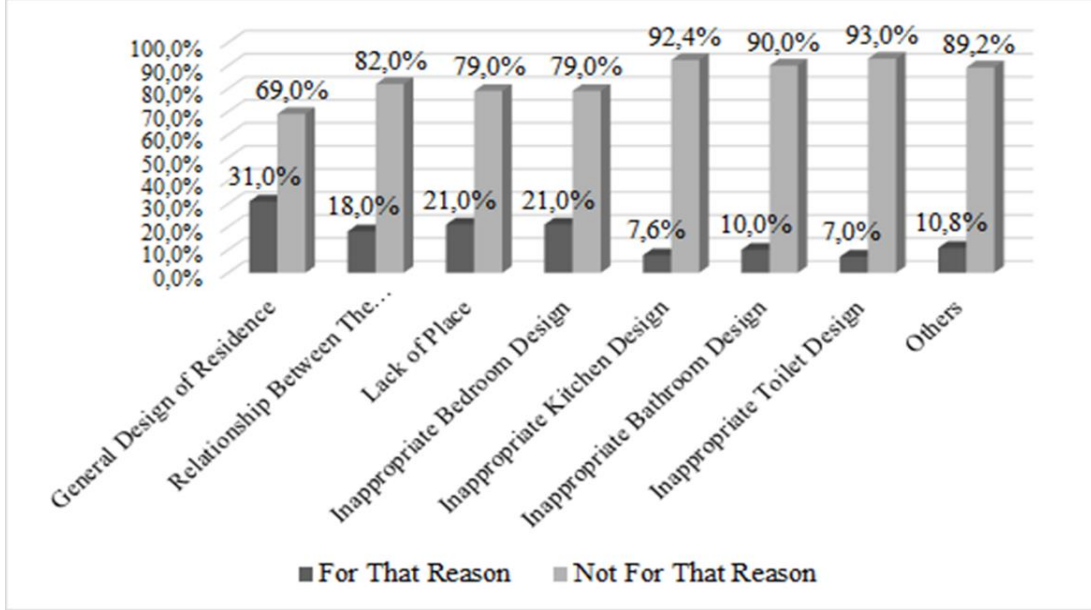


Figure 11. Reasons of asylum seekers saying that residences in Gaziantep are not suitable for their traditions

As seen in Figure 12., it can be said that almost half of the asylum seekers think about changing the residence where they live and the other half does not.

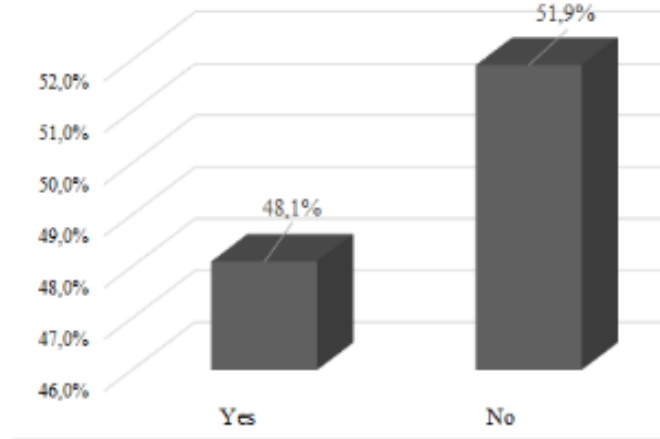


Figure 12. The idea of asylum seekers in changing the residence in Gaziantep

When the reason of asylum seekers who want to change the residence are evaluated in Figure 13., the most important factor is that the residence is small and inadequate.

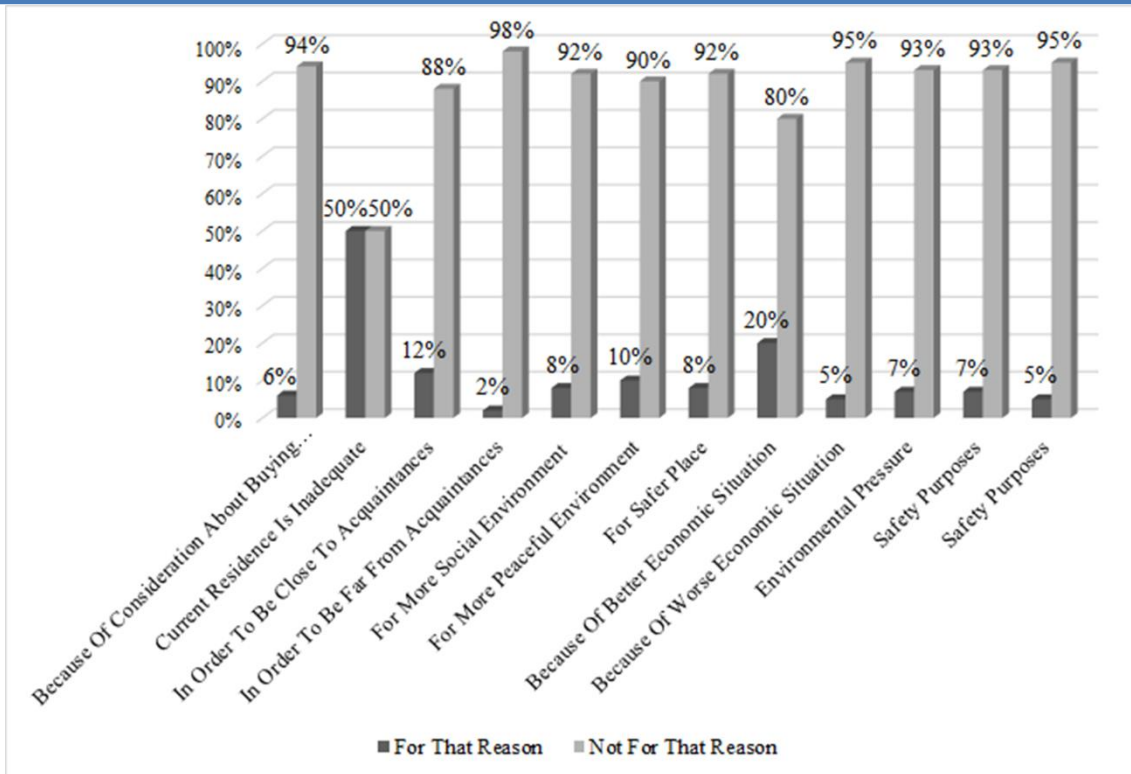


Figure 13. The reason for asylum seekers to change housing in Gaziantep

It is understood that the preferences of the residents are in the direction of the apartment building according to the changing life style, number of people and business facilities.

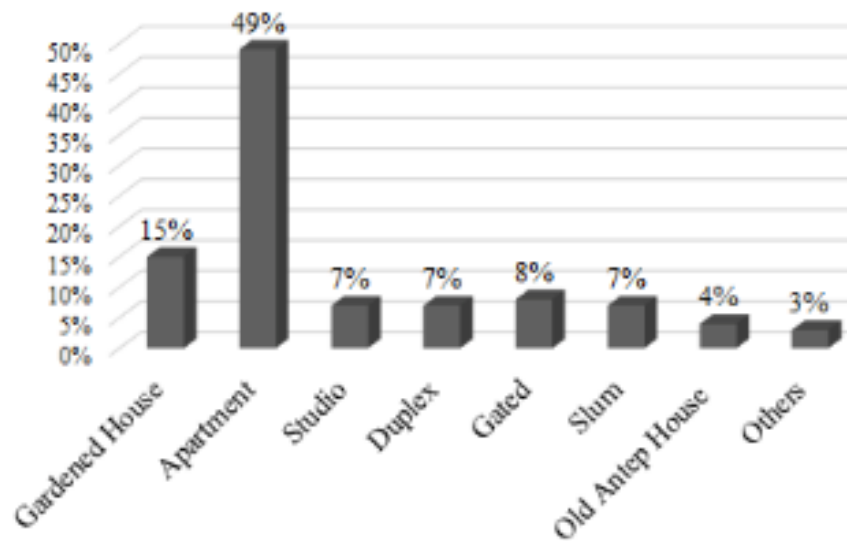


Figure 14.. Type of residence that asylum seekers want to move to in Gaziantep

The food culture of asylum seekers and Gaziantep is very close to each other. In Figure 15., the satisfaction of kitchen use is evaluated. It is seen that more than half of the users are satisfied with the kitchens and those who are not satisfied are still close to the half.

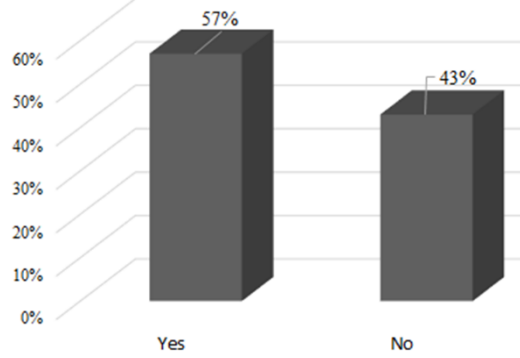


Figure 15. Satisfaction of kitchen use in asylum seekers in Gaziantep

When figure 16. showing dissatisfaction of asylum seekers with the use of the kitchen is studied, the reasons are based on the facts that the number of asylum-seeking families is large, the smallness of the kitchen, and the inadequacy of the cabinets and the lack of size to fit a kitchen table in the kitchen.

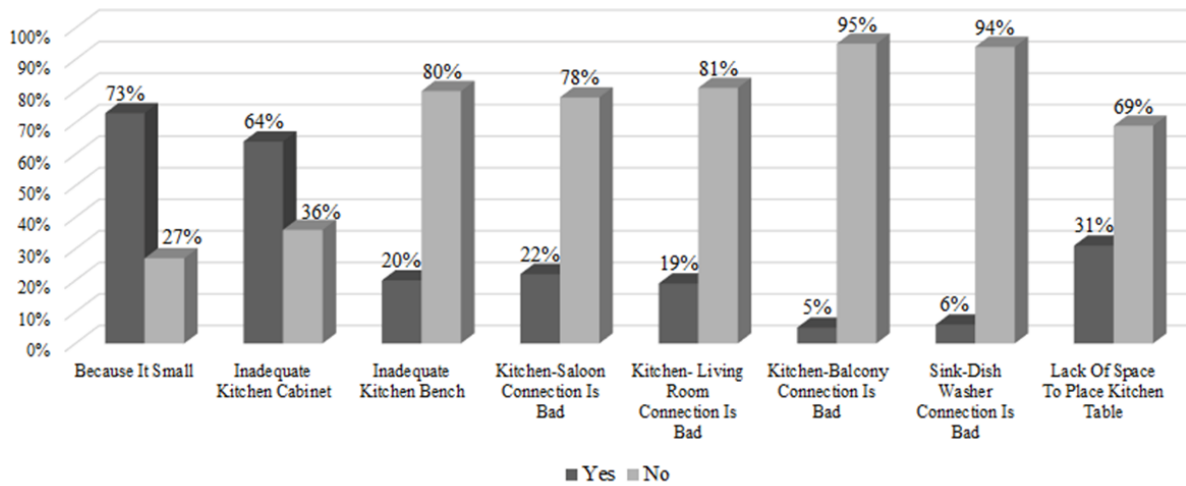


Figure 16. Reasons of dissatisfaction with the kitchen use of residences of asylum seekers in Gaziantep

As can be seen in Figures 17.a, b., c. and d., it can be said that half of the asylum-seekers living in the residences in Gaziantep are satisfied with the connection of areas among the residences they live in, that a part of them do not have the life standard to evaluate this, and that convenient places are liked. Those who do not like think that the district and the view of the residence are not nice, the saloon, the child and parents room are inadequate, the bath and we are together, there is no garage, the balcony and the kitchen do not meet the need.

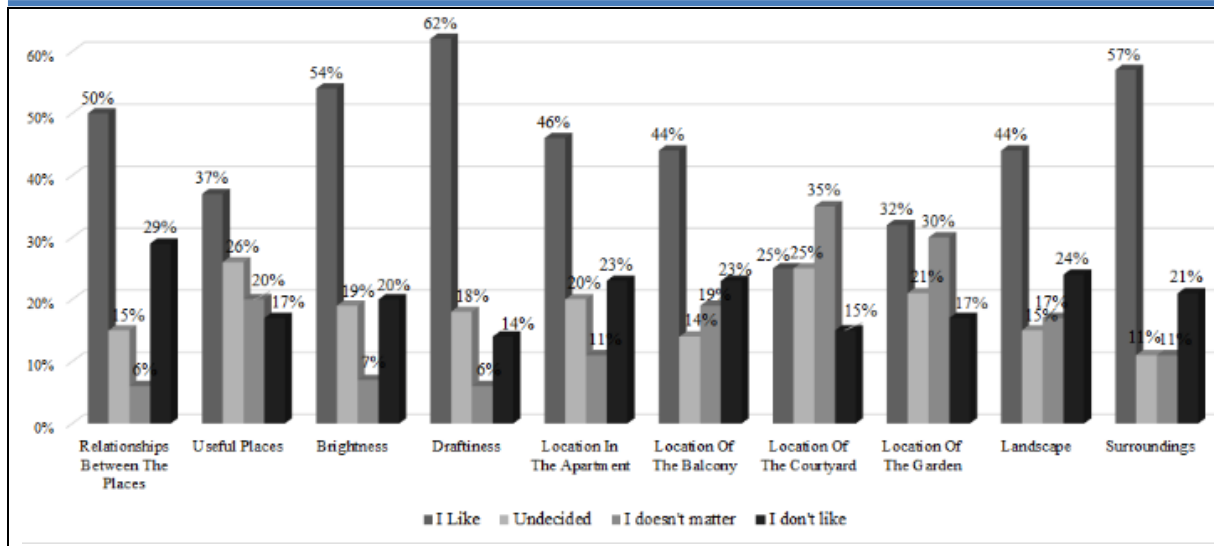


Figure 17.a. The evaluation of the residences of asylum seekers living in Gaziantep

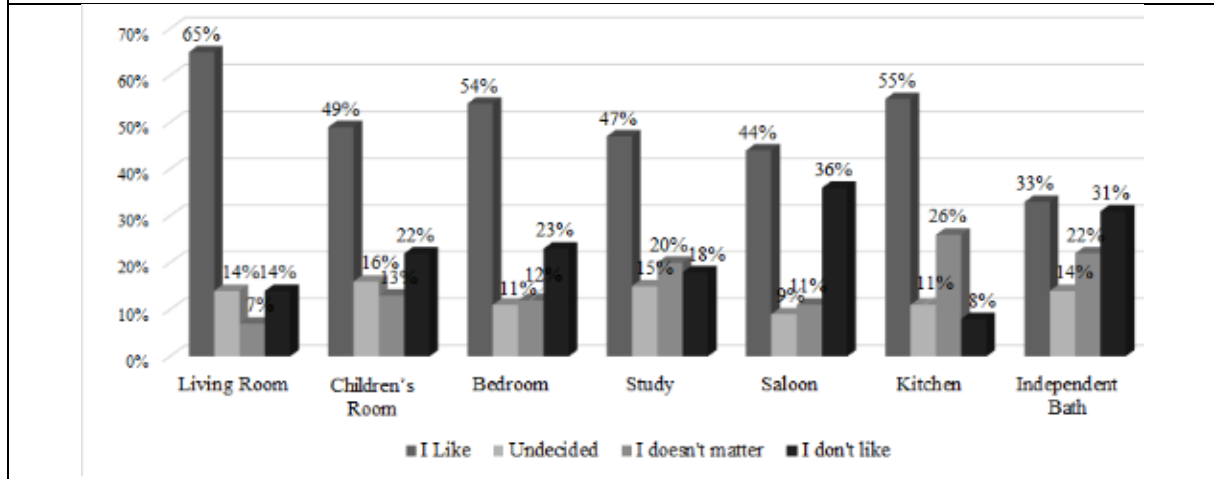


Figure 17.b. The evaluation of the residences of asylum seekers living in Gaziantep

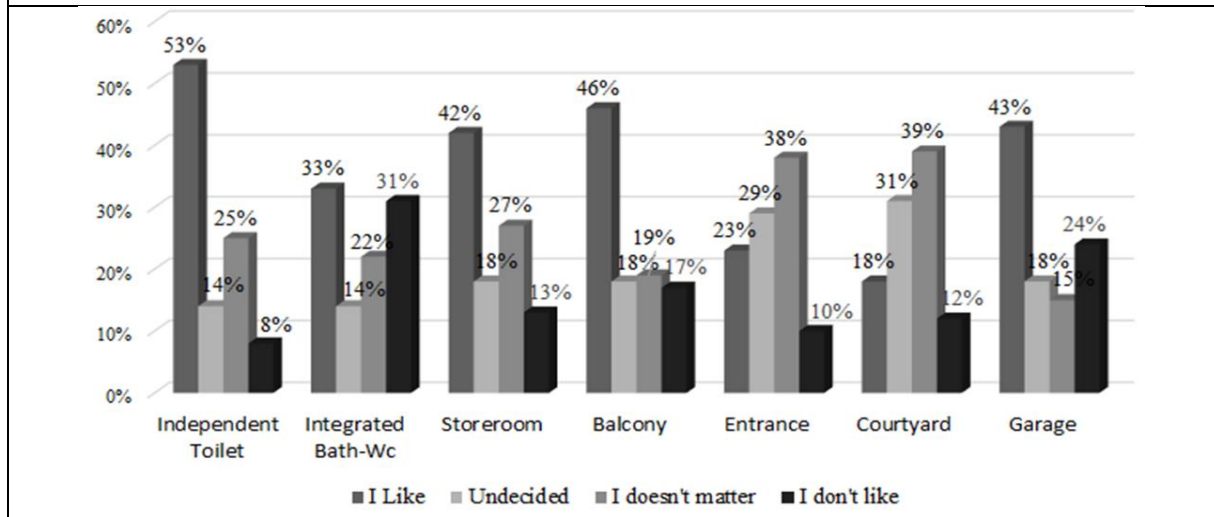


Figure 17.c. The evaluation of the residences of asylum seekers living in Gaziantep

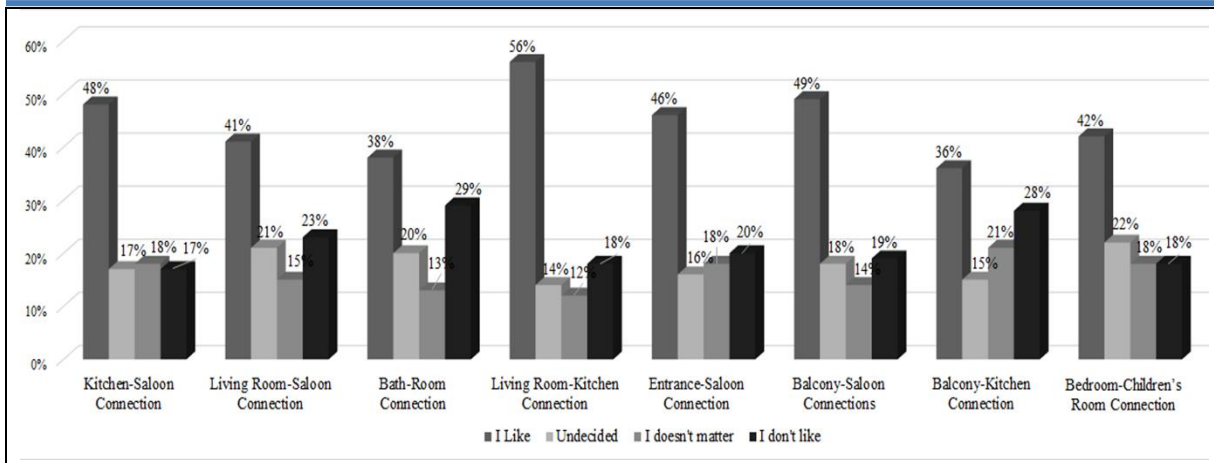


Figure 17.d. The evaluation of the residences of asylum seekers living in Gaziantep

As can be seen in Figure18., asylum seekers have been hosted in their own places due to the cultural structures of their relatives and guests who have come to Gaziantep in different time periods and/or may be new.

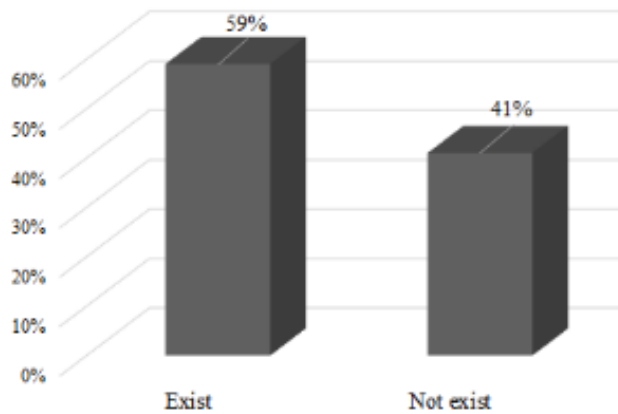


Figure 18. Situation of guests who came to the residence in Gaziantep where asylum seekers live

As seen in Figure 19, asylum seekers welcomed their guests in the lounge and living room as well as in the children and guest bedrooms.

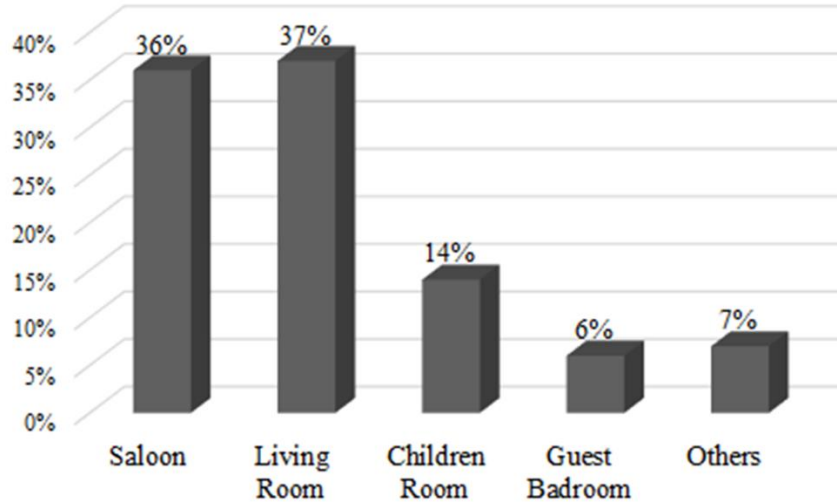


Figure 19. Places where asylum seekers' guests stay in Gaziantep

Survey Results

In general, we summarize the study results Asylum Seekers;

- Prefer safe spaces for themselves and their families,
- Want to live with their own neighbours and relatives,
- Care that the kitchen, children's room, bedroom and saloon are large, bath and wc are separate, and the balcony is close to the kitchen in terms of the quality and quantity of the residences they live in. The balcony is designed to be large in size for being a place to eat meal in the summer months, and the connection between kitchen and balcony should serve this purpose as well. It is desirable that the spaces are bright and cool.
- Prefer that residences are away from the congestion and irregularity, in a better district with a good landscape, and that they have a garage.
- It has been determined that guests have been overstayed for more than a few days. It is preferred that the rooms such as the living room and the saloon are large enough to welcome the guests.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Conclusion

A large majority of asylum seekers live in dwellings in urban centres. Due to the low incomes of asylum-seekers, low-cost housing should be preferred. If the majority of asylum seekers are thought to return to their countries after the situation has been rectified, (urban transformation, habitats of citizens who came from internal migration, student houses, etc.) the use of these dwellings in the city's economy must also be included in the account. The cultural

structure is already close to being planned and new residences will meet both requirements. The reason why asylum seekers complain about kitchen measures, insufficiency of cabinets and inability to prepare dinner tables is that the number of people living in the residence is higher than that of an average family living in Gaziantep and is a collective food culture. It is also natural that the houses in Gaziantep are planned according to the number of households and small number of people. Families coming to Gaziantep and having a low economic status should be targeted to continue their lives in a healthier way in order to sustain their lives. The situation of the return of the asylum seekers coming from Syria to Gaziantep is uncertain. A large majority of refugees will be able to return to their country if the environment is relaxed, but some will still live because of their bonds. The aim of this study is to determine the average life standard of asylum seekers and to guide architects and social scientists, with the applications to be made, to make them feel safe, to establish good relations with the people living in the city and to integrate them, and to solve the problem of transportation, which is not in the centre of the city. It will shed light on the planning of areas where social, educational, religious needs can be met.

This research will determine the requirements for interior space, living space availability, situation, use of spaces and traditions; and the new residences will be assessed for them, it will not be allowed to change inside and outside of the residences constructed and it will not be possible to make attachments that create image pollution.

Meeting the needs of the inhabitants and ensuring the possibility of a healthy living space will provide a positive psychological impact on the refugees coming from Syria to Gaziantep and contribute positively to the public and urban life.

With the residences to be built in the city, these people will have healthy living areas, the residents of the city will feel comfortable with the housing problem, and the unhealthy slum areas will be drained while the healthy living areas are formed.

Architectural designs are becoming more important because people's habits move along with their lifestyles. Presenting haphazard designs and use of existing buildings for shelter needs constitute unhealthy habitats and bring about different problems.

The housing problem, rent increases, increase in property prices, and the reuse of evacuated unhealthy homes have raised the risk of creating new slum towns. These problems brought about problems such as drinking water, sewage, household waste, garbage, education and social areas, in particular security. Considering that the land prices in Gaziantep are high in the new areas to be constructed, efficient use of existing facilities will ensure that the needs and expectations are fully met.

Recommendations

When the places where the people from Syria lived in Gaziantep are evaluated, it is seen that these neighbourhoods are also areas where the inhabitants of the inner migration also experienced. At the same time, these neighbourhoods are the regions where the skewed

construction and the slums are also concentrated. New studies can be carried out in these neighbourhoods where people living with both internal and external migration evaluate the common needs of immigrants' life needs and expectations. Urban transformation studies can provide urgent planning and implementation support to Gaziantep and similar cities. Subsequent studies can be evaluated by performing regression analysis on the dependent variables.

REFERENCES

- AFAD. (2017). 22 Mayıs 2017 İtibariyle Barınma Merkezlerindeki Suriyeli Sayısı: 248.660.
- Akan, Y., & Aslan, I. (2008). *Göç Ekonomisi*. Ekin Kitapevi Yayınları.
- Aksoy, Z. (2012). International Migration And Intercultural Communication. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 293–293.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y., & Alancioğlu, E. (2016). Göçün Ekonomik Ve Toplumsal Yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli Göçmenler Örneği. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 129–148.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- Gaziantep Govnership. (2017). *Gaziantep Governorship Provincial Directorate of Immigration*.
- Gürlesen, M. (2015). *GAZİANTEP GAYRİMENKUL SEKTÖRÜ DEĞERLENDİRME VE ÖNGÖRÜLER 2020*. Retrieved from http://www.gyoder.org.tr/uploads/Yayınlar/arastirma_raporlari/ar7.pdf
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Retrieved from http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Öztürk, S., Örgen, N., & Çelebi, Ö. (2011). *Gaziantep ilinin iç göç konusunda mevcut durum analizinin yapılması ve strateji belgesinin hazırlanması projesi* (pp. 11–11).
- Özyılmaz, H. (2001). *Investigation of user needs in new settlement areas in Diyarbakır in terms of housing and environment* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Soylu, S. (2017). Bakan Soylu: Türkiye'de 3 milyon 551 bin 78 mülteci var. *Milliyet*.
- Tuzcu, P. (2008). *Zorunlu Göç Ve Küresel Dönemde Değişen Nitelikleri: Türkiye Üzerine Bir İnceleme*.
- Üner, S. (1974). Kırsal Yapıda Değişme ve Kırdan Kente Göçler. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Hacettepe University Publications*, 6(1), 75–75.



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Beşinci Sınıf Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleyebilme Durumları

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, ofarukvural@yahoo.com
Mustafa ŞENEL, Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, mustafashenell@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir özel okulun beşinci sınıflarında uygulanmakta olan Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı (YİP) dahilinde Main Course ve Skills derslerine giren üç İngilizce öğretmenin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖO) düzenleme durumları değerlendirilmiştir. Bu araştırma ile YİP uygulamasında İngilizce öğretmenlerinin YÖO düzenleme durumlarını incelemek ve hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine önerilerde bulunabilmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Veriler yapılandırılmış görüşmeler ve ders içi gözlemler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin YÖO konusundaki görüşleri (özdeğerlendirme) ile uygulamalarının çoğunlukla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı (YİP), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖO).

Fifth Grades Intensive English Program Teachers' Constructivist Learning Environment Arrangement Situations

ABSTRACT

In this research, Constructivist Learning Environment (CLE) arrangement of three English teachers who take Main Course and Skills lessons within Intensive English Program (IEP) which is applied at a private school in Gaziantep for the fifth grades in 2014-2015 education year, has been evaluated. With this research, it has been aimed to give recommendations to the both teachers and school administrators and to examine the English teachers' Constructivist Learning Environment (CLE) arrangement situations. It is a situation study which is one of the qualitative research methods. The data has been collected through structured interview and class observations. In the result of the collected data, teachers' views (self-assessment) shows parallels mostly with and applications in the classroom on CLE.

Key words: Intensive English Program (IEP), Constructivist Learning Environment (CLE).

Problem Durumu

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli unsurlarından biri hiç şüphesiz Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı'dır. İdeal bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırır ve öğrenilen bilginin kalıcı belleğe kodlanmasını sağlar. Öğretmenlerin sınıfta oluşturması beklenen bu öğrenme ortamını yapılandırmacı yaklaşım boyutunda incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada YİP mercek altına alınmıştır. Buna göre söz konusu okulun beşinci sınıflarında İngilizce derslerine giren üç öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleyebilme durumlarına ve özdeğerlendirmelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, YİP uygulamasında İngilizce öğretmenlerinin YÖO düzenleme durumlarını incelemek ve gerek öğretmenlere gerekse okul yöneticilerine önerilerde bulunabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 2005–2006 eğitim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programının temelinde yapılandırmacı yaklaşım vardır. Yeni programdaki bu değişim, bütün öğretmenlere olduğu gibi İngilizce öğretmenlerine de bazı yükümlülükler getirmektedir. Öğretmenlerin programın hedeflerini yerine getirebilmeleri için yapılandırmacı öğrenme ortamları uygulama düzeyleri büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle devlet okullarında da YİP uygulamayı planlamaktadır. YİP'in Gaziantep ilinde bir özel ortaokulda uygulanmış olması ve bunun yapılandırmacı yaklaşımla uygulanmış olması MEB için bir örnek / model durumundadır.

GİRİŞ

Yapılandırmacı Yaklaşım

Son yıllarda hayatın her alanını etkileyen ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sürdürülebilir kaliteli yaşam düzeyini ve buna paralel olarak eğitim sistemlerini önemli ölçüde değiştirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004). Değişen toplum yeni ihtiyaçları, yeni ihtiyaçlar yeni yaklaşımları zorunlu kılmıştır. Böylelikle 2004 - 2005 yılında pilot uygulama ile başlayan ve daha sonra MEB tarafından 2005- 2006 eğitim öğretim yılı itibariyle tüm ülkede uygulanmak üzere Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım esas kabul edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım veya yapılandırmacılık felsefi boyutu olan bir olgudur. Sokrates'in bilginin öğrenen tarafından keşfedilerek öğrenilmesi şeklinde tartışmalar ve diyaloglar vasıtası ile öğretme biçimini yapılandırmacılığın kökleri olarak kabul etmek gerekir. Eski tarihte Platon ve Aristoteles, on sekizinci yüzyılda Giambattista Vico ve Jean-Jacques Rousseau, yirminci yüzyılda Jean Piaget ve Lev Vygotsky bugün gelişmiş ülkelerin çoğunda temel alınan eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın mimarlarından.

Yapılandırmacılıkta öğrenme beş aşamada gerçekleşir. (Özmen, 2004; Fidan, 2010):

1. Özümleme: Yeni bilgi eski ve var olan bilgi ile çelişmiyorsa öğrenen bu yeni bilgiyi olduğu gibi alır.

2. Yerleştirme: Yeni bilgi eski ve var olan bilgi ile örtüşmüyorsa ve çelişiyorsa öğrenenin zihninde bir dengesizlik ve karışıklık meydana gelir. Bu zihinsel ve algısal karışıklığın öğrenenin dimağında düzene girmesi için otomatik olarak bir yapılandırma süreci başlar. Bu süreç 3 şekilde olabilir:
 - Birey yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) görmezden gelir ve almaz.
 - Birey yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) kendi şemasına uygun tarzda ve ön bilgileriyle örtüşmeyecek şekilde değiştirerek kabul eder.
 - Birey düşünme tarzını ve şemasını yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) kabullenecek şekilde değiştirerek alır.
3. Zihinde Yapılanma: Yeni bilgi (deneyim) zihne yerleştiği zaman bireyin zihni yeniden yapılanmış olur. Öğrenen kendi çabası ve eski deneyimi ile bilgisini düzenlemiş ve genişletmiştir.
4. Sürekli Özümseme: İnsan devamlı bir öğrenme etkinliği içerisinde, hayatı boyunca çevresinden devamlı bilgi alır. Dolayısıyla özümleme ve zihinde yapılanma devamlıdır.
5. Yaratıcılık: Kişi kendi kendine sorular üretip bu sorulara yanıt vererek de bazı bilgiler edinebilir.

Yapılandırmacılığa göre öğretmen öğretmez; öğrenci öğrenir. Bu, öğretmenin hazır bilgiyi ansiklopedik bir bilgi gibi sunmaktan ziyade öğrenciye neyi, nasıl öğreneceğini göstermesi ve ona rehberlik etmesi anlamına gelmektedir. Bu, öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi olduğu gibi almadığı bunun yerine ihtiyaç duyduğu ve eski bilgileri ile yapılandığı kadarını öğrendiği anlamına gelmektedir.

Duman'a (2007: 321) göre yapılandırmacı öğrenmede etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sürecin şu aşamalardan geçmesi gerekir (Fidan, 2010).

- İlgi ve dikkat çekilmeli; ihtiyaç ve beklenti uyandırılmalıdır.
- Araştırma ve keşfetme için zenginleştirilmiş araç-gereç ve materyaller sağlanmalıdır.
- Yeterli zaman verilmelidir.
- Derinlemesine daldırma sağlanmalıdır. Metin, konu ya da problemler için çözümleme ve alternatif yaklaşımlar belirlenmelidir.
- İşbirliğine dayalı bir düşünce, duygu paylaşımı sağlanmalı, öğretilen konunun kavramları oluşturulmalı, ortamları tasarlanmalıdır.

Yapılandırmacılığa göre öğrenme esnasında öğrenen pasif olarak bilgiyi edinen kişi değildir, tam aksine öğrenenin zihninin son derece aktif olduğu bir süreçtir. Çünkü öğrenme, bilginin olduğu gibi zihne yazılması değil, yeni bilginin eski bilgi ve deneyimlerle harmanlanması ve yepyeni bir bilginin üretilmesi sürecidir. Öğrenme özeldir ama bireysel değildir. Örneğin sınıf ortamından öğretmen tarafından öğrencilere sunulan yeni bir bilgi her öğrencinin zihninde farklı süreçlere, yorumlamalara maruz kalmaktadır. Böylece her öğrenci yeni bilgiyi ihtiyacı olduğu kadar ve eski bilgi ile yapılandırabildiği kadar alır. Bu durum bilginin öznel olmasını açıklayabilir. Bununla birlikte öğrenme bireysel değil, sosyal bir etkinliktir. Eski bilginin var olan şekline ve yeni bilginin yapılandırılma sürecine toplumsal normlar da etki eder. Dil, öğrenme sürecinin en önemli aracıdır. Dil sayesinde ki insanlar

bilgi ve deneyimlerini paylaşır ve bilginin çoğalmasını sağlarlar. Dil toplumsal zincirin ara halkasıdır.

Vygotsky'ye göre öğrenme sosyal bir süreçtir. Bilginin inşa edilmesi sürecinde sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşların, aile bireylerinin rolü çok büyüktür. Sosyal öğrenmenin aracı ise dildir. Birey dil aracılığı ile başkalarını dinler, başkaları ile konuşur (Yapıcı, 2008: 481). Böylece sosyal öğrenme gerçekleşmiş olur. Sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin “sosyo-kültürel doğası” ile ilgilenmektedir (Fidan, 2010).

Piaget'ye göre öğrenme özümseme, uyum ve denge kavramları ile açıklanabilir. Bilişsel yapılandırmacılıkta eski bilgi öğrenenin zihninde bir dengede yer almaktadır. Yeni bilgi bu dengede kendine bir yer edinebilirse özümseme meydana gelmiş olur. Yeni bilgi zihinde dengeyi bozarsa zihin yeni bir denge oluşturma sürecine girer ve yeni bilgiyi yapılandırılarak zihinde uyum gerçekleşir.

Türkiye’de Yapılandırmacı Yaklaşım

Bir toplumun kalkınması ve bağımsız yaşaması için gerekli olan eğitim, şansa bırakılmayacak kadar ciddi bir iştir (Fidan, 2010). İncelenen onlarca araştırma sonuçları göstermiştir ki Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanmak üzere kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım büyük bir oranda şansa bırakılmış durumdadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri hakkında bilgileri yalnızca kulaktan dolma bilgilerle sınırlıdır ve uygulama alanları maalesef daha da azdır. Kalabalık sınıflarda, teknolojik alt yapısı yetersiz okullarda, yenilikçi yaklaşımlardan uzak ve geleneksel yaklaşımları tercih eden bir öğretim kadrosu ile ve sürekli olarak çoktan seçmeli testlere hazırlanmak zorunda kalan milyonlarca öğrenci ile ülkemizin eğitimi yapılandırmacılık adına istenen düzeyde yol alamamıştır.

Liseye giriş sınavları ve üniversiteye giriş sınavları nedeniyle okullarda öğretmenler bakanlık tarafından belirlenmiş öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalmak durumundadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin ihtiyaçlarının ve taleplerinin göz önüne alınması gerekliliğini savunmaktadır. Hatta dersi öğrencilerin yönlendirmesi yapılandırmacılığın önemli unsurlarındandır. Oysa ki ülkemizde geleneksel öğretmen yaklaşımı hakimdir ve öğretmenler tüm dersin kontrolünün kendilerinde olması gerektiğine inanırlar. Öğretim programının katı bir şekilde uygulanma zorunluluğu interaktif öğrenme ortamları için zaman ayrılmasını engellemektedir. Araştırmalardan edinilen bulgular öğretmenler için zaman mevhumunun ilk problemlerden biri olduğunu işaret etmektedir. Sınıfların araç ve gereç donanımları yetersiz olduğu için uygulamalı öğretim etkinlikleri yapılamamaktadır. Sınıf bir bütündür, öğrencilere tek tek vakit ayırmak için sınıflar fazlasıyla kalabalıktır. Öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri göz ardı edilmektedir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerine pek yer verilmez çünkü bir araya gelen öğrencilerin öğretmen tarafından kontrolü daha güçtür.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı denildiğinde ilk akla gelen yer okul ve sınıftır. Okulun öğrencilerine iyi bir öğrenme ortamı imkanı sunabilmesi için sahip olması gereken niteliklerin bütünü okulun kalitesi anlamında iyi bir göstergedir. Bu nitelikleri iki kategori altında özetle şöyle sıralayabiliriz. (1) Fiziki Ortam: Okul binasının temiz ve sağlıklı olması. Dersliklerin zengin araç ve gereçlerle donatılmış olması. İnternet erişiminin güçlü olması. Branş dersliklerinin bulunması (kabinet sistemi). Laboratuvarların bulunması. Spor salonu, sanat atölyesi, tiyatro sahnesi, yemekhane, kafeterya ve kütüphane gibi sosyal öğrenme alanlarına sahip olması. Sınıf

içi sıra düzenlerinin interaktif öğrenme için uygun olması. (2) Ders-içi ortam: Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından 5’li likert tipinde geliştirilen ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin 7 maddeden oluşan alt boyutları öğrenme ortamının ders-içi ortam özelliklerini verebilir. Bunlar: Tartışmalar ve görüşmelerin bulunması. Kavramsal çelişkilerin olması. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşılması. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etmesi. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılaması. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulmasıdır.

Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının esas kabul edildiği yapılandırmacılıkta bilginin öğrenen kişi tarafından yorumlanması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi gerekmektedir. Bu işlemlerin yürütülebilmesi için öğretmenin sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim programı takip etmesi gerekir. Öğrencilerin “bütünü”, “bütünün ilgili parçalarını” ve “bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri” görmeleri sağlanır (Fidan, 2010). Uygulamalı etkinliklere yer verilir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamında sınıftaki her bir öğrenci ayrı bir kişidir. Farklı özelliklere sahip bu kişilerin bir bütün olarak kabul edilmemesi gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Yapılandırmacı bir sınıf, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı gösterdiği, teknolojik donanıma sahip, deneysel etkinlikler için araç ve gereç olanağı bulunan, her yönden heterojen bir sosyal yapısı olan ve işbirlikli öğrenme aktiviteleri içeren, öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri bir okul ve sınıf tasarımına sahip olan bir ortamdır.

Özellikle Anadil, Yabancı Dil ve Sosyal Bilimler gibi sosyal yönü ağır olan sözel derslerde ve Fen Bilimleri gibi deneysel çalışmaların yapılabileceği derslerde yapılandırmacı sınıf ortamlarının çok daha iyi tasarlanabildiği ve uygulamada daha çok başarı elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının zayıf ve güçlü yanlarını, İngilizce öğretmenlerinin YİP sınıflarında uygulama durumları hakkında bilgi sahibi olmak ve ilgili kişilerde farkındalık yaratmak amaçlanmıştır

Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı

1990’lı yıllarda Anadolu liselerinin fenomen okullar oldukları dönemlerde öğretim programındaki en büyük farklılık ilkökul sonrası bir eğitim öğretim yılı süreli İngilizce hazırlık sınıflarıydı. 2000’li yıllara gelindiğinde hazırlık sınıfları uygulamasına son verildi. Bunun yerine lise sınıflarında 3 yıla yayılmış yabancı dil ağırlıklı bir programa geçilmesi yoluna gidildi fakat kısa sürede bundan da vazgeçilerek haftada 3-4 saatlik bir programla öğrencilere İngilizce öğretilmeye/öğretilmemeye çalışıldı.

2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle MEB zorunlu öğretim süresini 12 yıla çıkardı ve bu süreci 4+4+4 şeklinde bölümlere ayırdı. Bu yeni yapılanmaya göre ilkökul, ortaokul ve lise 4’er yıl süreyle okunduktan sonra öğrenci lise diploması almaya hak kazanmaktadır. İlkokul ve ortaokul sonrasında diploma verilmemektedir. Yine aynı dönem itibariyle İngilizce dersleri ilkökul ikinci sınıf itibariyle zorunlu olarak öğretim programına eklendi. İlkokullar ve ortaokullar haftalık ders çizelgesine ek olarak MEB tarafından yayımlanan genelgenin “İmkan ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir.” maddesi özellikle bazı özel okulların Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı uygulayabilmelerine olanak sağlamıştır.

Bu programı, Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesinde faaliyet gösteren bir özel ortaokul üç yıldır uygulamaktadır. Program kapsamında hafta içi on beş saat, Cumartesi günü dört saat olmak üzere toplam on dokuz saat İngilizce ders yapılmaktadır. Söz konusu okulun beşinci sınıfına kayıt yaptıran öğrenciler ister özel okuldan isterse devlet okulundan gelsin harmanlanarak heterojen bir dağımla sınıflara yerleştirilmektedir. Öğrencilerin tamamına okulun açıldığı ilk hafta İngilizce hazır bulunuşluk sınavı yapılarak düzeyleri belirlenmektedir. Bu sınavın amacı öğrencilerin ilk günden son güne kadar ki İngilizce gelişim düzeylerini takip edebilmektir. Sınıf düzeyleri heterojen bir yapıda olduğu için “Starters” seviyesi ile süreç başlatılmaktadır.

Pazartesi cumaya kadar her gün iki saat Main Course (MC) ve 1 saat Skills (Sk.) dersi gören öğrenciler Cumartesi günü dört saat İngilizce etkinlik yapma imkânı bulmaktadır. Bu etkinliklerin başında “Project Umbrella” adlı online bir program yer almaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada veriler YİP sınıflarında İngilizce dersine giren üç İngilizce öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmeler ve İngilizce dersi gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmaya dahil olan kişilerin görüşleri ve deneyimleri çok önemlidir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Kişilerin algılarının ve durumların gerçekçi bir şekilde ortaya konması için yapılan nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile toplanır (Yıldırım, Şimşek, 2013).

Tenenbaum, Naidu, Olugbemi ve Austin (2001) tarafından 5’li likert tipinde geliştirilen ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nden faydalanılarak araştırmacı tarafından 15 soruluk yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu 15 soru alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uygulanmasına karar verilmiştir. YİP sınıflarında derse giren üç İngilizce öğretmeniyle araştırmacı birebir görüşme yaparak çalışmayla ilgili detaylı bilgi vermiştir. Ardından öğretmenlere dijital ortamda 15 soruluk görüşme formu verilmiştir. Öğretmenler görüşme formlarını doldurarak beş gün içerisinde araştırmacıya email yoluyla iletmışlerdir. Veriler öğretmenlerden email yoluyla alındıktan sonra anlaşılamayan sorular üzerine kendileriyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sorular 8 tema (7 alt boyuta ek olarak fiziki ortam eklenmiştir) altında toplanmıştır ve elde edilen veriler bu temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin uygulama durumları ile ilgili olarak algıları ile gerçekte uygulamaları arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ikişer ders saati ile gözlem yapılmıştır. Gözlem formu oluşturulurken sınıfın fiziki ortamı, öğrenci sayıları, öğrencilerin oturma planı, araştırma soruları ve gözlem notlarının tutulabilmesi için boş bölümler olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcılar

Söz konusu okulda 2014-2015 eğitim öğretim yılında üç adet beşinci sınıf şube vardır. Toplam 62 öğrenci, 3 İngilizce öğretmeni bu programı yürütmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler üç şekilde toplanmıştır.

1. Öğretmenlere dijital ortamda verilen 15 soruluk yapılandırılmış görüşme formu.
2. Üç İngilizce öğretmenin beşinci sınıflarında ikişer saatlik ders gözlemi.

Nitel araştırma yöntemlerinde en çok tercih edilen analiz yöntemleri “betimsel analiz” ve “içerik analizidir.” Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın belirlenen sınırlılıkları şunlardır:

1. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
2. Yapılandırılmış bir form ile görüşmeler yapılmıştır.
3. Gözlem verileri not tutularak toplanmıştır. Video veya ses kaydı alınmamıştır. Yalnızca 2 ders saatinde elde edilen gözlem verilerine dayanmaktadır.
4. Araştırma, 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır.
5. Araştırma, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bir özel ortaokulda yapılmıştır.
6. Araştırma örneklemini beşinci sınıfta okuyan 62 öğrenci ve 3 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

BULGULAR

Görüşme Verileri

Görüşme verileri toplanmadan önce YİP uygulanan okulda beşinci sınıf İngilizce derslerine göre (araştırmada geçen isimleri ile) Melis öğretmen, Derya öğretmen ve Elif öğretmene yapılan araştırmanın hedefleri, amacı ve uygulama süreci ile ilgili olarak bilgi verildi. Katılımları konusunda hiçbir şekilde baskı yapılmadı, tamamen kendi rızaları ile görev almak istediler. Ne okul ne de gerçek isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacağı konusunda temin edildiler. Öğretmenlerin sekiz tema altında sorulara verdikleri cevaplar italik yazıyla doğrudan verilmiştir.

Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından geliştirile “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin 7 maddeden oluşan alt boyutları şunlardır: Tartışmalar ve görüşmelerin bulunması. Kavramsal çelişkilerin olması. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşılması. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etmesi. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılaması. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulmasıdır. Biz bu alt boyutlara (araştırma teması) ek olarak sınıfın yapılandırmacı fiziki ortamını da eklemeyi uygun bulduk.

1. Tartışmalar ve görüşmeler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “tartışmalar ve görüşmelere” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine üç farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Çoğunlukla okuma ve dinleme çalışmaları öncesinde öğrencileri güdülemek için hazırlık faaliyeti olarak beyin fırtınası tekniğini sıklıkla kullanmaktayım. Bu şekilde öğrenciler hem konu ile ilgili fikirlerini özgürce ifade edebiliyorlar hem de birbirlerinden farklı bakış açıları öğreniyorlar... Öğrencilerin sorgulamaları öğretmene de farklı bakış açıları getirmektedir... Öğrenciler birbirlerinin fikirlerine de saygı göstermeyi öğreniyor.”*

Derya Öğretmen: *“Kesinlikle sorgulama yapılmasından yanayım... Eğer zaman varsa konuya ilişkin tartışmalara yer veririm.”*

Elif Öğretmen: *“İşlenen konuya ilgisini arttırmak için ilgi çekici ve değişik fikri ve düşüncesi olan öğrencilerin beyin fırtınası yöntemini kullanarak bu fikirleri sınıfla paylaşmasını sağlarım... Sorgulayan kişi düşünen kişidir. Düşünmek ve sorgulayıcı bakış açısı yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırır... Özellikle birbirlerinin fikirlerini hoşgörüyle dinleyip herkesin fikrinden yeni bir şey öğrenebileceklerini vurguluyorum.”*

2. Kavramsal çelişkiler:

Kavramsal çelişkileri kısa bir örnekle şu şekilde açıklayabiliriz: İyiyi anlayabilmek için kötüyü, beyazı anlayabilmek için siyahı bilmemiz gerekir. İnsan beyni öğrenme sürecinde paralel ve karşıt bilgileri düzenleyerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “kavramsal çelişkiler” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine bir soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Öğrencilerin kendi zihinlerinde kavram haritalarını oluşturup bilgileri doğru yerlere yerleştirebilmeleri ve doğru bilgiye ulaşabilmeleri için kavram çelişkileri yaşamalarının olumlu olduğunu düşünüyorum.”*

Derya Öğretmen: *“Öğrencilerimizin kavramsal çelişkiler yaşaması bence olumludur. Çünkü bu çelişkiler öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrendiklerini daha da sağlamlaştırıp pekiştirecektir. Bu, konuyla ilk karşılaştıklarında kavramların hepsinin havada uçuşup daha sonra her şeyin sırasıyla yerine yerleşmesi gibi geliyor bana.”*

Elif Öğretmen: *“Öğrencilerin öğrenme sürecinde kavramsal çelişkiler yaşaması olumludur. Çünkü öğrenciyi sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirir. Sebep-sonuç ilişkisi kurmasını sağlar.”*

3. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşımı:

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşabilmelerini, başkalarının fikirleri ile kendi fikirlerini yoğurmalarını ve kendi öznel bilgilerini oluşturmalarını ister. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “öğrencilerin düşüncelerine diğer öğrencilerle paylaşmasına” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine üç farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Öğrencilerin sadece doğru-yanlış, evet-hayır soruları ile sorgulayıcı öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini düşünmüyorum. Zaten öyle olsa asla düşünmeyen, hazırıcı bireyler olup çıkarlar. Bilgi öğrenci tarafından ulaşıldığında içselleştirilebilir ve açık uçlu*

sorular da bu anlamda önemli pekiştireçler olmaktadır. Öğrenciler bu şekilde kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve bilgiyi rahatlıkla kullanabilmektedirler.”

Derya Öğretmen: *“Bunu sıkça yapmaya çalışıyorum. Eğer konu için uygunsa ‘neden?’ sorusunu sıkça soruyorum. Özellikle soru cevap etkinliklerinde uzun cümleler kurmalarını istiyorum. İşlenen konu ile bağlantılı olarak öğrencilerin kendi tecrübelerini, düşüncelerini ya da hissettiklerini ifade etmelerini istiyorum.”*

Elif Öğretmen: *“Açık uçlu sorularla öğrencinin bilgisini kısıtlamadan ve hayal gücünü de kullanmasına olanak sağlayarak kendisini daha özgürce ve rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum.”*

4. Materyal ve kaynak kullanımı:

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin materyal geliştirmesi ve en basit eşyalardan bile öğrenmeyi öğrenciler için daha kolay kılabilmesi için materyal kullanımına sıklıkla yer vermesi beklenir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “materyal ve kaynak kullanımına” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Teknolojiyi yakından takip ederek akıllı tahtayı aktif olarak kullanmaktayım. Ders ve konu ile ilgili her şeyi materyal olarak kullanabilirim... Gerekliğinde ek sunular ve videolar kullanıyorum. Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak sunum yapmalarına olanak sağlıyorum.”*

Derya Öğretmen: *“Kitaplarımızın interaktif olması ve akıllı tahtada kullanılması sebebi ile tamamen görsel ve işitsel öğrenmeye dayalı her türlü materyal kullanılmaktadır... Örneğin konu ile ilgili metinleri ve şarkıları dinleyebiliyor, videoları izleyebiliyor ve çeşitli oyunları (kelime ve dilbilgisine dayalı) oynayabiliyoruz.”*

Elif Öğretmen: *“IBW destekli ders kitapları, flash kartlar, posterler, CD’ler, Powerpoint sunular... Öğrencilerin dersi takip edişini kolaylaştırıp, ilgilerinin artmasını sağlıyor.”*

5. Motivasyon:

Öğretmen öğreten değil, yol gösteren, liderlik eden, yön verendir. Bu anlamda öğretmenin dersini öğretirken öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemesi beklenir. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmen öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutarak onların enerjisini sinerjiye çevirir. Öğrenci merkezli ortamda öğrenciler sınıfın pasif üyeleri değil aksine aktif üyeleridir. Dersin içeriği öğrencilerin taleplerine göre zaman zaman şekillendirilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “yansıtma ve kavram keşfi için öğrencileri motive etmesi” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine dört farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirebilmeleri için çoğunlukla öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilerim. Yapararak ve yaşayarak öğrenirler... Çoğunlukla da derslerimizde grup çalışmalarına yer veririm. Grup çalışmaları ile hem dersleri monotonluktan kurtarmaya çalışıyorum hem de öğrencilerin etkileşim halinde olarak etkili öğrenme ve akran iletişiminin pekiştirilmesini sağlıyorum... Sınıfın atmosferine göre bazen planladığım çalışmalarını erteleyip ya da gerektiği durumlarda yenilerini ekleyebiliyorum...”*

Derya Öğretmen: *“Konuyla ilgili alıştırmaları, soru-cevapları ve diyalogları öğrencilere yaptırırım... Grup çalışmasını sıkça yapmaya çalışırım... Eğer talep ettikleri etkinlik konunun pekiştirilmesine faydalı ise önerdikleri etkinliğin yapılması dersimiz için uygun olur. Önerilen iyi bir etkinlik ise öğrencinin daha istekli katılacağından dolayı daha da faydalı olabilir.”*

Elif Öğretmen: *“Öğrenci merkezli yaklaşım sergilerim. Gruplar halinde çalışabilecekleri proje konusu vererek araştırmaya ve ekip çalışmaya yapmaya teşvik ederim. Örneğin ülkeler ve farklı kültürler konusunu işlerken her gruba bir ülke vererek ülkenin tarihi, kültürü, dili ve diğer özelliklerini araştırıp sınıfa kısa sunumlar yapmalarını istedim... Öğrenciler konuyu anlamadığında konuyu canlandırma yaparak ya da konuyla ilgili oyunlar oynayarak verebiliyorum.”*

6. Öğrenen ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve karşılanması:

Öğrenmenin kaynağı ihtiyaç duymaktır. Bilgi de yemek ve içmek gibi bir gereksinimdir. Ancak öğrenciler bu ihtiyacı fark etmeyebilirler. Öğretmenin görevlerinden biri de öğrencinin neden öğrenmesi gerektiğini anlayabilmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarması” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Öğrencilerimle daha sene başında neden yabancı dil öğrendikleri konusunda beyin fırtınası yaparız. Öğrenecekleri yeni bir konuyu neden öğrendiklerini bilmek öğrencilerin güdülenmesi bakımından da çok önemlidir... Örneğin, yön ve yer tarifi konusunda ‘aileleri ile tatildeyken oteli kaybettikleri takdirde otele nasıl dönebileceklerini’ sorarım ...”*

Derya Öğretmen: *“Bir konuyu işlemeden önce konunun ne olduğunu, neden olduğunu, neden öğrendiğimizi ve nerede kullanacağımızı anlatırım.”*

Elif Öğretmen: *“Öğrenmek bir gereksinim sonucu oluşur. Bu nedenle öğrencinin bu gereksinimi hissetmesi için işleyeceğim konuyla ilgili bir ders öncesi beyin fırtınası yaparız. Bu konunun öğrenci tarafından neden öğrenilmesi gerektiğini vurgulayan alıştırmalar yaparız.”*

7. Gerçek yaşamla bağlantı kurma:

Okul, hayatın bir simülasyon alanıdır. Gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek her türlü makro ölçekli şeyler okulda mikro ölçekte tecrübe edilir. Bilgi gerçek yaşamla ilişkilendirilmediğinde öğrenci her fırsatta kendisine şu soruyu soracaktır: “Bu bilgi, bu ders, bu konu benim hayatta ne işime yarayacak?” Bundan dolayı öğretmen öğrencilerine bilgiyi sunarken o bilginin neden öğrenilmesi gerektiğini rasyonel bir biçimde izah etmelidir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulması” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Öğrendikleri her bir konu ile ilgili kendi hayatlarından örnekler verebilecekleri küçük performans ödevlendirmeleri yaparım... Maalesef öğrencilerimiz okul dışında çok fazla konuşma ortamı bulamadıkları için öğrendiklerinin bir kısmı havada kalabiliyor.”*

Derya Öğretmen: *“Üzerinde çalışılan konunun nerede, hangi ortam ve şartlarda kullanılabileceği anlatırım... Ders saatleri konusunda sıkıntı yaşadığımız sınıflarda zaman yetersizliğinden dolayı bu konuya yeterli zaman ayıramayabiliyorum.”*

Elif Öğretmen: *“Yabancı dil zaten gerçek hayatın olmazsa olmazlarından olduğundan ve konularımız hayatla birebir paralel ve güncel konular olduğundan gerçek hayat ihtiyaçlarını karşılamaktadır.”*

8. Fiziki ortam:

Okul binasının temiz ve sağlıklı olması, dersliklerin zengin araç ve gereçlerle donatılmış olması, internet erişiminin güçlü olması, branş dersliklerinin bulunması (kabinet sistemi), laboratuvarların bulunması, spor salonu, sanat atölyesi, tiyatro sahnesi, yemekhane, kafeterya ve kütüphane gibi sosyal öğrenme alanlarına sahip olması, sınıf içi sıra düzenlerinin interaktif öğrenme için uygun olması kaliteli bir okulun sahip olması gereken niteliklerden bazılarıdır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken sınıflarında fiziki ortamı düzenleyebilme durumlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ve okulun bu anlamda sağladığı imkanları tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *“Mevcut durumun kullanılabilirlik ve ihtiyaçları karşılama düzeyi bakımından uygun olduğunu düşünüyorum. Zaman zaman aksaklıklar yaşanmakta... Dil iletişim dersidir ve iletişim için insanların karşılıklı etkileşim içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf içinde yapılacak etkinlik türüne uygun oturma planını tercih ediyorum. Ancak kalabalık sınıflarda ve küçük yaş gruplarında bu çalışmaları yapmak zor olabiliyor. Çoğunlukla sunum aşamasında klasik düzen ve etkinlikler aşamasında grup düzeni tercih ediyorum. Klasik düzende öğrencinin motivasyonu daha yüksek düzeyde olmakta ve grup düzende de öğrenciler rahatlıkla etkileşim içinde olup paylaşımda bulunabilmektedirler.”*

Derya Öğretmen: *“Genel anlamda, okulumuzun fiziki olarak çağdaş eğitim-öğretim fırsatı sunduğunu düşünüyorum... Sınıf düzeni olarak çoğunlukla klasik düzeni tercih ediyorum. Bunun nedeni, ders kitabını akıllı tahta da kullandığımız için öğrencinin takibinin daha kolay olduğunu ve birbirlerinin dikkatini dağıtmalarının minimum seviyede olduğudur. Grup etkinliklerinde grup düzeni kullanıyorum. U düzeni çok onayladığım bir düzen değil. Öğrenciler birbirlerinin dikkatini çok sık ve çok kolay bir şekilde dağıtabiliyorlar. Ayrıca öğrencilerin tahtaya olan görüş hakimiyetinin de çok orantısız olduğunu düşünüyorum.”*

Elif Öğretmen: *“Okulumuzun fiziki ortamı Çağdaş Eğitim-Öğretim fırsatı sunuyor... Sınıf düzenini oluştururken sınıfın fiziki yapısına ve öğrenci mevcuduna bakarım. U oturma planını tabi ki tercih ederim ancak mevcut 20 kişiden fazlaysa bu pek sağlıklı olmuyor. Grup çalışması yaptırıldığında grup düzeni oturtuyorum ve öğrenciler gruplar halinde daha rahat biçimde tartışıp çalışıyorlar.”*

Gözlem Verileri

1. Tartışmalar ve görüşmeler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “tartışmalar ve görüşmelere” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir:

Melis Öğretmen’in sınıfında öğrenciler grup çalışması yaparak kendi aralarında fikir alışverişinde bulundular.

Derya Öğretmen’in sınıfında öğrenciler iki gruba ayrılarak yarışma yaptılar. Yarışma sorusuna verecekleri cevapları öğrenciler kendi aralarında istişare ederek cevaplandırıdılar.

Elif Öğretmen öğrencilere sürekli sorular sorarak onların görüşlerini almaya çalışıyor.

2. Kavramsal çelişkiler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “kavramsal çelişkilere” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir:

Melis Öğretmen iki derslik gözlem esnasında kavramsal çelişkilere örnek olabilecek bir uygulamaya yer vermedi.

Derya Öğretmen dilbilgisi konusu işlerken iki tense (zaman) arasındaki farklılıkları öğrencilere izah etti. Hangi tense için hangi zaman ifadeleri kullanılır, öğrencilerin katılımlı örnekleriyle konuyu işledi.

Elif Öğretmen çok kısa birkaç örnekle kavramsal çelişkilere yer verdi.

3. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşımı:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “öğrencilerin düşüncelerine diğer öğrencilerle paylaşmasına” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen soru – cevap ağırlıklı işlediği ders sürecinde öğrencilere kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri bir uygulamaya yer vermediler.

Elif Öğretmen öğrencilerini kendi özgün cümlelerini kurlmaları konusunda cesaretlendirdi. Öğrencilere açıklama yapmak için fırsat verdi.

4. Materyal ve kaynak kullanımı:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “materyal ve kaynak kullanımına” ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen aktif bir biçimde tüm ders boyunca akıllı tahta kullanımını gerçekleştirdi. Kaynak kitap, dinleme etkinliği, akıllı tahtada oyun ve yarışma ve sözlük kullanımına yer verdiler.

Elif Öğretmen öğrencilerin dinleme – konuşma etkinliklerine yönelik ders işledi materyal olarak ek kaynak kitap kullandı. Teknoloji kullanımına yer vermedi.

5. Motivasyon:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “yansıtma ve kavram keşfi için öğrencileri motive etmesi” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen öğrencilerini İngilizce konuşmaları yönünde sık sık cesaretlendirdi. Öğrencilerin ilgisini çeken “word web” (kelime ağı) gibi etkinliklere yer verdi. Öğrencilerin yoğun katılımı ile ders işlendi.

Derya Öğretmen öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmeleri için sık sık Türkçe açıklamalara yer verdi. Öğrenciler tahtada yarışma yaparak motivasyon kazandı.

Elif Öğretmen'in öğrencileri yüksek bir motivasyonla başladıkları dersin sonuna doğru şevklerini yitirmeye başladılar. Soru-cevap ağırlıklı geçen derste öğrencilerin dersin büyük bir bölümünde katılımı göze çarpıcıydı.

6. Öğrenen ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve karşılanması:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarması” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen, Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen gözlem süresince bu tema altında herhangi bir uygulamaya yer vermediği görüldü.

7. Gerçek yaşamla bağlantı kurma:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken “Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulması” etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen moda konusu üzerine yaptığı ders sürecince öğrencilerin günlük moda anlayışıyla ilgili sorulara yer verdi.

Derya Öğretmen “parade” kelimesini izah etmek için 23 Nisan, 19 Mayıs gibi milli bayramlarda yapılan geçit törenlerini örnek verdi.

Elif Öğretmen sorularını öğrencilerinin günlük yaşamlarından yola çıkarak yöneltti.

8. Fiziki ortam:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken sınıflarında fiziki ortamı düzenleyebilme durumlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ve okulun bu anlamda sağladığı imkanları tespit edebilmek için yapılan gözlemlerde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen'in sınıfında öğrenciler sıralarını birleştirerek 4'erli gruplar halinde oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir.

Derya Öğretmen'in sınıfında öğrenciler sıralarını birleştirerek 2'şerli gruplar halinde oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir.

Elif Öğretmen'in sınıfında öğrenciler tekli sıralarda oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir. Öğretmen gözlem süresince teknoloji kullanıma başvurmadı.

SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

SONUÇLAR

Görüşme sonuçları

Yapılandırmacı öğrenme ortamının yedi alt boyutuna ek olarak eklenen fiziki ortam ile toplam sekiz tema altında elde edilen görüşme verilerinden şu sonuçlar çıkarılmaktadır:

1. Üç İngilizce öğretmeni de kendi öz-değerlendirmelerine göre tartışmalar ve görüşmeler alt boyutunda olumlu bir algı ve uygulama davranışı içerisindedir. Sorgulamak, beyin fırtınası yapmak, tartışmak üç öğretmen için de öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir bu nedenle derslerinde sık sık başvurdukları bir yöntemdir.
2. Kavramsal çelişkiler alt boyutuna dair öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan konunun çerçevesinin çoğunlukla “kavram bilgisi” olarak anlaşıldığı görülmektedir. Daha sonra yüzyüze yapılan değerlendirme görüşmesinde “kavramsal çelişkilerin” ne olduğu kendilerine izah edildiğinde bu yöntemi sık sık kullandıklarını, özellikle sıfatları öğretirken mutlaka yaptıkları bir etkinlik olduğunu ifade ettiler.
3. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri bir sınıf ve okul ortamı oluşturduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerine basit cevaplardan daha ziyade düşüncelerini de yansıtabilecekleri açık uçlu sorular vasıtasıyla kendilerini ifade etme fırsatı verdiklerini belirtmektedirler.
4. Akıllı tahta, bilgisayar, görsel ve işitsel ders materyalleri, internet destekli öğretim programlarını aktif olarak kullandıklarını ve bunun da öğrencilerin ilgisini artırmada önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler.
5. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrenci merkezli bir yaklaşım, kubaşık öğrenme yaklaşımı, esnek bir öğretim programı kullanımı, diyaloglar yoluyla öğretme yöntemi, öğrencilerin sunumlar yapmaları ve canlandırmalara yer vermeleri gibi etkinliklere yer verdiklerini ifade etmektedirler.
6. Öğrenmenin bir ihtiyaçtan doğacağını ifade eden katılımcı öğretmenler iki hususa vurgu yapmaktadır: “Neden yabancı dil öğreniyoruz?” ve “Neden bu konuyu öğreniyoruz?” Öğretmenler her iki soruyu da öğrencilere derslerinde sorduklarını ve öğrencilerin hem kendi düşünceleri, hem diğer öğrencilerin düşünceleri ve hem de öğretmenin fikirleri doğrultusunda bir sebep-sonuç çerçevesinde öğrenimi gerçekleştirdiklerini söylemektedirler.
7. Gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurma alt boyutu ile öğrenme ihtiyaçlarını çıkarma (6.madde) alt boyutu öğretmenler tarafından kısmen karıştırılmış durumdadır. “Konunun hangi ortam ve şartlarda kullanılabileceği” gerçek hayatla bağlantı kurmada esas olsa da o ortam ve şartlara benzer durumları sınıf veya okul içinde oluşturarak öğretilmek istenen konunun öğrencinin zihninde daha somut olarak yer edinmesini sağlayacaktır. Gerçek yaşamla bağlantı kurma temasında verilen yanıtlar yeterince bilgi vermese de yüzyüze yapılan değerlendirme görüşmesinde öğretmenler canlandırmalar yoluyla bu yöntemi sıkça kullandıklarını ifade ettiler.
8. Katılımcı öğretmenler okul ve sınıf ortamının çağdaş bir eğitim ve öğretim fırsatı sunduğunu söylemektedirler. Özellikle teknolojik alt yapının iyi olduğunu

verdiklerini ancak genel olarak U oturma planını tercih etmediklerini söylemektedirler.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler yapılandırılmış görüşme formunda kendilerine sunulan sorulara verdikleri yanıtlar ile öz değerlendirmelerini yapmışlardır. Bu yanıtlara göre katılımcı öğretmenler Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı uygulama düzeyleri bakımından kendi bakış açılarına göre başarılıdırlar.

Gözlem Sonuçları

Yapılandırmacı öğrenme ortamının yedi alt boyutuna ek olarak eklenen fiziki ortam ile toplam sekiz tema altında elde edilen gözlem verilerinden şu sonuçlar çıkarılmaktadır:

1. İngilizce öğretmenlerinin üçünün de tartışmalar ve görüşmeler uygulamasına yer verdikleri yapılan gözlem sonucunda görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin YÖÖ uygulamaya yönelik özdeğerlendirmeleriyle sınıf içi uygulamalarının örtüştüğü görülmektedir.
2. Kavramsal çelişkiler alt boyutunda Melis öğretmen bir uygulamaya yer vermemiştir ancak Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen'in çok yeterli olmamak kaydıyla bazı etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. İngilizce dersi içerik olarak "kavramsal çelişkiler" için uygun uygulama alanlarına sahip derslerin başında gelmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin bu alt boyuttaki özdeğerlendirme sorularına verdikleri yanıt ile gözlem veri sonuçları kısmi benzerlik göstermektedir.
3. Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen gözlem yapılan süreç içerisinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildikleri bir uygulamaya yer vermezken Elif Öğretmen'in sık sık "What do you think...?", "Do you agree with him/her?" gibi sorularla öğrencilerini teşvik ettiği görülmüştür. Düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği sınıf ortamı oluşturma yönünden öğretmenlerin özdeğerlendirme sorularına verdikleri yanıt ile gözlem veri sonuçları kısmi benzerlik göstermektedir.
4. Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen akıllı tahta, bilgisayar, görsel ve işitsel ders materyalleri, yazılım programı destekli kaynak yayınları aktif olarak kullanırken Elif Öğretmen'in dersinin içeriği dolayısı ile (Skills dersi – "Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma" ağırlıklı ders) olsa gerektir ki tüm dersi yalnızca kaynak kitap ve görüşmeler yoluyla işlediği tespit edilmiştir. Görüşme verileri ile gözlem verilerinin paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.
5. Üç İngilizce öğretmenin de öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutma çabaları, uyguladıkları etkinlikler, öğrencilere yaklaşımı, olumlu sınıf iklimi oluşturma yönünden özdeğerlendirmeleriyle uygulamalarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.
6. Melis Öğretmen, Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen gözlem süresince öğrencilerine öğretme amaçlarını ifade etmemişlerdir. Öğrenciler öğretilen konuyu neden öğrenmeleri gerektiğine dair bilgilendirilmediler veya beyin fırtınası yapmadılar. Bu durum görüşme verileri ile örtüşmemektedir.

7. Öğretmenlerin üçü de öğretmeyi amaçladıkları konularla veya içeriklerle gerçek yaşam olayları arasında bağlantı kurma uygulamalarına yer vermişlerdir. Bu durum görüşme verileri ile paralellik göstermektedir.
8. Okulun temiz, bakımlı, havadar ve öğrenme için uygun ısıya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenciler için olumlu okul iklimi yarattıkları aşikardır. Öğretmenlerin öğrencilerine baskı ile değil, karşılıklı saygıya dayalı bir disiplin ortamı kurdukları görülmüştür. Okul öğretmenlerine teknolojik alt yapısı güçlü bir eğitim alanı imkanı sunmaktadır. Ancak kabinet sistemi olmayışı olumsuz bir durumdur. Kabinet sisteminde her öğretmen kendi sınıfına sahiptir. Böylece öğretmen sınıfını istediği gibi donatma imkanı bulur. Bu durum öğrencilerin motivasyonu için büyük bir artı değere sahiptir.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler gözlem verilerine göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı uygulama düzeyleri açısından yeterli görülmektedir. Yine de görüşme verileri gözlem verilerine göre daha üst düzeydedir.

TARTIŞMALAR

1. İncelenen alanyazında öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamları algısının iyi olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2006; Birikim, 2008; Ağlagül, 2009; Yıldırım, 2011; Mertoğlu, 2011;). Araştırmamızın öznesi olan katılımcı öğretmenlerin özdeğerlendirme durumları benzer bir sonuç vermiştir.
2. YÖÖ uygulama hususunda öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri ile uygulamaları paralellik göstermemektedir (Mertoğlu, 2001). Bizim araştırmamızda tam değilse de büyük bir oranda paralellik olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Ağlagül, D. (2009) *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Birikim, Ö. (2008). *Fen Ve Teknoloji Dersindeki Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin 4 Ve 5. Sınıf Öğrenciler Ve Öğretmenlerin Algıları*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman, B. (2007). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Öğretim ilke ve yöntemleri*. G.Ocak (Editör). Ankara: PegemA Yayıncılık, 267-385.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Fidan, N.K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, Y. (?). Doküman İncelemesi. Education.ankara.edu.tr
- Özmen, H. (2004). *Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(1), 14.
- Yapıcı, M. (2008). *Yapılandırmacılık. Eğitim psikolojisi*. İbrahim Yıldırım (Editör), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yıldırım, F.S. (2011). *İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87- 111.

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Şenel 1976 yılında Turhal'da doğdu. Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden 1999 yılında mezun oldu. 1999 yılında İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında Fulbright bursu ile ABD'de Anderson Lisesi'nde Dünya Edebiyatı dersi verdi. 2010 yılından beri Gaziantep'te özel bir ilköğretim okulunda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. İngilizce bilmektedir.

VITAE

Mustafa Şenel was born in 1976 in Turhal. He graduated from the Department of English Language and Literature, Faculty of Arts and Sciences at the University of Atatürk in 1999. He started to work as an English teacher in 1999. He taught World Literature at Anderson High School in the USA where he has been as a Fulbright scholar in 2007 – 2008 academic year. He has been working in Gaziantep at a primary and middle school as a principal since 2010. He knows English in a professional degree.



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Butik Otel Konaklamasına Yönelik Talebin Araştırılması

Gamze KARA, Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Karabük. gkaya2006@hotmail.com

Abdullah KARAKAYA, Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Karabük

Öz

Konaklama alanının yeni modası olarak tanımlanan butik otel konaklamasına olan ilgi giderek artmaktadır. Bulunduğu yörenin geleneksel yapısını yansıtan butik oteller; uygun fiyatları, otel personelinin müşterilerine olan yakın ilgileri ve müşterilerin kendilerini evlerindeki gibi rahat hissettirilmeleri nedeniyle büyük ilgi görmektedir. Bu çalışma turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talebini ve bu talebi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu Safranbolu ilçesine gelen turistler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda butik otel konaklama hizmetindeki tutum ve davranışlar, bulunduğu yörenin çekicilikleri ve imkânlar ile turistik talep arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür Turizmi, Konaklama, Butik Otel Yöneticiliği

Research on Demand for Accommodation in Boutique Hotels

Abstract

Boutique hotel accommodation, which is regarded as new trend of accommodation field, gradually attracts more attention. The boutique hotels reflecting traditional atmosphere of its region draw great interest as the hotel staff provides their customers with close relationship and as the customers make themselves at their home. This study is conducted to determine demand of the tourists against hotel accommodation and to determine the factors affecting this demand. The sample group of the study is consisted of tourists visiting the Safranbolu District. As a result of this study, it is revealed that there is a positive relation between attitude, behaviours of boutique hotel staff, attractiveness and opportunities offered by the region and the tourist demand.

Keywords: Culture Tourism, Accommodation, Boutique Hotel Management

1. GİRİŞ

Günümüzde kullanılan turist sözcüğünün ilk tanımını 1933 yılında F.W. Ogilvy tarafından yapılmıştır. F.W. Ogilvy turisti “sürekli bulunduğu yerden kısa süre için ayrılan ve gittiği destinasyonlarda çeşitli ihtiyaçlar için harcama yapan kişi” (Çuhadar, 2006) olarak tanımlanmış olup, 1936 yılında A. F. Norvel, "sürekli ikamet etmek ve para kazanma amacı olmadan farklı nedenlerle yabancı bir ülkeye giden ve gittiği destinasyonda kısa bir süre kalan ve burada parasını harcayan kişileri" turist olarak tanımlamıştır (Taysumov, 2010). 1937 yılında, Milletler Cemiyeti İstatistik Uzmanları Komitesi “bir ülkeye en az bir gün kalan zevk, ailevi nedenler, sağlık, bilimsel, dini, sportif nedenler ya da bu şekildeki toplantılara katılmak için seyahat eden kişileri “ turist olarak kabul etmiştir (Dinçer, 1993). 1963 yılında ise Roma konferansında" ziyaret ettiği destinasyonda en az 24 saat kalan, iş, ailevi, diplomatik nedenler, toplantı, boş zaman değerlendirme vb. amaçlarla geçici olarak ziyaret eden kişileri" turist olarak tanımlanmıştır (Tunç, 1998).

Turistler için seyahat nedenlerinin amacı; dinlenme ve eğlenme oluşturmaya rağmen öğrenme, yeni yerler keşfetme, yeni kültürler hakkında bilgi sahibi olmada turistlerin seyahat nedenleri arasındadır (Koç, 2015). Turist “birbirinden farklı istek ve amaçları nedeni ile turizm ürününü veya hizmetlerini kullanmayı talep eden kişi” olarak da tanımlanabilmektedir (İçöz, 1996). Dinlenme, eğlenme ve farklı kültürler ile yeni yerleri tanımak amacıyla turizm faaliyetine katılan kişilerin turist sayılabilmesi için sürekli yaşadığı yerden başka bir yere seyahat etmesi, para kazanma için bulunamaması, ziyareti sonunda tekrar yaşadığı yere dönmesi ve turizm işletmelerinin sunduğu mal ve hizmetleri talep etmesi gerekmektedir (İlker, 2012). Sınırlı para harcama gücü ve zamana sahip, psikolojik tatmini için tüketimde bulunan kişiler olarak da kabul edilen turistlerden beklenen davranış; kişisel amacı doğrultusunda ziyaret ettiği bölgede bir günden fazla kalması ve bir tesiste konaklamasının gerekliliği öne çıkartılmaktadır (Usta, 2002).

Turizm ekonomisi son zamanlarda devlet tarafından sağlanan kredi ve teşvikler ile her geçen yıl artarak büyümeye devam etmektedir (Kaşlı, 2012). Artan yoğun rekabet ortamı, teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, özellikle konaklama hizmetlerini de etkilemiştir. Bu değişimlerle beraber yoğun rekabet ortamında ön plana çıkmak ve başarılı olmak isteyen destinasyonlar, ziyaretçilerin ne istediklerini anlamının önemini kavramış ve buna yönelik stratejilerle bireylerin seyahat yeri seçim sürecini etkileyebileceklerini fark etmişlerdir (Beerli, 2004). Destinasyon ise, turizm faaliyetlerinin temel kaynaklarını bünyesinde barındıran, bu faaliyetlerin gerçekleştiği, turistik mal ve hizmetler ile tüketici deneyimlerinin bütünleşik bir sunumun sağlandığı ana zemin olarak tanımlanmaktadır (Chon, 1991).

Son yıllarda turizm konaklamasının yükselen yıldızı olan butik otellere olan ilgi giderek artmaktadır. Popüler bir yatırım aracı olan butik oteller, uygun fiyat politikası, müşterileriyle kurdukları yakın ve sıcak ilişkilere turistlerin kendilerini evlerindeki rahatlığı hissetmelerini sağlamaktadırlar. Ayrıca konaklama sektöründe bulunduğu coğrafyaya göre farklılık gösteren bulunduğu yöre ile özleştirilmiş geleneksel tarz arayanların ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Osmanlı kent yaşamının ve tarihi dokunun günümüze yaşatan Safranbolu evleri ile ünlüdür. Safranbolu evleri Türk kültürünü mükemmel yapılarını yansıtan konak tarzında mimarisıyla yerli-yabancı turistlerin büyük ilgisini çekmektedir. Bu sonucu turizm ekonomisine kazandırma amacıyla bir çok tarihi konak evler butik otellere dönüştürülmüştür.

Araştırma, temel olarak Safranbolu'yu ziyaret eden turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talebi ve talebi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla butik otel konaklama hizmetlerinde tutum ve davranışlar, bulunduğu yörenin çekicilikleri ve imkânlar ile turistik talep arasında ilişki incelenmiştir.

1.1. Safranbolu Tarihi

Kültür mirası Safranbolu'nun tarihi; şehir eski çağlarda Homeros'un İlyada destanında adı geçen Paflagonya bölgesinde yer almakta ve bilinen tarihi M.Ö. 3000 yıllarına kadar uzanmaktadır. M.Ö. 3000 ve 4000 tarihlerine dayanan Tümülüsler, Safranbolu'nun uzun bir tarihi olduğunu göstermektedir (Gürbüz, 2002).

Şehir, Theodoropolis, Flaviopolis, Dadibra, Hadrianapolis ve Germia gibi antik ve ünlü kasabalara ev sahipliği yapmıştır (Tunçözgür, 1997). Safranbolu bölgesinde kurukduğu bilinen ilk medeniyetler, Zalparlar ve Gaspalardır. Bölgede sırası ile Frigler, Hititler, dolaylı yollardan Persler, Lidyalılar, Helenistik Krallıklar (Pondlar), Selçuklular, Romalılar, Candaroğulları, Çobanoğulları ve Osmanlılar egemenlik kurmuşlardır (Yücel, 1980). Malazgirt Savaşıyla Anadolu'nun kapısı açıldıktan sonra Safranbolu ve civarına da göçebe Türkler yavaş yavaş yerleştirilmeye başlanmıştır (Akman, 2004). Türkmen boyları, Anadolu içinde büyük bir hızla batıya doğru ilerleyerek önce Kastamonu-Ankara-Eskişehir-Kütahya-Denizli hattını tutmuş ve daha sonra kuzeyde bu hattın batısını zorlayarak Kastamonu-Safranbolu-Gerede hattı üzerine yerleşmişlerdir. İlerlemeler sonucunda Süleyman Şah 1075 yılında İznik'i alarak Anadolu Selçuklu Devletinin kuruluşunu tamamlamıştır (Emekli, 2003).

Safranbolu'yla ilgili bir kayıta, 1074 yılında Ankara'dan Kastamonu'ya gelen Bizans ordusunu yolda Türkmenlerin bozguna uğrattığıdır. Bu da Türkmenlerin Safranbolu'ya daha önce yerleştiklerinin bir kanıtıdır (İnce, 1976). Safranbolu'da Türklerin kesin egemenliği 1190 yılı dolaylarında gerçekleşmiştir (Emiroğlu, 1981). O dönemde Selçuklu sultanı II. Kılıç Aslan'ın Ankara bölgesi meliki olan oğlu Muhiddin Mesur Şah, Kastamonu civarında savaşlar yapmış ve o dönemde adı "Dadybra" olan Safranbolu kalesini 4 ay süreyle kuşatmıştır (Yücel, 1980). Hristiyan halkın şehri terk etmesi kaydıyla hayatlarını bağışlamıştır ve Türkleri yerleştirmiştir. Bu olaydan sonra "Dadybra" olan Safranbolu'nun adı "Zalifre" olarak değişmiştir (Akman, 2004).

Safranbolu tarih boyunca çeşitli uygarlıklar arasında el değiştirdiği gibi Türklerle Bizanslılar arasında ve hatta Türk Beylikleri ile Osmanlılar arasında da el değiştirmelere konu olmuştur (İnce, 1976). I. Mehmet'in (Çelebi Sultan Mehmet) Osmanlı birliğini yeniden sağlamasının ardından, 1416 yılında Osmanlı Ordusu Candaroğulları Beyliği'nin üzerine yürümüş ve bu seferde Safranbolu yeniden Osmanlı ülkesine katılmıştır (Gönenç, 1994). Osmanlı döneminde Safranbolu iki kazadan meydana gelmektedir. Birincisi merkezde bulunan "Medine-i Taraklı Borlu" diğeri bugünkü Yörük Köyü'nde bulunan "Yörükkan-i Taraklı Borlu"dur (İnce, 1976). 1826 yılında bağımsız Viranşehir Sancağı olarak yeni bir idari yapıya kavuşturulan Safranbolu, 1846 yılında Kastamonu vilayet yapılarak buraya bağlı sancak haline getirilmiştir (Özdemir, 2011). 1870 yılında Osmanlı'da idari yapı yeniden düzenlenmiş, Safranbolu kaza yapılarak Kastamonu Sancağına bağlanmıştır (Emiroğlu, 1981). Aynı yıl ilçede belediye kurulmuş ve ilk belediye başkanı Hacı Muhammet Ağa olmuştur. Safranbolu 1927 yılında Zonguldak Vilayetine bağlanmıştır (İnce, 1976). 1945 te Ulus Bucağı, 1953 de Eflani ve Karabük Bucakları Safranbolu'dan ayrılarak ilçe haline getirilmişlerdir (Tunçözgür, 1997).

Demir-Çelik endüstrisinin burada kurulması ile Karabük hızlı bir gelişme göstermiş, 1995 yılında il statüsüne kavuşturulmuş ve Safranbolu Karabük iline bağlanmıştır (Gölenç, 1994). Safranbolu çok eskilere dayanan tarihi geçmişi içerisinde, bilinen en üstün ekonomik ve kültürel düzeyine Osmanlı Döneminde varmıştır. 17. yy. 'da İstanbul-Bolu-Amasya-Tokat-Sivas Kervan yolunu Sinop'a bağlayan yol, Gerede-Safranbolu-Kastamonu güzergâhını izlemekteydi. Safranbolu'nun bu yol üzerinde önemli bir konaklama merkezi oluşu, bölgede ticaretin gelişimine imkân sağlayarak yöreyi hızla zenginleştirmiştir (Gürbüz, 2002). Safranbolu'nun çarşı bölümünde yapıldığı hali ile korunan Cinci Hanı ihtişamı o günün hareketliliğinin yansıtmaktadır. Safranbolu yöre halkının İstanbul ve Osmanlı Sarayı ile yakın ilişkileri kurmuş, Safranbolulu Cinci Hoca sadrazamlığına kadar yükselmiştir. İzzet Mehmet Paşa'da Çarşı bölgesinde bir cami yaptırmıştır (Özdemir, 2011). Safranbolu bu dönemde İstanbul'la yoğun ilişkilerinin yanında Kastamonu ile de yakın ilişki kurmuştur (Özdemir, 2011). Bu yörede yaşayan insanlar zamanla İstanbul'a, Ankara'ya ve Kastamonu'ya giderek buralarda iş edinmeye başlamışlar, özellikle nakliyecilik, ormancılık, fırıncılık gibi iş alanlarında çalışmışlardır. Özellikle İstanbul ve Kastamonu ile yaşanan ekonomik ilişkiler, ticarete ve üretimde kazanılan deneyim ve Ekonomik güç gün geçtikçe Safranbolu'nun gelişimini biçimlendirmesine katkı sağlamıştır (İnce, 1976). Safranbolu halkının Çarşı'da ve Bağlar' da biri kışlık ve diğeri yazlık olmak üzere yüksek kültür düzeyinde iki yerleşim oluşmuştur (Emekli, 2003). Bu kültürel mirasın sonucu olarak gerek kentleşmede, özellikle konut kalitesinde ve mimarisinde zirveye varılmıştır. Çarşı kesiminde dericilik, yemenicilik, demircilik, bakırcılık, manifaturacılık, semercilik, nalbantlık ve kereste ticareti son derece gelişmiş olup iş alanlarında lonca düzeni içinde ayrı çarşılar şeklinde organize olmuşlardır (Emiroğlu, 1981).

Tarihi ve kültürel zenginliğinin ifadesi olarak doğal ve çevre dokusu içinde korunmakta olan Safranbolu çeşmeleri, hanları, hamamları, konakları, camileriyle binlerce esere sahiptir (Gürbüz, 2002). Safranbolu'nun tarihi eserleri arasında yer alan camilerinden bazıları; Köprülü Mehmet Paşa Camii, İzzet Mehmet Paşa Camii, Lütfiye Camii, Ulu Camii, Hamidiye (Zülmiye) Camii, Cinci Hanı, Eski Hükümet Konağı (günümüzde Safranbolu Kent Tarihi Müzesi olarak kullanılmaktadır), Saat Kulesi, İncekaya Su Kemeru ve Köyiçi Kız Meslek Lisesidir (Özdemir, 2011).

Müze-Kent Safranbolu sahip olduğu kültürel mirası ve tarihi zenginliği ile her geçen gün yerli ve yabancı turistlerin ilgisini çeken, UNESCO tarafından 17 Aralık 1994 yılında Dünya Miras Listesi'ne alınmış, sivil ve Osmanlı saraylarının esintilerini barından, geleneksel Türk toplum yaşantısının bütün özelliklerini taşıyan en önemli şehirlerinden birisidir (Emekli, 2003). Özellikle coğrafi konumu nedeniyle Bartın ve Amasra'daki deniz turizmüne ulaşım yolu üzerinde bulunması bölgenin gelişimine katkı sağlamıştır.

1.2. Safranbolu'da Butik Otel Gelişimi

Butik kelimesi küçük moda'ya uygun, özel ürünler veya özel servis ile özel müşterilere verilen kişiye özel hizmet olarak tanımlanır (Akyol, 2015). Butik otelin ilk örneği, klasik otel konaklamalara farklı olarak, 1981 yılında Anouska Hempel tarafından tasarlanan, Londra'da bulunan Blakes in London butik otelidir (Olga, 2009). Butik oteller, bu tarihten itibaren dünyanın her köşesinde hızlı bir gelişme göstermiş ve birçok ülkede turizm sektöründe sayıları artmıştır (Weaver, 2009).

UNESCO tarafından Dünya Miras Listesine alındıktan sonra Safranbolu'da gününbirlikten konaklamaya doğru hızlı bir gelişme gözlenmektedir. Safranboluyu ziyaret eden yerli ve yabancı turist sayıları her geçen gün artmaktadır (Gamze, 20017). Kültür Bakanlığı, Turizm Tesislerinin Belgelendirilmesine ve Niteliklerine İlişkin Yönetmelik'in 43. Maddesinde; huzurlu ve doğa ile iç içe, ev konfor ve rahatlığında tatil yerlerinin başında butik oteller akla gelir.



Şekil 1. Butik otel konak örneği.

Butik oteller; daha az müşteri ağırlayabilen, beş yıldızlı otel hizmetlerini verebilen, farklı müşteri profillerine hitap edebilen otellerdir. Butik otel, yapısal özelliği, mimari tasarımı, tefriş, dekorasyon ve kullanılan malzemesi yönünden özgünlük arz eden, işletme ve servis yönünden üstün standart ve yüksek kalitede, deneyimli veya konusunda eğitilmiş personel ile kişiye özel hizmet verilen ve aşağıda belirtilen nitelikleri taşıyan en az on odalı oteller olarak tanımlanmaktadır.

Bunlar;

- a) Modern, reproduksiyon, antika gibi özelliği olan mobilya ve malzemeler ile tefriş ve dekorasyon,
- b) Beş yıldızlı otel odaları için belirlenen nitelikleri taşıyan konforlu odalar,
- c) Kapasiteye yeterli kabul holü, kahvaltı salonu, oturma salonu,
- d) Yönetim odası,
- e) Alakart lokanta,
- f) Genel mahallerde klima sistemi,
- g) Yirmi dört saat oda servisi,
- h) Çamaşır yıkama ve kuru temizleme hizmeti,
- i) Otopark hizmeti,
- j) Odalara, müşteri tarafından seçilen en az bir adet günlük gazete servisi gibi imkânları içermektedir.

2. Kapsam ve Amaç

Bu çalışmanın amacı Safranbolu ilçesine gelen yerli ve yabancı turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talebini etkileyen verilerin analizidir. Bu çalışma ile Safranbolu ilçesine gelen turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talepleri belirlenmeye çalışıldı. Bu çalışmada Safranbolu ilçesinde bulunan İmren Lokum Konak ve Dadibra Konak'ta

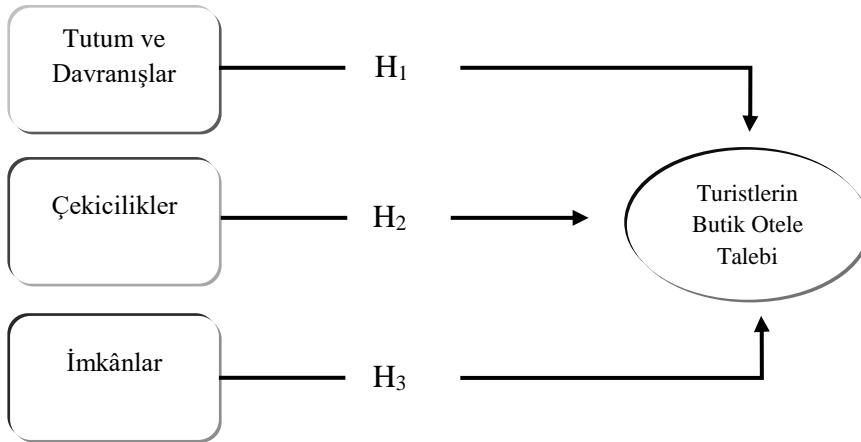
konaklayan katılımcılar ile tutum ve davranışlar, çekicilikler ve olanaklar grupları altında yapılan anketteki veriler kullanılarak kısıtlanmıştır. Çalışma farklı özelliklerin araştırılması için farklı boyutları ile tekrarlanabilir.

2.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için anket yöntemi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aylık gelir, işi gibi kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise Mehmet KAŞLI tarafından geliştirilen “Turist Talep Ölçeği” kullanılmıştır. Anket 5’li Likert ile ölçeklendirilmiş 16 ifadeden oluşmaktadır. Anket turistlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra dağıtılmış ve yüz yüze uygulanmıştır. Sonuçlar ise Varimax testi ile değerlendirildi.

Anket, bölgenin algılanan değeri, genel tatmin, turist davranış niyeti ve katılımcıların, demografik bilgilerini içermektedir. Ankette yer alan sorular, literatür ve çalışmada hedeflenen özelliklerin incelenmesine dayanmaktadır. Toplam algılanan değeri ölçmek için Tablo 1 oluşturulmuştur. Sosyo-demografik bilgiler için katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, gelir ve geçmiş ziyaret deneyimi derlenmiştir.

Yöreyle gelen turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talebi kavramsal modelinin ve hipotezlerin aşağıdaki gibi gösterilmesi mümkündür (Phillips, 2011; Güleç; 2006; Korkmaz; 2001; Öztürk, 2008; Fornell, 1981):



Şekil 2. Çalışmada önerilen hipotezlerin gösterimi.

H₁: Butik otel çalışanlarının tutum ve davranışları, turistlerin butik otele olan talebi pozitif yönde etkiler.

H₂: Butik otel konaklamasına yönelik algı (kültürel miras, tarihi ve doğal yapısı), turistik talebi pozitif yönde etkiler.

H₃: Butik otel konaklamasının ekonomik olması, turistik talebi pozitif yönde etkiler.

2.2. Verilerin Analizi ve Bulgular

Araştırmanın evreni, 2017 Mart ayında Safranbolu'yu ziyaret eden turistlerdir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak anket ile toplanmış olan veriler; araştırmaya katılmayı kabul eden ve hazırlanan anketleri dolduran 320 ziyaretçiden anketlerin geri dönüşümü sağlanmış ve 320 anket değerlendirmeye alınmış olup örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının yirmi katıdır.

Araştırma bulguları tanımlayıcı bilgileri ilişkin bulguları ve fonksiyonel değişkenlere yönelik bulgular olarak elde edildi ve sonuçlar tablolarla sunulup yorumlandı.

Çalışmada ilk araştırmak istenen konu yöreye gelen turistlerin butik otel konaklamasına yönelik talebini belirlemede kişisel gelirin nasıl etki ettiğini, turistlerin meslek ve cinsiyetleri ile hangi ilişkilerin olduğunu ortaya koymak ve yöreye gelen turistlere bölge ile özleşmiş butik otel konaklaması kültürüne olan eğilimin artıp artmadığı belirlendi.

2.3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların profili

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	161	50.3
Erkek	159	49.6
Medeni Hali		
Evli	193	60.4
Bekâr	127	39.6
Yaş		
18-22 yaş	65	20.3
23-27 yaş	71	22.1
28-32 yaş	38	11.9
33-37 yaş	70	21.8
38-43 yaş	45	14.1

44 ve üzeri	31	9.8
Eğitim Durumu		
İlköğretim	18	5.6
Lise	89	27.8
Ön lisans	74	23.1
Lisans	103	32.1
Lisans Üstü	36	11.4
İş Durumunuz		
Özel Sektör	140	43.7
Devlet Kurumu	98	30.7
Öğrenci	31	9.7
Çalışmıyor	51	15.9
Gelir Durumunuz		
1000 TL ve daha az	78	24.3
1000-2000 TL	114	35.6
2000-3000 TL	45	14.2
3000 TL ve üzeri	83	25.9
Toplam Katılım	320	

Katılımcıların demografik profili (Tablo 1) gösterilmiştir. Araştırmaya katılanların % 50,3'i kadın, % 49,6'i erkek ve % 60,4 evli, % 39,6 bekârdır. Yaş gruplarına bakıldığında çoğunluğun orta bir yaşta bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların % 20,3'ünü 18-22 yaş ve altı gruplar, % 22,1'ini 23-27 yaş arası, % 11,9'ünü 28-32 yaş arası ve % 21,8' ü 33-37 yaş arasında, % 14,1' sını 38-43 yaş arasında % 9,8' de 44 yaş ve üzeri turistler oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitim durumu, % 5,6'sını ilköğretim, % 27,8'ü lise, % 23,1'si ön lisans, % 32,1'ü lisans, % 11,4'i lisans üstü mezunlardan oluşmaktadır. Katılımcıların % 43,7 Özel Sektörde, % 30,7 Devlet Kurumunda, % 9,7 Öğrenci ve % 15,9 Çalışmayanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların gelir durumu, % 24,3'sü 1000 TL ve daha az, % 35,6'ı 1000 – 2000 TL arası, % 14,2'ni 2000 – 3000 TL, % 25,9'ü ise 3000 TL ve üzerinde olanlardan oluşmaktadır. Butik otel konaklama tercih edenlerin % 61,4'si 2000 TL'nin altında gelire sahip bulunmaktadır.

2.4. Model Testi

Veriler, öncelikle, SPSS (24.0) kullanılarak tanımlayıcı istatistikleri analiz ederek, temel varsayımların ihlal edildiğini tespit etmek için kontrol edildi. Güvenirlik analizi SPSS (24.0) kullanılarak “Reliability Analysis” kullanılarak Alpha model ile analiz ederek değerlendirilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd.,1998). Butik otel konaklamasına yönelik güvenirlilik 0,61 ile 80,9 aralığında değerler almaktadır. Bu değerler, ölçeğin madde güvenirliliği açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

2.5. Ölçek Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Butik otel konaklama ölçeğinin kaç boyutta incelenebileceğini ve ölçek maddelerinin faktörlerle ilişkilerini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Varimax dönüştürülmesi kullanılarak öz değeri 1’in üzerinde altı boyut ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen üç boyut toplam varyansın % 73,5’ünü açıklamaktadır.

2.6. Butik otel konaklama ile Turistik Talep Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 2. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tutum ve Davranışlar	Ortalama	Standart Sapma
Butik otel esnafı yardımseverdir.	4,3123	0,72059
Butik otel çalışanları naziktir	4,2524	0,62594
Butik otel konaklaması konforludur.	4,612	0,5605
Butik otelde sunulan hizmetler kalitelidir.	4,5205	0,64904
Bulunduğu yörede halkı konukseverdir.	4,4006	0,68464
Butik otel konaklama ücretleri uygundur.	4,2429	0,63718
Çekicilikler		
Butik otel yiyecek-içecek hizmetlerinde yöresel ürünlere sahiptir.	4,4416	0,59046
Butik otel ilginç tarihi eserlere ve kültürel mirasa sahiptir.	4,1009	0,65789
Bulunduğu bölgede ilginç doğal varlıklara sahiptir.	4,2902	0,62465
İmkânlar		

Butik otel gerekli tüm imkânları sahiptir.	4,2618	0,67334
Butik otelde istenilen tüm hizmetlere ulaşmak kolaydır.	4,1199	0,77018
Bölge hakkında yeterli bir bilgilendirme yapılmıştır.	4,0915	0,66167
Acil ihtiyaçlara (hastane vb. hizmetlere) ulaşmak mümkündür.	4,2492	0,63970
Butik otelde kişisel güvenlik sağlanmıştır.	4,4921	0,58793
Bulunduğu bölgede yeterli bir altyapı sistemi vardır.	4,0662	0,74121
Toplam Katılım		320

Katılımcılar demografik özellikleri Butik otel konaklama tercihlerinde “Tutum ve Davranışların, Çekiciliklerin ve İmkânları üzerinde anlamlı bir ilişki olup olmadığı T-testi kullanılarak incelendi.

H₄:Katılımcıların butik otel konaklama tercihlerinde Tutum ve Davranışların, Çekiciliklerin ve İmkânlar cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

$p < \alpha$ (burada $\alpha = 0.05$).

Significance (Sig.) değeri= 0.834 olduğundan $0,834 < 0.050$; h₄ hipotezi kabul edilir. Yani cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

H₅:Katılımcıların butik otel konaklama tercihlerinde Tutum ve Davranışların, Çekiciliklerin ve İmkânlar medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Significance (Sig.) değeri= 0.770 olduğundan $0,770 < 0.050$; h₅ hipotezi kabul edilir. Yani medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tutum ve Davranış	Ortalama	Standart Sapma	Tutum ve Davranışlar	Çekicilikler	İmkânlar	Butik Otel Talebi
Çekicilikler	4,390	0,6462	1			
İmkânlar	4,277	0,6243	0,04			
Butik Otel Talebi	4,213	0,6790	0,178**	0,039		
Faktör Eigen Değerleri	4,296	0,6549	0,695**	0,397	0,728	1

Faktörlere Ait Açıklayıcı Varyans Değeri (%)	1,18	1,001	0,817
Crohbach Alfa	0,041	0,00	0,03
Açıklayıcı Toplam Varyans		72,7	
KMO Örneklem Yeterliliği Ölçümü		0,63	
Barlette Yüzeysel Testi	Kikare=1000,68	Anlamlılık=0,000	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3’de değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları görülmektedir. Butik otel konaklama hizmetlerinde tutum ve davranışlar ile turistik talep arasında ($r = 0,695^{**}$), destinasyon çekicilikleri ile turistik talep arasında ($r = 0,728^{**}$) ve destinasyondaki imkanlar ile turistik talep arasında ($r = 0,397^{**}$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyli ilişkiler belirlenmiştir. Butik otel konaklama tüm boyutları ile turistik talep arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, benzer olarak yapılan çeşitli çalışmalarda (turistlerin seçim eğilimleri, destinasyon seçim süreçleri) ele alınabilmektedir (Kaşlı, 2012; Echtner ve Ritchie, 1991; Stabler, 1990). Yapılan bu çalışma ile beraber daha önceki yapılan çalışmalarda bulunan sonuçlar ile benzerlik göstermekle birlikte literatüre katkı yapması bakımından önemlidir.

3. Sonuç ve Öneriler

Butik oteller işletmeciliği karlılık düzeylerinin yüksek olması, orta gelir gruplarından daimi bir müşteri portföyü yönelmesinden kaynaklanmaktadır. Lüks otellerde sunulan çekicilik ve imkânlarla sahip olması da, butik otel işletmeciliği uygun hizmet ve müşteri ile yakın ilişki kurulması, gelen müşterilerle uzun süreli ve üst düzey memnuniyet sağlaması açısından başarılı olduğu söylenebilir.

Dünya genelinde değişen yaşam tarzları sonucunda insanlar taleplerini de değiştirmekte, bu sonuç turizm alanında hızlı bir değişim yaşanmasına neden olmaktadır. Turistler konaklamada sadece konfor değil, hizmet alanlarının yöresel motifler barındıran yaratıcı bakış açısını yansıtan keyifli ortamlar istemektedirler. Bu yaklaşımla vücut bulan butik oteller geçmişte günümüzde çok ilgi görmeye devam etmektedir.

Butik otel konaklamasına hizmet sektöründe ülkemizin birçok yerinde ekonomik getiri ve bölgede yaşayan kişilere istihdam sağlaması açısından önemlidir. Turistlerin seyahat etme eğilimleri ve konaklama tercihleri bilinmesi hizmet sektöründe yeni yapılacak ve mevcut olan işletmelerin ekonomik politikalarını belirlemede yol gösterici olmaktadır. Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) ve Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEP) gibi kuruluşlar vasıtasıyla butik otel konaklama hizmetini teşvik etmesinin yanı sıra yeni iş yerleri açılması ve verilen hizmetin kalitesini artırması önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulacaktır.

Bu çalışmada, butik otel konaklama hizmetlerinde özellikle üç alt boyutta (tutum ve davranış, çekicilikler ve imkânlar) değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda Butik otel konaklama hizmetlerinde tutum ve davranışlar, bulunduğu yörenin çekicilikleri ve imkânlar ile turistik talep arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu üç alt boyutun toplam varyansın %72'ini açıklayabildiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak butik otel konaklama ve turistik butik otele talep arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu da araştırma bulguları ile ortaya çıkmıştır. İncelenen ilişkilerde butik otel konaklama ile turistik talep arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu da araştırma bulguları ile ortaya çıkmıştır. Bulunan bu sonuçlar literatürle bakıldığında uyum göstermektedir.

Turistik talebi etkileyen turistik çekiciliklerin ve turistik imkânların artırılması ve tanıtılması konusunda yapılabilecekler giderek artırılmalıdır. Bunun sonucu olarak turistlerin butik otel konaklamasına olan ilgisinde artışlar sağlanmış olacaktır.

Yapılan bu çalışmanın daha önce yapılan çalışmalar ile tutarlı olması sebebiyle literatüre katkı sağlaması hususunda önem arz etmektedir. Daha sonraki yapılan çalışmalar içinse bu çalışmanın kısıtlı olduğu göz önünde bulundurularak farklı özellikler de ilave edilip farklı boyutlar elde edilebilir.

Kaynaklar

- Akman, Eyüp. (2004). "Safranbolu folklorundan örnekler". Gazi Kitabevi.
- Aykol, Ece., & Zengel, Rengin. (2015). "21. Yüzyılda Yeni Nesil Konaklama Yapıları: Butik Otel Yaklaşımı." *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 211-225.
- Berli, Asuncion, and Josefa D. Martin. (2004). "Factors influencing destination "image". *Annals of Tourism Research*, 31/(3), s. 657-681.
- Chon, Kye-Sung. (1991). "Tourism destination image modification process: Marketing implications". *Tourism management*, 12/(1), s. 68-72.
- Çuhadar, Murat. (2006). "Turizm Sektöründe Talep Tahmini İçin Yapay Sinir Ağları Kullanımı ve Diğer Yöntemlerle Karşılaştırmalı Analizi". *Antalya İlinin Dış Turizm Talebinde Uygulama*.
- Dinçer, Mithat Zeki. (1993). "Turizm Ekonomisi ve Türkiye Ekonomisinde Turizm." Filiz Kitabevi, İstanbul 5.
- Dilber, İkey. (2007). "Turizm Sektörünün Türkiye Ekonomisi Üzerindeki Etkisinin Girdi-Çıktı Tablosu Yardımıyla Değerlendirilmesi". *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14/(2), s. 205-220.
- Echtner, Charlotte M., and JR Brent Ritchie. (1991). "The meaning and measurement of destination image." *Journal of Tourism Studies*. 2/(2), s. 2-12.
- Emekli, Gözde. (2003). "Kültür mirasının kültürel turizm yaklaşımıyla değerlendirilmesi". *Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm Sempozyumu*, s. 16-18.
- Emiroğlu, Mecdi. (1981). "Korunması gereken örnek bir kentimiz Safranbolu". Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Companyğrafya Fakültesi.
- Erdem, Sabri Haluk. (2001). "Turistik Harcamaların Yöresel Kalkınma Sürecine Ekonomik Etkisi (Alanya Örneği)". Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi: Sosyal Bilimler, Balıkesir.

- Fornell, Claes, and David F. Larcker. (1981). "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error". *Journal of marketing research* s. 39-50.
- Kara, Gamze, (2017). "Kültürel Mirasın Turizm Amaçlı Kullanılmasında Turist Taleplerinin Belirlenmesi: Safranbolu Örneği." *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), s. 40-50.
- Gürbüz, Ahmet. (2002). "Yerel kalkınma stratejisi içinde turizm ve Safranbolu." *Bilig-TürkDünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 22/(1), s. 29-48.
- Güleç, Banu. (2006). "Reklamın Turistlerin Satın Alma Davranışları Bakımından İncelenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/(15), s.127-158.
- Gönenç, Gökhan, (1994). "Safranbolu", Ceyma Matbaası, s.İl. İstanbul,
- İçöz, Orhan. (1996). "Turizm İşletmelerinde Pazarlama". *Anatolia Yayıncılık*. Ankara.
- İlker, Gamze. (2012). "Türkiye’de Termal Turizme Yönelik Hizmet Veren Konaklama İşletmelerinde Pazarlama Karması Elemanları: Örnek Bir Alan Araştırması". *Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaşlı, Mehmet, ve Orhan Can Yılmazdoğan. (2012). "İmajın turistik talebe etkisi: Eskişehir örneği." *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 4. s. 2
- Korkmaz, Sezer ve Parz, Şahbaz. (2001). "Türkiye’ye Kültürel Turizm Amaçlı Seyahat Eden Yabancı Turistlerin Kültürel Değerleri Algılama Düzeyleri ve Satın Alma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma." *Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi*. 2/(2), s. 13-41.
- İnce, Yasin. (1976). "Safranbolu Tarihsel Kent Dokusunun Korunması". *TTOK Belleteni*, 54/(333), s.25-28.
- Usta, Öcal. (2002). "Genel Turizm. İzmir, Anadolu Matbaacılık.
- Phillips WooMi Jo, Kara Wolfe, Nancy Hodur ve F. Larry Leistritz. (2013). "Tourist word of mouth and revisit intentions to rural tourism destinations: A case of North Dakota, USA". *International Journal of Tourism Research*, 15(1), s. 93-104.
- Stabler, Michael. (1990). "The concept of opportunity sets as a methodological framework for the analysis of selling tourism places: the industry view". *Marketing Tourism Places*, s. 23-41.
- Olga, A. (2009). *The Alternative Hotel Market*, 16th International Conferance on Management Science and Engineering, Moskova,Rusya
- Özdemir, Ünal. (2011). "Safranbolu’nun Kültürel Miras Kaynakları ve Korunması/Safranbolu’s Cultural Heritage Resources and Their Protection". *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16/(1), s. 26.
- Özturk, Ahmet Bülent, & Qu, Hailin. (2008). "The impact of destination images on tourists' perceived value, expectations, and loyalty". *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 9(4), s. 275-297.
- Taysumov, Dzhabrail. (2010). "Türkiye Rusya Arasında Tatil Turizmi: Rus Turistlerin Türkiye’yi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bir Araştırma". *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tunç, Azize, and Firuzan Saç. (1998). "Genel Turizm Gelişim – Geleceği", Ankara: Detay Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
- Tunçözgür, Ünsal. (1997). "Dünden Bugüne Safranbolu", Safranbolu Hizmet Birliği Kültür yayını, 2/(1), s.7.Kalkan Matbaası, Ankara,
- Yücel, Yaşar. (1980). "XIII-XV. yüzyıllar kuzey-batı Anadolu tarihi Çoban-oğulları Candar-oğulları beylikleri". Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Weaver, A. (2009). Tourism and Aesthetic Design: Enchantment, Style and Commerce, Journal of Tourism and Cultural Change, 7 (3): 179-189.



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Altay Türklerinin İlk Sanat Okulu Ve Çoros-Gurkin

Ali TORAMAN, alitoraman84@gmail.com

Öz

Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti'ni, Rusya Altay Bölgesi'ni, Kuzeydoğu Kazakistan'ı ve Kuzeybatı Moğolistan'ı içine alan bölge Altay olarak adlandırılmaktadır. Bizim çalışmamız Çarlık Rusya'nın son dönemleri ve Sovyet Rusya'nın ilk dönemlerine denk gelen zaman dilimiyle ve Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti coğrafyasıyla sınırlıdır. 1922 yılında Rusya'ya bağlı Oyrot Muhtar vilayeti olarak adlandırılan Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti, 1948 yılından sonra Dağlık Altay ismi almıştır. Büyük çoğunluğu bu özerk cumhuriyette yaşayan Altay Türkleri, 1931 yılında kendilerine ait bir sanat okulu kurmaya çalıştılar. Sanat okulu, öncüsü ve kurucusu ve aynı zamanda ilk öğretmeni olan Çoros-Gurkin'in çalışmalarıyla açılmıştır. Bütün hayatı boyunca Altay Türklerinin ve hatta Sibiryalı Türklerinin bağımsızlığı, gelişmesi ve ilerlemesi için çalışan Çoros-Gurkin, bir sanat okulu açarak hem Türklerin ilerlemesini sağlamayı hem de Altay'ın kültür ve medeniyetinin eğitim ve sanat aracılığıyla yayılmasını ve gelişmesini amaçlamıştır. Çalışmalarıyla Altay'da okul açmayı başarmış ama maalesef ki, sadece bir yıl görev yapabilmıştır.

Anahtar Sözcükler: Altay, Çoros-Gurkin, sanat, eğitim, Türk, okul.

Altay Turks' First Art School And Çoros-Gurkin

Abstract

The region that includes the Altai Republic, Russia Altai Region, Northeast Kazakhstan and Northwest Mongolia is called Altai. Our work is limited to the last period of Tsarist Russia and to the early periods of Soviet Russia, and limited to the geographical region of the Autonomous Republic of the Altai. The Altai Autonomous Republic, which was called Oyrot Muhtar province of Russia in 1922, was named the Mountainous Altai after 1948. The majority of the Altai Turks live in this autonomous republic and they tried to establish their own art school in 1931. Art school was opened with the work of Choros-Gurkin, who pioneer and founder of art school and at the same time the first teacher at the art school. Choros-Gurkin, who works for the independence, development and progress of the Altai Turks and even the Siberian Turks throughout his life, aims to progress of the Turks and spread the culture and civilization of Altai through education and art by opening an art school. He succeeded in opening school in Altai but unfortunately he could only serve for a year.

Key Words: Altai, Choros-Gurkin, art, education, Turk, school.

Günümüzdeki Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti, 1930'lu yılların başında Altay Türklerinde bir ilk olan sanat okuluyla tanışmıştır. Bu sanat okulunun öncüsü ve kurucusu, bütün hayatı boyunca Altay'ın ve Altay Türklerinin ve hatta tüm Sibiryalı Türklerinin gelişmesi ve ilerlemesi için çalışan, bütün çalışmalarında Altay'ı yansıtan Grigori İvanoviç Çoros-Gurkin olmuştur. Bu yüzden sanat okulu konusuna geçmeden önce Çoros-Gurkin'in hayatı ve çalışmalarına kısaca değinmek konumuz açısından yararlı olacaktır.

Çoros-Gurkin, Hayatı ve Çalışmaları: Grigoriy İvanoviç Gurkin, Altay Türklerinin Çoros boyuna mensuptur. 12 Ocak 1870 yılında Dağlık Altay'ın başkenti Gorno-Altaysk şehrinin güneyinde yer alan Ulala köyünde doğdu. 8 yaşında Ulala köyündeki ilkokula başlayan Gurkin, 13 yaşında bu misyoner okulundan mezun olduktan sonra Paspaul ve Ulala köylerinde öğretmenlik yapmaya başlamış, aynı zamanda Ulala köyünde ve Biysk'te resim sanatıyla uğraşmıştır. 1896 yılında Etnograf ve Türkolog A.V. Anohin ile tanışmış ve Anohin, ona başkentte resim dersi almasını tavsiye etmiştir. Anohin'in tavsiyesi üzerine Petersburg'a giden Çoros-Gurkin, İ.İ. Şişkin'le tanışmış ve Şişkin'in evinde 8 ay kadar ders almıştır. Ancak Şişkin, 1898 Mart ayında ölmüştür.¹

1899 yılında Petersburg Resim Akademisine sınava tabi tutulmadan alınan Gurkin dört yıl bu akademide eğitim görür. Bu arada onun yazarlık ve araştırmacı kabiliyeti de gelişir, Altay masallarını toplamaya başlar. 1926 yılında bu çalışmalarının meyvesi olarak, Rus şair O.Vyatkin ile Altay masallarını Rusça olarak yayınlar.²

1903 yılında Dağlık Altay'ın Çemalsk bölgesindeki güzel manzaralı Anos'a yerleşir ve Anos'ta zamanla atölye olarak da kullanabileceği bir ev inşa eder ve resimlerini burada yapmaya başlar. Bir süre sonra Gurkin sayesinde Anos, öğrencilerin, ressamların, yazarların ve aydınların ziyaret ettiği Altay ve Sibiryalı'nın kültür merkezi haline dönüşür. Ressam Gurkin, en ünlü resimleri olan Han Altay, Buz Kayması, Katun'un Tacı, Buzların Erimesi, Dağlarda Göçebe, Dağ Ruhları Gölü, Altay Dağ Vadisi vs. adındaki tablolarını Anos'ta çizer. 1907-1915 yıllarında Tomsk, Krasnoyarsk, İrkutsk, Barnaul gibi şehirlerde sergilediği resimleri "Sibiryalı'nın İlk Peyzaj Resimleri" unvanına layık görülür. Sergilerde en çok, etnografik çizimler, süsler, halk destanına ait resimler, uzun araştırmalar sonucu ortaya konan arkeolojik eserlere ait resimler yer alır.³

¹ N.P. Gonçarik, "140 Let so Dnya Rojdeniya Hudojnika G.İ. Çoros-Gurkina (1870-1937)", **Altay Kray 2010: Kalendar Znamenatelnih i Pamyatnih Dat**, Novosibirsk 2010, s.7.

² İbrahim Dilek, "Altay Curokçı (Ressam) Grigoriy İvanoviç Çoros Gukin ve Han-Altay Tablosu", **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 4, Güz 1997, s.179-180.

³ İ.A. Bedereva, **Evolutsiya Folkloro-Mifologičeskoy Sistemı v Russkoy Literature Gornogo Altaya**, Gorno-Altaysk 2011, s.13-26; Gonçarik, "140 Let so Dnya Rojdeniya...", s.7.

Gurkin, Altay halk kültürünün ilk araştırmacılarından ve bu yıllarda yazar olarak da sahneye çıkmaya başlar. 1915 yılında Tomsk'ta açtığı "Altay ve Katun" adındaki sergi lirik bir denemenin başlangıcıdır.⁴ Tomsk'ta sergilediği 453 resimden 170 tanesi etnografik karakalem çalışmasıydı. Gurkin aynı zamanda, doğaya ve Altay halkına adanmış Altay literatüründeki doğaçlama şiirleri Rusça yayınlamış olan ilk Altay Türk'üdür. Resim, masal, şiir dışında gazete yayınıyla da ilgilenen Gurkin, 1914 yılında tanıştığı birçok aydın ve ressamlarla birlikte "Altay'da Hayat" adlı gazeteyi çıkarmaya başlar. Resimli türde tek gazete olan "Altay'da Hayat", 1911-1918 yıllarında St. Petersburg'da basılmış ve Barnaul'da dağıtılmıştır.⁵ 1918 yılında katıldığı siyasi faaliyetlerinden dolayı tutuklanan Gurkin, Moğolistan ve Tuva'ya gitmek zorunda kalır ve 1925 yılında tekrar Altay'a dönene kadar sanat hayatına orada devam eder.

1926 yılında Moskova'daki iki büyük sergiye katılır. Daha sonra tekrar Anos'a döner ve burada yeni sanat eserlerini icra etmeye başlar. Ömrünün sonuna kadar Altay'da kalarak⁶ Altay Türklerinin kültürüne ait giyim-kuşam, günlük eşyalar, dini geleneklere ait ritüeller ve eşyalar, arkeolojik eserler ve Altay'ın doğasına ait her şeyin resimlerini çizmeye devam eder.⁷ Hayatı boyunca çeşitli teknik ve ebatlarda 4000'e yakın eser meydana getirmiştir.⁸ Dini alanda en çok Şamanizm'e ait unsurları resmetmiştir. Altay'ın eski dini olan Şamanizm'in ve Şamanizm'e ait unsurların yavaş yavaş yok olduğunu gören ressam, dini motifleri yansıtan eserlerinin büyük bir bölümünde Şamanizm ve ona ait ritüel tasvirleri ve eşyaları resmetmiştir.⁹ Diğer taraftan ise öğretmenlik mesleğini icra eden Gurkin, 1931 yılında açılan Oyrot'taki (Dağlık Altay) sanat okulunun ilk öğretmeni olmuş ve II. Dünya Savaşı'na kadar burada eğitim vererek, bu okulda birçok ressam yetiştirmiştir¹⁰ ancak ne yazık ki, II. Dünya Savaşı'ndan dolayı, eğitim almış öğrencilerin çok az bir kısmı geri dönerek mesleğini icra edebilmiştir.¹¹

⁴ G.İ. Pribitkov, "Çoros-Gurkin Grigoriy İvanoviç", **Biysk: Entsiklopediya**, Biysk 2009, s. 338-339; Ludmila Georgiyevna Çaşına, **Russkaya Literatura Gornogo Altaya: Evolutsiya. Tendentsii. Puti İntegratsii.**, Tomsk 2004, s.16-18.

⁵ N.P. Gonçarik, "İllustratsii G.İ. Gurkina v Altayskom Almanah", **Altayskiy Almanah**, Barnaul 2007, s.16-18.

⁶ Gonçarik, "140 Let so Dnya Rojdeniya...", s.8.

⁷ R.M. Erkinova, Ye.P. Matoçkin, Arheologičeskiye i Etnografičeskiye Zarisovki G.İ. Çoros-Gurkina v Fondah Natsionalnogo Muzeya Respubliki Altaya", **Arheologiya, Etnografiya i Antropologiya Yevrazii**, 3 (35), 2008, s.116; N.P. Gonçarik, "K Voprosu Atributsii i Nauçnoy Katalogizatsii Proizvedeniy G.İ. Çoros-Gurkina v Sobranii Gosudarstvennogo Hudojestvennogo Muzeya Altayskogo Kraja", **Vestnik AltGTU**, Sayı 1, 2015, s.63-66.

⁸ Dilek, s.179.

⁹ R.M. Erkinova, "Şamanskiy Mir v Risunkah G.İ. Çoros-Gurkina", **Vestnik Tomskogo Universiteta**, Sayı 316, 2008, s.67-70.

¹⁰ Ye.P. Matoçkin, "Gorno-Altayskaya Hudojestvennaya Şkola", **Hudojestvennaya Kultura Sibiri: Osobennosti Osvoyeniya i Razvitiya**, Novosibirsk 1988, s.101-113.

¹¹ L.İ. Snitko, **Perviy Hudojniki Altaya**, Leningrad 1983, s.18.

Sanat Okulunun Açılışı ve Faaliyetleri: Çoros-Gurkin'in öncülüğünde şimdiki Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti'nde kurulan sanat okulu, Altay Türklerine ait ilk sanat okuludur. Bu okul 1931 yılından 1941 yılına kadar 10 yıl eğitim vermiştir. Günümüzdeki Gorno-Altaysk şehri 1948 yılına kadar Ulala ve Oyrot-Tura olarak adlandırıldığı için bu sanat okulu da 1932 yılına kadar Ulala ve Oyrot Sanat Okulu adını almıştır.

Okulun arşivi bodrum katında olduğu için sürekli su baskınlarına maruz kaldığından kalmış, bundan dolayı belgeler yıpranmış, hatta bir kısmı tamamen yok olmuştur. Bu sebeplerden dolayı Ulala ve Oyrot Sanat Okulu hakkında yeterli kaynak elde edilememiş ve ayrıntılı bilgiye ulaşmak da mümkün olmamıştır. Ulala ve Oyrot Sanat Okulu hakkında elde edilen bilgiler, geriye kalan belgelerden, sanat okulunda ve müzelerde sergilenen resimlerden ve o dönemde yaşamış veya kısa da olsa birtakım bilgiler kaleme almış kişilerden elde edilmektedir.

Sanat okulunun öncüsü ve kurucusu Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin, sanat okulu kurma konusundaki amacını 12 Şubat 1927 yılında şu sözlerle ifade eder: *Oyrot halkının* sanatsal yaratıcılığını son derece geliştirip ve bu sanatsal yaratıcılığı ev inşasına, resmi binalara, ev eşyası yapımına, elbiselere uygulamak.... Altay halk sanatına ait eski, köklü eserleri daha fazla ve ayrıntılı toplamak... Sanat öğretmeni, resim öğretmeni, ağaç oymacılığı, tasarım uzmanı vs. yetiştirmek Altay'da açılacak olan sanat okulunun görevidir.*¹² Çoros-Gurkin, yıllarca Altay'ın gelişmesi, Altay halkının sanatta, medeniyette yüksek değerlere ulaşması için çalışmış, Altay'ın ve Türk halkının ilerlemesinin şartlarından birisi olan Altay'da okul ve okullar açılması gerektiğini de zaman zaman dile getirmiştir.

Çoros-Gurkin, 1927 yılında Novosibirsk'te organize edilen Ressamlar toplantısına amacını belirten ve yukarıda bahsettiğimiz sözleri dile getiren bir mektup yazıp göndermiş, onun göndermiş olduğu bu mektup da Çevalkov tarafından toplantıda okunmuştur. Orada bulunan ressam ve sanatçılar Gurkin'in amaç edindiği okulun açılmasını olumlu karşıladılar ve açılması için Halk Eğitim Komiserliği aracılığıyla gerekli çalışmaları başlattılar. Ancak Altay'da bu sanat okulunu açmak 4 yıl sürdü ve 1931'de açılabilirdi. Edokov'un verdiği bilgilere göre okul tam olarak 20 Haziran 1931'de hizmete başladı ve okula alınacak 10 öğrenciye de burs verme kararı alındı.¹³

* Altay Türkleri o dönemde Oyrot Halkı olarak adlandırılıyordu.

¹² Ye.P. Matoçkin, "Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola", **Vestnik Tomskogo Gosuderstvennogo Universiteta**, 2009, Sayı 324, s.127.

¹³ V.İ. Edokov, **Oçerki İstorii İzobrazitel'nogo İskustva Gornogo Altaya**, Gorno-Altaysk 1981, s.1-35.

Ulala'da bulunan yerel müzenin ikinci katına açılan okulun hem sınıfları küçüktü, hem de yeterli cihaz, materyal ve alçı taşı yoktu. Model dahi olmayan bu okulda öğrenciler sırasıyla çıkıp canlı model oluyorlar, bütün eksiklerine rağmen canla başla çalışıyorlardı.

Oyrot Halk Eğitim Komiserliği, 1932 yılında sanat okulu için bir müfredat hazırladı. Müfredata göre okulun eğitim planı 5 dönemden oluşmaktaydı. 1- Sosyo-politik ders dönemi: politik ekonomi, Sovyet ekonomisinin tarihi, sınıf mücadelesi tarihi, komünist partisi tarihi, diyalektik materyalizme giriş. 2- Genel eğitim ders dönemi: matematik, fizik, kimya, eğitim bilimleri, yabancı dil. 3- Genel sanat eğitimi dönemi: Sanat tarihi, Rus dili (sanat edebiyatı), plastik anatomi, izdüşüm yöntemleri. 4- Özel sanat eğitimi dönemi: çizim, resim, heykel (modelleme), kompozisyon ve tasarım. 5- Beden ve askeri ders dönemi: askeri işler, beden eğitimi.¹⁴

Okulun müdürlüğüne 1922 yılında Altay Vilayeti Sanat Okulu'ndan mezun olan İvan Trofimoviç Lipovtsev atanmış, birinci yıldaki eğitim derslerinden de Çoros-Gurkin ve N.İ. Çevalkov sorumlu tutulmuştur.¹⁵ Okulun ilk öğretmeni olan Çoros-Gurkin¹⁶ sadece bir yıl çalışmış, anlaşmazlığa düştüğü Çevalkov'dan dolayı okuldaki öğretmenlik mesleğini bırakarak, evinde resim çalışmalarına devam etmiştir. Çevalkov ise 1935 yılına kadar okuldaki öğretmenlik mesleğine devam etmiştir. 1932 yılından sonra Çoros-Gurkin'in yerine Leningrad sanat okulu enstitüsünü bitiren A.A. Luppov gelmiştir.

1933 yılından itibaren okuldaki faaliyetlerin büyük bir kısmı toplumsal çalışmalardan oluşmaktaydı. Sosyo-politik karakterdeki organizasyonlar aktif olarak yürütülmeye başlandı ve şehirdeki hiçbir bayram okulun katılımı olmadan kutlanmaz hale gelindi. Öğrenciler tarafından resmi binaların reklamları, sloganları, pankartları yapılmaya başlandı ve bazen de parti toplantılarının yapılacağı yer öğrenciler tarafından dizayn edildi.¹⁷

Eğitim dersleri Avrupai tarzda olan öğrencilerin yaşamları ve diğer dersleri, sanat eserleri Altay'ın doğası ve kültürü ekseninde yürütülmekteydi. Yaz tatilinde de 10 derslik bir etüt yapılmaktaydı ancak bazı öğrencilerin yaz tatilinde kolhoza gidip işçi resimleri çizdikleri de oluyordu. 1933 yılı yazında öğrenciler, Stalin'in verdiği yükümlülükleri yerine getirmek, Altay'ın doğal yapısını öğrenmek, bölgedeki sanat-dekorasyon çalışmalarına yardımcı olmak, bedava geziye katılmak için Altın Göl gezisine götürüldüler. Gezi sırasında çok sayıda portre

¹⁴ Matoçkin, "Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola", s.127.

¹⁵ L.V. Şokorova, "Razvitiye Hudojestvennogo Obrazovaniya v Oblasti Narodnogo Dekorativno-prikladnogo İkusstva v Altayskom Kraye v XVIII-XX. vv.", **Molodoy Uçenyi**, Sayı 8, Nisan 2016, s.1062-1067.

¹⁶ Erkinova, Matoçkin, s.118.

¹⁷ Matoçkin, "Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola", s.128.

yapan öğrenciler, Onguday'da bir de kulüp kurdular, Altay'ın güzel doğasında etütlerini yaptılar.

1932 yılında okul öğrencilerinin yaptığı resimlerden bir albüm oluşturuldu. Albüm üç bölümden oluşmaktaydı. Birinci bölümde; Altın Göl'ün, Altay dağlarının en yüksek tepesi olan Beluha'nın, Katun nehrinin ve şelalelerin resmedildiği Altay'ın doğası yer almaktaydı. İkinci bölümde; geçmişe ait kadın tasvirleri ve haklardan mahrum bırakılmış yoksul insan resimleri yer almaktaydı. Yoksul insan resimleri çizilirken arka fonda zalim ve şişman insan tasvirleri yer almaktaydı. Üçüncü bölümde ise Sovyet Oyrot Bölgesi resimleri yer almaktaydı. "Sovyetlerin İktidarı için" sloganının ifade edildiği resimlerdi bu son bölümdekiler.¹⁸

1934 yılında okul ilk mezunlarını verdi. Toplam 14 mezundan 9'u Altay Türkü, 5'i de Rus'tu. Bir yıl sonra 1935'te okulda iki sınıf açıldı ve toplam 23 öğrenci alındı, buna ilaveten okulda bir de hazırlık kursu açıldı, hazırlık kursuna ise 39'u erkek, 7'si de kız olmak üzere toplam 46 öğrenci alındı. Hazırlık kursuna alınan öğrencilerin 15'i Altaylı, 30'u Rus ve 1 tanesi de Buryat idi. 1936-1937 eğitim-öğretim döneminde öğrenci sayısı iki kişi daha arttı ve 25 öğrenci alındı. 1934 yılından 1938 yılına kadar okuldaki toplam öğrenci sayısı 63'e yükseldi. 1938-1941 yıllarında ise okuldaki toplam öğrenci sayısı 38'e düştü. 1934 yılından 1941 yılına kadar ise toplamda 36 öğrenci mezun oldu. 1941 yılında ise II. Dünya Savaşı'ndan dolayı okul kapatıldı ve öğrencileri de cepheye gönderildi.¹⁹ Ne yazık ki, cepheye giden öğrencilerin çok az bir kısmı geri dönebildi.²⁰

Altay'da sanat okulu açılması Çoros-Gurkin'in önemli projelerinden birisiydi. O, her zaman Altay'ın gelişmesini, ilerlemesini ve Sibiry Türklerinin de kendilerine ait bir devlet çatısı altında birleşmesini hedeflemiştir. İlerlemenin ve gelişmenin önemli şartlarından biri olan eğitimin gerekliliğinin de farkında olan Gurkin, Altay'a okul açılmasını her fırsatta dile getirmiştir. Uğraşları ve çabaları sonunda 1931 yılında bir sanat okulu açılmıştır ancak bu okul onun idealindeki gibi olmamıştır. O, daha kapsamlı bir sanat okulu açmayı planlamıştı fakat açılan bu okul bir resim okulu olmaktan ileriye gidememiştir.

Çoros-Gurkin, Altay halkını sanatsal açıdan bütün yönleriyle yansıtabilecek, çeşitli zanaat ustaları yetiştirebilecek ve böylece Altay'ın kültürünü yaşatabilecek bir okul kurmayı planlamıştı. Hayalleri ve projeleri büyüktü ama bunları hayata geçirmesine izin verilmedi. Hatta kurduğu okulda bile bir yıldan fazla çalışması mümkün olmadı. Okul kurulduktan sonra hızlı bir şekilde Sovyet iktidarının çatısı altına alındı, siyasete dahil edildi ve siyasi rejimin

¹⁸ Matoçkin, "Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola", s.128-129.

¹⁹ Matoçkin, "Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola", s.130-131.

²⁰ Snitko, s.18.

direktiflerinden çıkamadı. Belki de Gurkin'in anlaşmazlığa düşerek okulu terk etme sebebi de budur. Gurkin'in planladığı okul Altay Türklerini geliştirmeyi amaçlamıştı, başlangıçta da durum böyleydi ve Altaylı öğrenciler daha çoktu ama zamanla alınan Rus öğrenciler Altaylı öğrencilerin iki katına ulaştı.

Gurkin tarafından kurulan bu sanat okulunun ömrü kısa sürmüştür. Yetiştirdiği öğrencilerden birçoğunun cepheden geri dönememiş olmasına rağmen yine de Altay'ın doğasını ve kültürünü yansıtan çok sayıda eser meydana getirilmiş, Altay'ın sanat hayatına büyük ölçüde katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- BEDEREVA, İ.A., **Evolutsiya Folklorno-Mifologičeskoj Sistemi v Russkoj Literature Gornogo Altaya**, Gorno-Altaysk, 2011, s.13-26.
- DİLEK, İbrahim, “Altay Curokçı (Ressam) Grigory İvanoviç Çoros Gukin ve Han-Altay Tablosu”, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 4, Güz 1997, s.179-186.
- EDOKOV, V.İ., **Oçerki İstorii İzobrazitelnogo İskustva Gornogo Altaya**, Gorno-Altaysk 1981.
- ERKİNOVA, R.M., “Şamanskiy Mir v Risunkah G.İ. Çoros-Gurkina”, **Vestnik Tomskogo Universiteta**, Sayı 316, 2008, s.67-70.
- ERKİNOVA, R.M., MATOÇKİN, Ye.P., “Arheologičeskiye i Etnografičeskiye Zarisovki G.İ. Çoros-Gurkina v Fondah Natsionalnogo Muzeya Respubliki Altaya”, **Arheologiya, Etnografiya i Antropologiya Yevrazii**, 3 (35), 2008.
- GONÇARİK, N.P., “140 Let so Dnya Rojdeniya Hudojnika G.İ. Çoros-Gurkina (1870-1937)”, **Altay Kray 2010: Kalendar Znamenatelnih i Pamyatnih Dat**, Novosibirsk, 2010, s.7-12.
- , “İllustratsii G.İ. Gurkina v Altayskom Almanah”, **Altayskiy Almanah**, Barnaul, 2007, s.16-18.
- , “K Voprosu Atributsii i Nauçnoy Katalogizatsii Proizvedeniy G.İ. Çoros-Gurkina v Sobranii Gosudarstvennogo Hudojestvennogo Muzeya Altayskogo Kraya”, **Vestnik AltGTU**, Sayı 1, 2015, s.63-66.
- MATOÇKİN, Ye.P., “Gorno-Altayskaya Hudojestvennaya Şkola”, **Hudojestvennaya Kultura Sibiri: Osobennosti Osvoyeniya i Razvitiya**, Novosibirsk, 1988, s.101-113.
- MATOÇKİN, Ye.P., “Oyrotskaya Oblastnaya Hudojestvennaya Şkola”, **Vestnik Tomskogo Gosuderstvennogo Universiteta**, 2009, Sayı 324, s.127-131.
- PRİBITKOV, G.İ., “Çoros-Gurkin Grigoriy İvanoviç”, **Biysk: Entsiklopediya**, Biysk, 2009, s. 338-339.
- SNİTKO, L.İ., **Perviye Hudojniki Altaya**, Leningrad, 1983.
- ŞOKOROVA, L.V., “Razvitiye Hudojestvennogo Obrazovaniya v Oblasti Narodnogo Dekorativno-prikladnogo İckustva v Altayskom Kraye v XVIII-XX. vv.”, **Molodoy Uçeniy**, Sayı 8, Nisan 2016, s.1062-1067.



TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Analizi

Hatun Buğra ALTUNÖZ, MEB, hatunbugraaltunoz@gmail.com
Doç. Dr. Erdal BAY, Gaziantep Üniversitesi, erdalbay@hotmail.com

Öz

Bu çalışma, bir okulda yabancı dil öğretmenlerinin Marzano'nun etkili öğretim stratejileri kullanma durumlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada durum çalışma desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma, Adana'da bulunan bir devlet okulunda uygulanmıştır. Çalışma grubunu; okul yöneticileri, İngilizce öğretmenleri, 5.sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ve araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme, gözlem, anket, doküman analizi ve araştırmacı günlüğüne başvurulmuştur. Verileri analiz etmek için betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anket ve gözlem sonuçlarının tutarlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini farklı şekilde kullandıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinden sadece "özet çıkarma ve not tutma", "işbirliğine dayalı öğrenme" ve "varsayım üretme ve test etme" stratejilerini kullanmadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili öğretim, ingilizce öğretimi, Marzano'nun etkili öğretim stratejileri

The Analysis Of Using Effective Instructional Strategies In Teaching English As A Foreign Language

Abstract

This study aimed to analyze the situation of foreign language teachers' using Marzano's effective instructional strategies in a school. In the study, holistic single case study method which is the one of the case study approach was carried out. The study was implemented in a state school in Adana. The participants of the study were 22 students at 5th grade, school administrators, english teachers and researcher. The data sources collected in this study were interviews, observation, questionnaire, documnet analyses and researcher's journal. Descriptive analysis was used to analyze the data. In the end of the study, it was understood that results of questionnaire and observation weren't coherent with each other. Teachers used different effective teaching strategies in another way. Also, it was observed that teachers didn't use only "summarizing-note taking, cooperative learning and generating and testing hypotheses from effective teaching strategies.

Key Words: effective teaching, english teaching, marzano's effective instructional strategies

GİRİŞ

Dil, insanoğlunun var oluşundan beri hemcinslerinin hizmetine sunduğu en önemli eserdir. Zihinden geçen her türlü duygu ve düşüncesini dışa vurmada, bir kimseyi veya bir topluluğu belli bir davranışa yöneltmede, içinde bulunduğu durumu ve çevreyi tanımlamada kullanıldığı en etkili araçtır. (Şahin,2013) Uluslararası ilişkilerin artması sebebiyle, ulusların kendi dilini kullanarak iletişim kurmalarının zor olması diğer ülkelerin dillerinin öğrenilmesini zorunlu kılmıştır. En etkili iletişim aracı olan dil, Chomsky (1975)'in belirttiği gibi son derece karmaşık bir yapıya sahiptir. Bilişsel yaklaşımın önde gelen temsilcisi olan Chomsky, dil öğrenilebilir için zihinsel bir başarı gerektiğini öne sürer. Ceyhan (2007)'e göre yabancı dil, insanların doğduğu ülkede konuşulmayan, ancak başka bir ulusun bireyleriyle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dil olarak ifade edilirken; Şahin (2013)'ün de ifade ettiği gibi yabancı dil, birey için tamamen yabancı olan, sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak iletişimde kullanılma olanağı bulunmayan , belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil olarak adlandırılır. Bu tanımlar çerçevesinde yabancı dili, bireyin anadili dışında sonradan öğrendiği, başka ülkeden insanlarla ortak bir iletişim aracı olarak kullandığı dil olarak tanımlanabilir. Günümüzde, yeryüzündeki çeşitli ülkeler arasında ekonomik, siyasi, askeri ve kültürel alanlarda ilişkiler artmıştır. Bu ilişkilerin yürütülmesi için yabancı dil öğretimi konusu büyük önem kazanmıştır. (Hengirmen,1993) Şu anda eğitim programlarımızda birden fazla yabancı dil eğitimi verilmektedir. Eğitim programında yer alan farklı yabancı diller de olsa en fazla ilgi gösterilen dil İngilizce olmuştur. Erasmus ve AB projeleri yabancı dil öğretimine destek verildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca son zamanlarda dikkat çeken bir diğer husus ise, 5.sınıflarda İngilizce ağırlıklı bir hazırlık eğitimin olması yönünde görüşmelerin yer alması yabancı dil öğretiminin daha iyi olması adına atılan adımlardan biri olduğu söylenebilir. Peki yabancı dile bu kadar önem veriliyor iken neden hala yeterince başarılı olamıyoruz? sorusunu hemen hemen hepimiz duyarız. Gerek ülkemizde yapılan sınavlarda gerekse başka ülkelerde katılımının olduğu sınavlarda yabancı dil öğretiminde istenilen düzeyde başarılı olduğumuzu söylemek oldukça güçtür. İngilizce Yeterlik Endeksi'nde (İYE) Türkiye 44 ülkenin içerisinde 43. sırada yer almış ; Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. (TEPAV,2011) İngilizce Yeterlik Endeksi'nin 2014 yılına ait verilerine göre Türkiye'nin karnesi genel yeterlilik olarak çok düşük, 67 ülke arasında 47.80 puan ile 47.sırada iken; 2016 yılına ait verilerinde 72 ülke arasında 53.49 puan ile 51.sırada yer almaktadır. Ve son yayınlanan 2017 yılına ait verileri incelediğimizde ise 80 ülke arasında 47.79 puan ile 62.sırada yer aldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimine gereken önem verilmese rağmen ne yazık ki hala istenilen düzeyde değildir. Başarısız olmamızı aslında tek bir nedene bağlamak yanlış olabilir. Başarısızlığın arkasında yatan bir çok neden yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yabancı dil öğretimindeki sorunlar; yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler (Işık,2008), yabancı dil öğretiminde motivasyon eksikliği ve yöntem sorunları (Acat ve Demiral, 2002; Arslan ve Akbarov,2010), kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra, dil politikaları ile dil öğretimine yaklaşımları (Haznedar,2010; Çoşkun Demirpolat, 2015), yabancı dil öğretiminde metot sorunu (Sunel,1989; Tütüniş,2012), öğrenciden kaynaklı etmenler, öğretmenden kaynaklı etmenler ve materyal ve öğretim içeriğinden kaynaklı etmenler (Şahin,2013; Özer ve Korkmaz,2016) olarak ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalar analiz edildiğinde yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biri öğretmenlerin kullandıkları stratejiler olduğu görülmektedir. Literatürde öğretim sürecinin başarılı olmasına yönelik etkili öğretim stratejilerine yönelik görüşler bulunmaktadır. (Moore,2005; Burden ve Byrd,2007; Şimşek,2009). Etkili öğretim stratejileri konusunda en önemli görüşlerden biri Marzano'ya aittir. Marzano (2000;2008) tarafından öğretim süreçleriyle ilgili yüzlerce çalışma üzerinde

meta analiz çalışması yapılmıştır. Bu analizler sonucunda etkili öğretim ile ilgili dokuz strateji ortaya konulmuştur. Bu stratejiler; "benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, çabayı destekleme ve takdir etme, ev ödevi ve alıştırma, dile dayalı olmayan sunular, işbirliğine dayalı öğrenme, hedef belirleme ve geribildirim verme, varsayım üretme ve sinama, ipuçları, sorular ve ön örgütleyiciler"dir. Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen etkili öğretim stratejileri ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ülkemizde eleştirilerin odağında olan yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Marzano tarafından etkililiği ortaya konulmuş olan etkili öğretim stratejilerinin kullanım durumu analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Adana'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir resmi devlet ortaokulunda 5.sınıf seviyesinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini kullanma durumlarını bir çok veri kaynağı kullanarak kendi bağlamında derinlemesine araştırmaktır. Bu araştırmada ise özel olarak bu okulda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini kullanma durumlarına yönelik aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1- Anket sonuçlarına göre okulda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde Marzano'nun Etkili öğretim stratejilerini (EÖS) i) kullanma durumları, ii) nasıl kullandıkları ve iii) kullanma ya da kullanmama nedenleri nelerdir?

2- Gözlem sürecinde öğretmenlerin öğretim süreçlerinde Marzano'nun E.Ö.S kullanma durumları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, durum çalışma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yin (1994)'ün belirttiği gibi durum çalışması, özellikle bağlam ve olguların sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamı içerisinde inceleyen görgül bir araştırmadır. Çalışmada yabancı dil eğitimi ve etkili öğretim stratejilerine yönelik öğretmenler, okul idarecileri ve öğrencilerin görüşleri gibi bir çok faktör derinlemesine ele alındığından durum çalışması, bütün hepsinin incelendiği tek bir okul ele alındığından durum çalışması desenlerinden tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında seçilen okuldaki İngilizce öğretimine ilişkin tüm evraklar, dökümanlar analiz edilmiştir. Yabancı dil öğretimine ilişkin okuldaki fiziksel olanaklar dahil her şey betimlenmiştir. Yabancı dil öğretiliyle ilgili dolaylı dolaysız tüm paydaşların görüşler alınmıştır. Yine okuldaki yabancı dil öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve daha sonra bu öğretmenler dönemlik olarak gözlemlenmiştir. Her gözlem sonucunda öğretmen niyetini ortaya koyabilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kısaca okulda yabancı dil öğretiminde etkili öğretim stratejileriyle ilgili herşeyin bir anlamda MR çekilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın bu bölümünde; çalışmanın yapılacağı okul, çalışmaya katılan bireyler ve araştırmanın yürütülmesinde seçilen sınıf/ ünite aşağıda verilen Tablo 1 'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Araştırmanın Bağlamı

<i>Okul</i>	Araştırmanın yapılacağı okula kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle karar verilmiştir. Adana ili Yüreğir ilçesinde yer alan zorunlu hizmet bölgesinde bulunan devlete bağlı bir ortaokuldur.
<i>Sınıf/ Ünite</i>	Bu çalışma 5.sınıf İngilizce dersinde yürütülmektedir. Ünite olarak 3. Ünite olan "Hello- Merhaba" ünitesi seçilmiştir. 5.sınıf seviyesinde etkili öğretim stratejilerin nasıl kullanıldığını analiz etmek için hem sınıf seviyesinde hem de ünite seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır
<i>Çalışma Grubu</i>	Okul yöneticileri, İngilizce öğretmenleri ,5.sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ve araştırmacıdır.

* Bu makalede çalışma grubunda yer alan "okul yöneticileri ve öğrenciler'e ait elde edilen tüm bilgilere yer verilmemiştir. Ayrıntılar yayınlanan tezde görülebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

<i>Cinsiyet</i>		<i>Medeni Durum</i>		<i>Lisans Döneminde E.Ö.S ilişkin eğitim alma durumu</i>		<i>Akademik Düzey</i>		<i>Sınıf Düzeyi</i>	
Kız	Erkek	Evli	Bekar	Evet	Hayır	Lisans	Y.Lisans	5/6	7/8
3	-	1	2	-	3	2	1	2	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere; araştırma 5.sınıf seviyesinde derse giren iki İngilizce öğretmeni ve araştırmacının kendisi de dahil olmak üzere toplam üç İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Sıradaki bölümlerde verilen öğretmenlere ait kişisel bilgiler harfi harfine verilmiş olmasına rağmen gizliliği sağlamak adına isimler değiştirilmiştir. Araştırma boyunca kullanılan takma isimler Nilgün ve Burcu. Bu çalışmada görev alan ortaokul İngilizce öğretmenlerine ait bilgiler aşağıda belirtildiği gibidir:

Nilgün

Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun olmuştur. Meslekteki hizmet yılı 5 yıldır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda 2 yıldır görev yapmaktadır. Daha önce Güneydoğuda Anadolu bölgesinde hem ilkokul hem de ortaokul bünyesinde yer alan okullarda görev yapmıştır. Haftada 30 saat derse girmektedir. Hem 5.sınıf hem de 6.sınıf seviyelerini okutmaktadır.

Burcu

Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun olmuştur. Hizmet yılı 3 yıldır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda 1 yıldır görev yapmaktadır. Daha önce Güneydoğu Anadolu Bölgesinde merkeze bağlı bir ortaokulda 2 yıl görev yapmıştır. Haftada 30 saat derse girmektedir. Sadece 5.sınıf seviyesini okutmaktadır.

Araştırmacı

Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun olmuştur. Meslekteki hizmet yılı 5 yıldır. Araştırmanın yapıldığı okulda 2 yıldır görev yapmaktadır. İlk görev yeri

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan merkeze bağlı bir köy okuludur. Haftada 24 saat derse girmektedir. 7. ve 8.sınıf seviyeleri okutmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Çalışma kullanılan veri toplama araçları; görüşme tekniği, gözlem, açık uçlu anket, doküman analizi ve araştırmacının günlüğüdür.

Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubunda yer alan bireylerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi bölümü yer alırken; diğer bölümde ise problem durumuna yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Her grubun soruları farklıdır, ancak soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenmiştir. Kişisel bilgi formu sadece öğretmenler ve okul yöneticilerine uygulanmıştır. Bu bölümde "yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları üniversite, akademik düzey, hizmet süreleri, daha önce varsa çalıştıkları yerler, kaç yıldır bu okulda görev yaptıkları, kaç saat derse girdikleri ve okul yöneticilerin branşları" sorulmuştur. Tablo 3'de görüşme tekniğinin çalışma grubuna nasıl uygulandığı gösterilmektedir:

Tablo 3. Görüşme Veri Tekniğinin Uygulanması

<i>Öğretmenler</i>	Öğretmenlere farklı soruların yer aldığı 2 tane yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. İlk formda, öğretmenlerin mesleklerine, yabancı dil öğretimine ve Türkiye'deki yabancı dil öğretimine karşı olan genel tutumları öğrenmek adına yapılmıştır. İkinci görüşme formunda ; "Etkili Öğretim ve Etkili Öğretim Stratejileri" konusuna ilişkin görüşleri öğrenmek adına bir takım sorular yöneltilmiştir.
<i>Öğrenciler</i>	Öğrencilerin yabancı dil eğitimine karşı tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilere " İngilizce dersini sevip sevmedikleri, İngilizce dersini en iyi nasıl öğrendikleri ve okullarında bu derse yönelik eksikler olup olmadığı sorulmuştur.
<i>Okul yöneticileri</i>	Yabancı dil öğretimine karşı görüşleriniz nedir?

* Öğrencilere ve okul yöneticilerine ait bilgiler tezde görülebilir.

Gözlem

Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda sınıf mevcudu, ders saati, kazanım ve öğretmenlerin Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri nasıl kullandıkları not edilmiştir. Formun altına daha kolay hatırlatması ve not alımını kolaylaştırması için etkili öğretim stratejileri kodlanmıştır. Araştırmacı "katılımcı olarak gözlemci" konumunda yer almıştır. Gözlem 3 hafta boyunca sürmüş olup İngilizce 5.sınıf seviyesinde yer alan 3.ünite "Hello-Merhaba" ünitesi gözlenmiştir.

Açık Uçlu Anket

Öğretmenlere açık uçlu soruların yer aldığı anket uygulanmıştır. Anket gözlem sürecinden önce uygulanmıştır. Anket veri kaynağı; gözlemlerde elde edilen sonuçlar ile ankette elde edilen sonuçların tutarlı olup olmadığına yardımcı olması açısından tercih edilmiştir. Görüşme formunda bu 9 stratejinin her birinin kısa açıklamasının yer almasının yanı sıra öğretmenlere bu stratejileri kullanıp kullanmadıkları, nasıl kullandıkları ve kullanırken yaşadıkları sorunların olup olmadığı ile ilgili görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ankette sadece “Marzano’nun Etkili Öğretim Stratejileri” ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorular genel olarak yorum sorularından oluşmaktadır. Öğretmenlerin konuyla ilgili ayrıntılı cevaplarına ihtiyaç duyulduğundan bu veri toplama aracına başvurulmuştur. Ankette 9 strateji ile ilgili 4 bölüm yer almaktadır. Ve öğretmenlere kısaca stratejileri hatırlatmak adına her bir strateji ile ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir. Bu 9 strateji ile ilgili olarak ankette şu sorulara cevap aranmaktadır :

1. Kullanır mısınız?
2. Nasıl kullanırsınız ?
3. Kullanma / kullanmama nedenleri nelerdir?
4. Kullanırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı süreç boyunca günlük tutarak etkili öğretim stratejilerine ilişkin anlamlı gördüğü noktaları not etmiştir. Gözlem boyunca dikkat çeken kısımları not almıştır. Gerekli yerlerde öğretmenlerin kullandıkları tahtaya çizdiği bir resmi ya da öğrencilerin yaptıkları ödevlerinin fotoğrafını çekmiştir. Doğrudan öğretmenler gözlem sürecinde gözlene de dolaylı yoldan öğrencilerde gözlenmiştir. İlgi çeken herhangi bir durum araştırmacı günlüğünde yer almıştır.

Doküman Analizi

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı doküman analizidir. Doküman analizinde bir çok farklı kaynağa başvurulmuştur. Bunlar ; İngilizce öğretim programı, okul stratejik planı, ders ve çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, gelen evraklar, yıllık planlar, zümre tutanakları ve sınav sonuçlarıdır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada farklı veri toplama araçları kullanıldığı için veri toplama süreçleri de değişmektedir. Her bir veri toplama aracı farklı sürelerde toplanmıştır. Bu süreler aşağıda verilen Tablo 4’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 4. Veri Toplama Süreci

Veri Toplama Araçları	Süre	Kaç kez yapıldı?	Kişi/ Evrak sayısı
Görüşme			
Okul yöneticileri	20 dakika	1 kez	4 okul yöneticisi
Öğretmen görüşmesi	20 dakika	2 kez	2 öğretmen
Öğrenci görüşmesi	15 dakika	1 kez	22 öğrenci
Gözlem	3 hafta	66 kez	2 öğretmen
Anket	20 dakika	1 kez	2 öğretmen
Doküman analizi	-	-	76 evrak
Araştırma Günlüğü	Araştırma süreci boyunca yapılmıştır.		

* Okul yöneticisi ile öğrenci görüşme bilgileri, araştırmacı günlüğü ve doküman analizinde incelenen tüm evraklara ait bilgiler tezde ayrıntılı bir şekilde görülebilir.

Tablo 4 incelendiğinde; birden fazla veri kaynakları kullanılmış olup her bir veri kaynağının toplama sürecinde farklı uygulamalar yapılmıştır. Verilerin toplama sürecine bakıldığında veri toplama araçlarının süresinin genelde 15-20 dk arasında sürdüğü, sadece gözlem tekniğinin süresinin diğer veri toplama tekniklerinden daha uzun olduğu anlaşılmıştır. Gözlem formunda sınıf, kazanım, dersin gerçekleşeceği zaman dilimi ve Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejilerini nasıl kullandıkların yönelik soru yer almıştır. Marzano'nun stratejilerine numara kodu verilerek gözlemciye kolaylık olması adına formun alt tarafında yer verilmiştir. Anket; gözlem sürecinden önce araştırmanın başında öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama amacı öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine yönelik bilgileri öğrenmek ve gözlem sonrası elde edilen bilgilerle tutarlılığını karşılaştırmaktır. Araştırmacının günlüğü; araştırma boyunca devam etmiştir. Belli bir veri toplama sürecine dahil değildir.

Verilerin Analizi

Yayımlanan tez çalışmasında betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Ancak yapmış olduğumuz bu çalışmada ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizde araştırma sorularına göre veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler bu çerçeveye göre okunup düzenlenmiştir. Yer yer görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler ile zenginleştirilmiştir. Bazı önemli olmayan veriler araştırma dışında tutulmuştur.

Tablo.5. Verilerin Analizi

Veri Toplama Araçları	İçerik analiz	Betimsel analiz
Öğretmen görüşmesi		✓
Öğrenci görüşmesi		✓
Yönetici görüşmesi	✓	
Gözlem süreci		✓
Anket		✓
Doküman analizi		✓
Araştırma Günlüğü	✓	

Tablo 5 incelendiğinde; yönetici görüşmesi ve araştırmacı günlüğüne ait verilerde içerik analizi kullanırken diğer verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analiziyle ilgili bu bölümde yer alan * öğrenci görüşmesi, yönetici görüşmesi, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü ile ilgili veri analizlerine ilgili tezde ulaşılabilir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarıdır. Geçerlik kısaca araştırma sonuçların doğruluğuyla ilgilendirken; güvenirlilik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği ile ilgilendir. Geçerlik de hem iç geçerlilik hem de dış geçerlilik yer almaktadır. Miles ve Huberman (1994)'e göre iç ve dış geçerliliğe ilişkin sorulması gereken bazı sorulara yanıt verilmiştir. İç geçerliliği sağlamak adına; araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam için anlamlıdır. Bulgular kendi içinde tutarlı olup yabancı dil öğretiminde yer alan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, farklı veri toplama yöntemleri kullanarak teyit

edilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için; araştırma sonuçlarının araştırma sorusuyla tutarlı olması, okuyucuların araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesi ve araştırmanın olası genellemelere fırsat verecek şekilde kapsamlı tanımlandığı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak; yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve uzun süreli bilgi toplama, çalışmanın doğal ortamda içerisinde yapılması, araştırmacının alana olan yakınlığı vb. özelliklere çalışmanın geçerliliği sağlamaya yönelik başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmada Miles ve Huberman (1994)'ün belirttiği gibi bazı sorular yanıt aranmıştır. İlk olarak çalışma sorularının yeterince açık olduğu ve çalışmanın amacı yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak veriler uygun ortam, zaman ve katılımcılar yoluyla toplanmıştır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Anket ve gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin derslerde Marzano'nun E.Ö.S kullanma durumları iki açıdan ele alınmıştır. İlk olarak ankete göre Marzano'nun E.Ö.S kullanma biçimleri ve kullanma/ma durumları, gözlem sürecinde Marzano'nun E.Ö.S nasıl kullandıklarını gözlenmiştir.

Her İki Öğretmenin Anket Ve Gözlem Sonuçlarına Göre EÖS İlişkin Durumlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin kullandıkları etkili öğretim stratejilerini öğrenmek adına ilk önce anket uygulanıp gözlem sonrası elde edilen bulgularla tutarlı olup olmadığı amaçlanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Marzano'nun Ekili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları

Etkili Öğretim Stratejileri	Anket Nilgün	Gözlem Nilgün	Anket Burcu	Gözlem Burcu
<i>Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Özet Çıkarma ve Not Tutma</i>	X	X	✓	X
<i>Çabayı Destekleme ve Takdir Etme</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Ev Ödevi Ve Alıştırma</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Dile Dayalı Olmayan Temsiller</i>	✓	✓	✓	✓
<i>İşbirliğine Dayalı Öğrenme</i>	✓	X	✓	X
<i>Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Varsayım Üretme ve Sınama</i>	✓	X	✓	X
<i>İpuçları, Sorular ve Ön Örgütleyiciler</i>	✓	✓	✓	✓

Tablo 6'a bakıldığında öğretmenlerin gözlem öncesi uygulanan anket verilerine ve gözlem sonrası elde edilen verilere bakıldığında birbirleriyle tutarlı olmadığı görülmüştür. Nilgün öğretmen gözlem öncesi uygulanan ankette sadece "özet çıkarma ve not tutma" stratejisini kullanmadığını belirtmiştir. Gözlemden sonra elde edilen verilerde ise "özet çıkarma ve not tutma", "işbirliğine dayalı öğrenme" ve "varsayım üretme ve sınama" stratejilerini kullanmadığı görülmüştür. Tek tutarlı strateji görüldüğü gibi sadece "özet çıkarma ve not tutma" stratejisidir. Burcu öğretmen, gözlem öncesi uygulanan ankete göre bütün stratejilerini kullandığını belirtmiştir. Gözlemden sonra elde edilen verilere göre "özet çıkarma ve not tutma", "işbirliğine dayalı öğrenme" ve "varsayım üretme ve sınama" stratejilerini kullanmadığı görülmüştür.

Anket Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin EÖS Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Gözlem öncesi ankette Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri'ni kullanma durumları, kullanma ya da kullanmama nedenleri, nasıl kullandıkları ve kullanırken karşılaştıkları sorunlara yanıt aranmıştır.

Tablo 7. Anket Bulgularına Göre Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Biçimleri Ve Kullanma/Kullanmama Nedenleri

Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri		Kullanma biçimleri	Kullanma / kullanmama nedenleri
<i>Benzerlik ve farklılıkları belirleme</i>	Nilgün	Evcil hayvanlar ve vahşi hayvanların ayrımında	Öğrenmede kalıcılığı sağlamak için
<i>Benzerlik ve farklılıkları belirleme</i>	Burcu	Farklı açıdan bakmalarını sağlayarak	Öğrenme ve analiz yapmada etkili olduğu için
<i>Özet çıkarma ve not tutma</i>	Nilgün	Öğretmen bu stratejiyi kullanmadığı belirtmiştir.	Öğrenciler cümle kurma konusunda yetersiz, not alma ya da özet çıkarmayı deneyenler ise kurallı ve anlamlı cümle kuramıyor
<i>Özet çıkarma ve not tutma</i>	Burcu	Kendi cümleleriyle not tutmalarını ve renkli kağıtlar kullanmaları sağlayarak	Kendi cümleleriyle ifade özgürlüğü sağladığı için
<i>Çabayı destekleme ve takdir etme</i>	Nilgün	Aferin diyerek, küçük hediyeler vererek ve arkadaşlarına örnek göstererek	Çabayı övdüğünde başarı yakalanıyor
<i>Çabayı destekleme ve takdir etme</i>	Burcu	Öğrencilerin özgüvenlerini arttırarak	Başardıkça özgüven artar ve başarıma isteği geldiği için
<i>Ev ödevi ve alıştırma</i>	Nilgün	Kelime ödevi Kitap ve çalışma kitabındaki alıştırmaları yaparak	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve unutmayı en aza indirmek için
<i>Ev ödevi ve alıştırma</i>	Burcu	Dersin devam niteliğini sürdürecektir sade ve ilgi çekici ödev kullanarak	Dersin kalıcılığını sağlar.
<i>Dile dayalı olmayan sunumlar</i>	Nilgün	Görsel materyal kullanarak	Akılda kalıcılık daha fazla oluyor
<i>Dile dayalı olmayan sunumlar</i>	Burcu	Görsel materyal kullanarak	Öğrenci en çok görerek öğrenir
<i>İşbirliğine dayalı öğrenme</i>	Nilgün	Öğretmen bu stratejiyi kullanmadığını belirtmiştir.	Herkes derse ilgi duymuyor ve gruptaki en başarılı arkadaşına güveniyor
<i>İşbirliğine dayalı öğrenme</i>	Burcu	Grup çalışmalarına yer vererek	Grup çalışmasının olumlu etkisi olduğundan

<i>Hedef belirleme ve geribildirim verme</i>	Nilgün	Evet harika.. Çok güzel tebrik ederim diyerek	Hedefin belirlenmesi temel amaç, geribildirim ise öğrencinin hedefi kazanıp kazanmadığının kanıtı
<i>Hedef belirleme ve geribildirim verme</i>	Burcu	Ünite amaçlarını belirleyip plan yaparak, ünite sonunda test dağıtarak ya da ders esnasında geribildirim vererek	Hedef belirleme ve dönüt öğrenciye fayda sağladığı için
<i>Varsayım üretme ve sinama</i>	Nilgün	Alıştırma, etkinliklerde ya da resimlerde gördüklerini tahmin etmelerini sağlayarak	Daha geniş bir bakış açısıyla olaylara bakmalarını sağlıyor
<i>Varsayım üretme ve sinama</i>	Burcu	Problem çözme becerilerini geliştirerek Tahmin etmelerini sağlayarak	Tahmin olanağı sağladığından
<i>İpuçları, sorular ve ön örgütleyiciler</i>	Nilgün	"Emin misin? Biraz daha dikkat et ya da tekrar gözden geçir" diyerek	Eski ve yeni bilgiyi bağdaştırmak, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmak için
<i>İpuçları, sorular ve ön örgütleyiciler</i>	Burcu	Bol soru sorarak Beyin fırtınası tekniği kullanarak ipucu vererek	Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için

Tablo 7 ile ilgili bilgileri incelediğimizde; Nilgün Öğretmen'in kullanmadığı stratejiler “*özet çıkarma ve not tutma*” ile “*işbirliğine dayalı öğrenme*” iken Burcu öğretmen tüm stratejileri kullandığı görülmektedir. Nilgün Öğretmen “*Özet çıkarma ve not tutma*” stratejisini öğrencilerin yazmada sorun yaşamaması ve anlamlı cümle kuramaması, “*işbirliğine dayalı öğrenme*” stratejisini ise derse ilgisiz öğrencilerin grupta başarılı olan arkadaşlarına güvenmesi olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin stratejileri kullanma biçimlerini ve kullanma nedenlerini ele aldığımızda stratejilerin farklı şekil ve amaç için kullanıldıkları görülmüştür. İlk olarak Nilgün öğretmen, “*benzerlik ve farklılıkları belirleme*” stratejisini öğrenmede kalıcılığı sağladığı, “*çabayı destekleme ve takdir etme*” stratejisini çabayı övdüğünde başarı yakaladığı, “*ev ödevi ve alıştırma*” stratejisini öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağladığı, “*dile dayalı olmayan temsiller*” stratejisini öğrenilenlerin akılda daha kalıcı kaldığı, “*hedef belirleme ve geribildirim verme*” stratejisini geri bildirim sayesinde öğrencinin bu hedefi kazanıp kazanmadığı, “*varsayım üretme ve sinama*” stratejisini öğrencilerinin zihinlerini çalıştırdığını ve tahminde bulunmalarını sağladığı, “*ipuçları, sorular ve ön örgütleyiciler*” stratejisini öğrencilerin hatırlamasına yardımcı olarak yeni konunun ya da kelimenin öğretilmesini kolaylaştırdığı için kullanıldığını belirtmiştir. Burcu öğretmen ise; “*benzerlik ve farklılıkları belirleme*” stratejisini öğrenme ve analiz yapmada etkili olduğu, “*özet çıkarma ve not tutma*” stratejisini kendi cümleleriyle ifade özgürlüğü sağladığı, “*çabayı destekleme ve takdir etme*” stratejisini öğrencilerin başardıkça özgüvenlerinin artması ve başarıma isteğinin arttığı, “*ev ödevi ve alıştırma*” stratejisini dersin kalıcılığını sağladığı, “*dile dayalı olmayan temsiller*” stratejisini

öğrencilerin en çok görenek öğrendiği, “*hedef belirleme ve geribildirim verme*” stratejisini öğrenciye fayda sağladığı, .“*varsayım üretme ve sınama*” stratejisini tahmin olanağı sağladığı ve “*ipuçları, sorular ve ön örgütleyiciler*” stratejisini öğrenmeyi kolaylaştırdığı için kullandığını belirtmiştir.

Gözlem Sürecinde Öğretmenlerin EÖS Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda uygulamada etkili öğretim stratejilerini kullanma durumlarını analiz etmek için sistematik gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı tarafından öğretmenlerin “Marzano’nun etkili öğretim stratejilerini nasıl kullandıkları gözlenmiştir. Burcu Öğretmen’in ve Nilgün Öğretmen’in “Marzano’nun Etkili Öğretim Stratejilerine ilişkin gözlem sürecinde hangi stratejileri en çok kullandığına ve nasıl kullandığına dikkat edilmiştir. Aşağıda Marzano tarafından ortaya konulan dokuz (9) stratejinin her iki öğretmen tarafından kullanılma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme

Burcu ve Nilgün Öğretmenin “*benzerlik ve farklılıkları belirleme*” stratejisini kullanım durumlarını incelediğimizde Burcu ve Nilgün Öğretmen’in bu stratejisi derslerinde kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu stratejiyi kullanma biçimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8. Benzerlik Ve Farklılıkları Belirleme Stratejisi

<i>Benzerlik ve faydalıkları belirleme</i>	<i>Burcu</i>	<i>Nilgün</i>
<i>Sınıflandırma</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tahtaya "hello-hi" yazar, diğer tarafa "merhaba-selam" yazar. İngilizcede ve Türkçede selamlaşırken kullanılan kelimeleri sınıflandırır. Okul çeşitlerini sınıflandırır. (ilkokul, ortaokul ve lise gibi) 	<ul style="list-style-type: none"> İngilizce dilini kullanan ülkeleri sınıflandırır.
<i>Karşılaştırma</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ülkeleri ve dilleri karşılaştırır. Sevdiği ve sevmediği şeyleri karşılaştırır. (like/dislike) Özneldeki farklılıkları karşılaştırır. (he,she,it özne durumundayken farklılıkları karşılaştırma yapar.) Yapabildiği ve yapamadığı becerileri karşılaştırma yaparak anlatır. 	<ul style="list-style-type: none"> Ülke ve dilleri karşılaştırır. Şehir ve ülkeleri ayrı şemalarda karşılaştırır. "Hello-hi" İngilizcedeki selamlaşma ifadeleri, "merhaba-selam" Türkçedeki selamlaşma ifadeleri olduğunu belirtir. Sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade ederken karşılaştırma yapar. Özneldeki farklılıklara karşılaştırma yaparak açıklar.

Tablo 8'e göre; iki öğretmen de bu stratejide "karşılaştırma" ve "sınıflandırma" biçimlerini kullandıkları gözlenmiştir. "*Benzerlik ve faydaları belirleme*" stratejilerinde yer alan "benzetme" ve "analoji" biçimlerine gözlemlerde rastlanılmamıştır. İlk olarak Burcu Öğretmen'in stratejide sınıflandırma kullanımına baktığımızda; hedef dilde insanlarla selamlaşırken "hello-hi" kelimelerini kullanırız diyerek bir şemada toplar, kendi dilimizde insanlarla selamlaşırken

diyerek "merhaba-selam" kelimelerini ise başka bir şemada yazar. Okulların çeşitlerini öğrenci yaşlarına göre sınıflandırır. Karşılaştırma kullanımlarına baktığımızda, ülkeler ve dilleri ayrı tabloda göstererek karşılaştırma yapar. Ünitenin son kazanım olan yetenekler konusuna geçtiğinde konuyu anlatırken karşılaştırma yapmıştır. Tahtayı ikiye bölerek bir tarafa "can", diğer tarafa ise "can't" yazmıştır. Nilgün Öğretmen'in bu stratejide sınıflandırma kullanımına baktığımızda; sadece İngilizce dersini konuşan ülkeleri bir gruba alır ve o şekilde ifade eder. "Hello" ve "Hi" kelimeleri yazar ve hemen yanlarına Türkçe karşılıkları olarak "Merhaba" ve "Selam" yazar. Daha sonra insanların sevdiği ve sevmediği şeyleri belirtirken kullanılan yapıyı karşılaştırma yaparak açıklar.

Özet Çıkarma ve Not Tutma

Üç hafta boyunca her iki öğretmenin de "Özet Çıkarma ve Not Tutma" stratejisini kullanmadıkları gözlenmiştir.

Çabayı Destekleme ve Takdir Etme

Burcu Öğretmen ilk olarak bazı etkinliklerin sonunda doğru yapan öğrenciyi ya da öğrencileri alkışlatıyordu. Sınıf içi bir etkinlikte en iyi performans gösteren bir öğrenciyi ilk olarak İngilizce "Good job-harika iş" diye karşılık verdi. Daha sonra aynı öğrenciyi "İyi iş çıkardın, seni tebrik ediyorum." diyerek öğrenciyi takdir etti. Ödev yapan bir öğrencinin ödevini beğenen Burcu Öğretmen "Harika bir iş çıkardın, her zaman bu şekilde çalışıp düzenli olursan başarılı olursun." dedi. Diğer bir ödev kontrolünde bir öğrencinin ödevini beğenen Burcu Öğretmen; "Kaderin ödevi çok güzel, onu panoya asıyoruz." diyerek öğrencinin ödevini çok beğendiğini, çok güzel hazırlandığını söyleyerek öğrenciyi tebrik etti. Nilgün Öğretmen'in ilk hafta bu stratejiyi kullanmadığı gözlenmiştir. Diğer haftalarda soruyu doğru yanıtlayan öğrencilere genellikle "Aferin, seni tebrik ediyorum" diye karşılık verdiği gözlenmiştir. Her iki öğretmenin bu stratejiyi kullandıklarına baktığımızda aslında çok fazla kullanmadıkları gözlenmiştir. Nilgün Öğretmen'in daha az kullandığı görülmüştür.

Ev Ödevi ve Alıştırmalar

Öğretmenlerin bu stratejiyi kullanma biçimleri Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Ev Ödevi Ve Alıştırmalar Stratejisi

Ev ödevi ve Alıştırmalar	Burcu	Nilgün
Ev Ödevi	<ul style="list-style-type: none"> "Ülke ,dil ve milletler" kazanımına yönelik ödev Renkli kağıtlara ülke bayrakları yapıştırma ya da çizmeye yönelik ödev Çalışma kitabından verilen ödevler 	<ul style="list-style-type: none"> Ülkelere ait kelimeleri 3 defa yazma Çalışma kitabından verilen ödevler
Alıştırmalar *Sınıfta yapılan *Ders kitabından yapılan *Çalışma kitabından yapılan	<ul style="list-style-type: none"> Nerelisin?, Hangi dili konuşuyorsun?, Hangi milletlisin? soruların soru-cevap kalıplarını hedef dilde ifade etmeye yönelik alıştırma Video etkinliği Küçük kağıt etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> Nerelisin?, Hangi dili konuşuyorsun?, Hangi milletlisin? soruların soru-cevap kalıplarını hedef dilde ifade etmeye yönelik alıştırma Okul dersleriyle ilgili alıştırma

	<ul style="list-style-type: none"> Okul dersleriyle ilgili sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade etmeye yönelik alıştırma Yapabildiği ve yapamadığı şeyleri ifade etmeye yönelik alıştırma 	<ul style="list-style-type: none"> Sevdiği ve sevmediği okul derslerini ile ilgili örnek cümle kurmaya yönelik alıştırma Yapabildiği ve yapamadığı şeyleri ifade etmeye yönelik alıştırma
--	---	---

Ev ödevi ile ilgili olarak, Burcu ve Nilgün Öğretmen'in gözlem sürecinin ilk haftasında farklı bir ödev verdiği görülmüştür. Diğer haftalarda daha çok çalışma kitabını ödev olarak verdikleri gözlenmiştir. Burcu öğretmen "ülke-millet ve dil" kazanımına yönelik renkli kağıtlara ülkelere ait resimler kullanarak cümle kurmalarını istedi. Bir başka ödevde ise; ülkelere ait bayraklarının öğrenilmesi için yine renkli kağıtlara ülke bayraklarını yapıştırarak ya da çizerek, boyayarak ülkelerinin isimlerini hedef dilde yazmalarını istedi. Nilgün Öğretmen ise ülkelerin öğrenilmesi için tekrara yönelik ve çalışma kitabından verdiği ödevlerin yer aldığı görülmektedir. Alıştırmalar; gözlem sürecinde 3 kısma ayrılmıştır. "Sınıf içinde yapılan alıştırmalar, ders kitabından yapılan alıştırmalar ve çalışma kitabından yapılan alıştırmalar". Sınıf içinde yapılan alıştırmalara baktığımızda, öğretmenlerin ünitenin kazanımları doğrultusunda alıştırmalara yer verdiği gözlenmiştir. Her iki öğretmenin de farklı alıştırmalara başvurduğu görülmüştür.

Dile Dayalı Olmayan Temsiller

Burcu Öğretmen ve Nilgün Öğretmen'in "dile dayalı olmayan temsiller" stratejisinde daha çok "resimler ve resimyazılar çizme" ile "kinestetik etkinlikte bulunma" biçimlerini kullandıkları görülmüştür. Burcu Öğretmen'in gözlem boyunca derslerinde daha çok "kinestetik etkinlikte bulunma" durumu gözlenirken; Nilgün Öğretmen'in ise "resim ya da resimyazı çizme" durumu gözlenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin bu strateji nasıl kullandıkları gösterilmiştir.

Tablo 10. Dile Dayalı Olmayan Temsiller Stratejisi

<i>Dile Dayalı Olmayan Temsiller</i>	<i>Burcu</i>	<i>Nilgün</i>
Resimler - resimyazılar çizme	<ul style="list-style-type: none"> İnsanların sevdiği şeyleri belirtirken gülen surat, sevmediği şeyleri belirtirken üzgün surat kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Ülkelere ait görsel materyal kullanır. Okul dersleri, insanların yapabildiği-yapamadığı şeylerle ilgili resim çizer.
Kinestetik etkinlikte bulunma	<ul style="list-style-type: none"> Bazı emir cümlelerinde kullanır. (tahtaya gel, kitaplarını açın, kulağınızı, gözlerinizi açın vb.) Bazı kelime (fil ya da isim) beden dili ile anlatır. Bazı fiillerin (keman çalmak, kitap okumak vb.) öğretiminde beden dilini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Bazı emir cümlelerinde kullanır. (Ayağa kalkın, kitaplarınızı açın vb.)

Tablo 10'a göre; Burcu Öğretmen'in derslerinde görsel materyal ya da resimyazılar çizmeye yönelik herhangi bir kullanımda bulunmadığı gözlenmiştir. Daha çok "kinestetik etkinlikte bulunma" durumunu kullandığı gözlenmiştir. Bazı emir cümlelerinde örneğin; " kitaplarınızı açın, tahtaya gel, buraya gel, kulağınızı açın, gözlerinizi açın vs" gibi ifadeleri fiziksel hareketle bulunarak ifade ettiği gözlenmiştir. Nilgün Öğretmen daha çok "resimler ve resimyazılar çizme" kullandığı görülmüştür. "Ülke, millet ve dilleri" kazanımına yönelik görsel materyal

kullanmıştır. Yetenekler konusunda giriş yaptığında her iki öğretmen de "keman çalmak, kitap okumak, bilgisayar kullanmak, koşmak, uçmak, resim çizmek, basketbol oynamak, gitar çalmak vb." kelimeleri öğretirken fiziksel harekette bulunarak kelime öğretmeyi seçmiştir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Burcu Öğretmen ve Nilgün Öğretmenin derslerinde "*işbirliğine dayalı öğrenme*" stratejisi 3 hafta boyunca hiç gözlenmemiştir.

Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme

"Hedef belirleme" ile ilgili daha çok öğretmenlerin hangi konuya geçeceklerini, sınıf içinde ne yapacaklarını belirtirken daha çok hedefi söylemeye yönelik kullandıkları gözlenmiştir. "*Geribildirim verme*" ise sınıf içinde yapılan alıştırmaların yapılması sürecinde ya da sonunda, telaffuz hatalarında ve ev ödevi kontrolünde daha çok kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu stratejiyi nasıl kullandıklarını aşağıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 11. Hedef Belirleme Ve Geribildirim Verme Stratejisi

<i>Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme</i>	<i>Kullanım şekli</i>	<i>Alıntılar</i>
Hedef belirleme	<ul style="list-style-type: none"> Yeni konuya geçerken, yapılması gereken şeylerle ilgili durumlarda kullanılır. 	<p>"Bugün yeni ünitemiz olan 3.üniteye geçiyoruz. Bu ünite de ülkeleri, bayrakları, milletleri ve ülkelerin dillerini öğreneceğiz." (Burcu Öğretmen)</p> <p>"Dün öğrendiğimiz ülkeler konusunda hatırlayalım, ardından yeni konumuza giriş yapacağız." (Nilgün Öğretmen)</p>
Geribildirim verme	<ul style="list-style-type: none"> Ödev kontrolü yapıldığında Sınıf içi herhangi bir alıştırma yapıldığında Telaffuz hatalarında 	

Tablo 11'e göre, Burcu ve Nilgün Öğretmen hedef belirleme ile ilgili daha çok yeni konuya geçerken, yapılması gereken durumlarla ilgili olarak kullanıldığı görülmüştür. Burcu Öğretmen'in "*geribildirim verme*" kısmıyla ilgili olarak da öğretmenin mümkün olduğunca geribildirimde bulunduğu gözlenmiştir. Ödev verme sayısı az olmasına rağmen verildiği zaman mutlaka ödev kontrolü yapıldığı ve ödevlerde varsa yanlış ya da hata yapan öğrencilere mutlaka gerekli düzeltmeler yapıldığı gözlenmiştir. Ödevlere yönelik geribildirim dışında Burcu Öğretmen'in özellikle sınıf içinde yapılan etkinlikler sırasında ve telaffuz konusunda sorun yaşayan öğrencilerin anında hatalarını düzelterek mutlaka kelimenin doğru ifadesini verdiği görülmüştür. Nilgün Öğretmen'in özellikle ilk hafta gözlem sürecinde geribildirim hiç vermediği görülmüştür. Daha sonraki gözlemlerde Nilgün Öğretmen, okul derslerine yönelik etkinliklerde kelimelerin telaffuzunda ciddi sorun yaşayanları anında uyardı ve hatalarını söyledi. Ayrıca ders kitabında yer alan bir etkinlik sınıf içinde yapıldı ve yine aynı şekilde anında kontrol edilip yanlışlar tek tek düzeltildi.

Varsayım Üretme ve Sınama

Burcu Öğretmen ve Nilgün Öğretmen'in 3 hafta süren gözlem boyunca ilgili ünite de bu stratejiyi kullanmadıkları gözlenmiştir.

İpuçları, Sorular ve Ön Örgütleyiciler

Burcu ve Nilgün Öğretmen bu stratejiye gözlem boyunca başvurmuşlardır. Öğretmenlerin ders süresinde bu stratejide yer alan ipuçları, sorular ve ön örgütleyicilerden faydalandıklarını görülmüştür. Her iki öğretmenin de bu strateji kullanım şekli Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12. İpuçları, Sorular Ve Ön Örgütleyiciler Stratejisi

İpuçları, Sorular ve Ön Örgütleyiciler	Burcu	Nilgün
İpuçları	<ul style="list-style-type: none"> • favori kelimesini hedef dilde kalp çizerek belirtmesi • Yunanistan ülkesi için, " Ülkemizin oldukça yakınında ve batısında yer alıyor..." diye ipucu verir. 	<ul style="list-style-type: none"> • " Çocuklar hani bazı oyuncakların altında " Made in China " yazısı vardır. Hatırladık mı? • " Sizce doğru mu ? Eksik bir şey var sanki ? "Like" fil ile kullanıldığında bir şeyde değişiklik oluyordu? Hatırladık mı?" diye ipucu vererek soru sorar.
Sorular	<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlarla nasıl selamlaşırın? • En çok hangi dersi seversin? • Ünite de yer alan kelimeler ile ilgili kelime yoklayıcı sorular (ülkeler, diller ya da milletler vs.) • Oyun etkinliği yapılırken oyunla ilgili sorular 	<ul style="list-style-type: none"> • hangi ülkedir? • Nerelisin?
Ön Örgütleyiciler	<ul style="list-style-type: none"> • "school-okul" kelimesini hedef dilde daha önce öğrendik." • "Cümle her zaman özne ile başlıyor, bunu biliyoruz." 	<ul style="list-style-type: none"> • 2.ünitemizde " Where..?" (Nerede...?) sorusunu öğrenmiştir. • 1.ünitemizde bazı fiiller öğrenmiştik. Bu fiiller nelerdi? "get up- uyanmak, go- gitmek, watch- izlemek" vs. gibi fiiller öğrenmiştik. • İlk ünite de " I play computer games" cümlesini öğrenmiştik. Hatırladık mı ?

Her iki öğretmen de ders sürecinde gerekli yerlerde ipuçlarına başvurmuşlardır. Etkinliğin biçimine göre sorular ve ön örgütleyicilerden yararlandıklarını tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde yabancı dil öğretimine oldukça önem verilmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler sayesinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğretimini büyük önem kazanmaktadır. Ancak ne yazık ki ne kadar önem verilse de yabancı dil öğretimin henüz istenilen başarı seviyesinde olmadığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde yapılan sınavlarda ve uluslararası sınavlarda yabancı dil öğretimindeki durumumuzun pek iyi olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer ülkelerinde katılımcı olduğu sınavlarda Türkiye'nin genel İngilizce puanı ya düşük ya da genel düşük seviyede olduğu görülmüştür. Peki ülke olarak yabancı dil öğretiminde neler yapmalıyız? Neleri düzeltmeli ya da değiştirmeliyiz? Bu soruları sorduğumuzda bir çok unsurun yer aldığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında yabancı dil öğretiminde kullanılan etkili öğretim stratejilerin yeri ve önemi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sorularına bakıldığında öğretmenlerin anket ve gözlem süreci ele alınmıştır. Anket uygulamasında Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, nasıl kullandıkları ve kullanma sebeplerini araştırılırken; gözlem sürecinde öğretmenlerin bu stratejileri nasıl kullandıkları tespit edilmiştir. Anket uygulamasının yapılmamasını amacı öğretmenlerin gözlem sürecinden önce ankette yer alan bilgilerle, gözlem sürecinde ulaşılan bilgiler arasında tutarlılığa bakmaktır. İlk olarak ankette elde edilen bulgulara baktığımızda Burcu Öğretmen 9 stratejiyi de kullandığını ifade etmiştir. Nilgün Öğretmen ise sadece "özet çıkarma ve not tutma" stratejisini kullanmadığını belirtmiştir. Kullanmama sebebi olarak da öğrencilerin cümle kurma konusunda yetersiz olması, kurallı ve anlamlı cümle kuramamalarından dolayı bu stratejiyi kullanmadığını ifade etmiştir. Ancak gözlem sürecinde elde edilen bulgularla anket sürecinde elde edilen bulguların tutarlı olmadığı görülmektedir. Gözlem sürecinde her iki öğretmen de ortak olarak 3 tane stratejiyi kullanmadıkları görülmüştür. Bu stratejiler "işbirlikli öğrenme, özet çıkarma ve not tutma, varsayım üretme ve sınav"tır. Her iki öğretmenin gözlem sürecinde bu stratejilere rastlanılmamıştır. Gözlem sürecinde elde edilen bulgulara baktığımızda her öğretmenin farklı stratejilerine derslerinde daha çok yer verildiği görülmüştür. "*Benzerlik ve farklılıkları belirleme*" stratejisini hemen hemen iki öğretmen de derslerinde oldukça yer vermiştir. "*Çabayı destekleme ve takdir etme*" stratejisini derslerde Nilgün öğretmenin daha az kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu stratejisine çok başvurmadıkları ancak öğrencilerin özellikle bu stratejiye önem verdikleri gözlem sürecinde araştırma günlüğüne not edilmiştir. Sınıf içinden bir öğrencinin yaptığı başarıdan sonra "*Öğretmenin hani aferin demediniz bana*" diye söylemesi bu durumu ortaya koymaktadır. "*Ev ödevi ve alıştırma*" stratejisinde büyük çoğunluğu alıştırma kısmına yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ödev verdiği ancak daha çok bireysel ödevler verildiği gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı ödevlere rastlanmamıştır. Burcu öğretmenin güzel ödevleri panoda sergilemesinin öğrencileri mutlu ettiği görülmüştür. Alıştırmalar her iki öğretmenin de derslerinde oldukça fazla yer tutmaktadır. Nilgün Öğretmen'in tahtaya özellikle kendinin hazırladığı alıştırmalara yer verip öğrencilerin etkin katılımını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenler bir stratejide yer alan farklı öğelere de farklı bir biçimde başvurdukları görülmüştür. Örneğin "dile dayalı olmayan temsiller" stratejisi her iki öğretmen tarafından kullanıldığı anlaşılmıştır. Burcu öğretmen özellikle "dile dayalı olmayan temsiller" stratejisinde "kinestetik etkinlikte bulunma" ögesine yer verirken; Nilgün Öğretmen ise "resimler çizme" ögesine derslerinde yer verdiği görülmüştür. Her iki öğretmen farklı yollarla stratejiden yararlanmışlardır. Bu stratejiyle ilgili olarak öğretilerin akıllı tahtayı hemen hemen hiç kullanmadıkları gözlenmiştir. "*Hedef belirleme ve geribildirim*" stratejisini Nilgün öğretmenin çok fazla kullanmadığı gözlenmiştir. Ancak Burcu öğretmenin özellikle öğrencileri hedeften haberdar ettiği görülmüştür. Geribildirim verme konusunda sıkıntılar olduğu gözlenmiştir. Sınıf mevcudu ya da ders saatinin hemen hemen her öğrenciyle yakından ilgilenip geribildirim verme durumunun zor olduğu görülmüştür. Sadece öğretmenlerin derslerinde uygun gördükleri

zamanda geribildirim verdikleri tespit edilmiştir. "*İpuçları, sorular ve ön örgütleyiciler*" stratejisinin oldukça derslerde kullanıldığı görülmüştür. Öğretimde oldukça yer alan soru sorma stratejisine araştırmada yer alan iki öğretmenin kullandığı, gerekli yerlerde ipuçlarına başvurulduğu görülmüştür. Ön örgütleyicileri daha çok Nilgün öğretmenin kullandığı tespit edilmiştir. Yapılan gözlem sonucunda her iki öğretmenin farklı şekilde öğretim stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir. Bazı stratejiler bir öğretmen tarafından daha çok kullanılırken başka öğretmen tarafından daha az kullanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak; her öğretmenin derslerinde farklı etkili öğretim stratejilerine başvurdukları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerine girdiği sınıf seviyesindeki öğrencilerin özelliklerini yakından bilmeli ve ona göre ders planı yapmalıdır. Etkili öğretim için plan yapmak oldukça önemlidir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıkları olduğu için öğretmenler farklı yöntem ve teknik kullanarak her bir öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye başarabilir. Bir çok araştırmacıya göre etkili öğretimin anahtarlarından biri olan plan yapmadır. Öğretmenler derse girmeden önce plan yapmaya gereken özeni göstermelidir. Öğrencileri aktif ,sorgulayan, eleştiren ve düşünen birey olmaları için cesaretlendirmelidir. "Etkili Öğretim Stratejileri" yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Belki de bir çok meslektaşımızın bu stratejileri kullanmalarına rağmen etkili öğretim stratejileri hakkında herhangi bir bilgisi olmayabilir. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılan "Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri İngilizce öğretmenlerin kullanma durumları gösterilmektedir. Ancak bazı stratejiler özellikle bazı dersler için uygun olabilir ya da bazı öğretim stratejileri bazı sınıf seviyesinde uygun olabilir. Bu konuda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İlerleyen zamanlarda bu konuda araştırma yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Arslan, M.& Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.
- Burden, P.R, & Byrd, D.M. (2007). *Methods For Effective Teaching* (4.Baskı). New York: Pearson
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*.İstanbul: Morpa
- Chomsky,N. (1975). *Reflections of Language*. London: Temple Smith
- Demirpolat, B.Ç. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani*. İstanbul: SETA
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference On News Trends In Education On Their Implications* - 978 605 364 104 9
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Engin
- Işık,A. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Yanlışlar Neden Kaynaklanıyor? *Journal of Education and Linguistic Studies*,4 (2),15-26
- Marzano,R.J.,Gaddy,B.B. & Dean,C. (2000). *What Works In Classroom Instruction*. U.S.A: McREL
- Marzano, R.J., Pickering, D. J. & Pollock, J.E. (2008). *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*, İstanbul: Sev
- Moore, K.D. (2005). *Effective Instructional Strategies*. U.S.A: Sage
- Miles, M.B. & Huberman,A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park,CA: Sage
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*,67, 59-84
- Sunel, H. (1989). Yabancı Dil Öğretiminde Metot Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-143
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel
- Tütüniş,B. (2012). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?. A. Sarıçoban ve H.Öz (Ed.) *İngilizcede Öğretimde Yöntem Sorunları* içinde, Ankara: Hacettepe

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yin,R.K. (1994). *Applications of Case Study Research*. U.S.A: SAGE

<http://www.tepav.org.tr> / Türkiye'nin İngilizce Açığı üzerine

<http://www.tepav.org.tr> / Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi üzerine

<http://www.ef.com.tr/epi> / İngilizce Yeterlilik Endeksi üzerine

INTRODUCTION

This study aimed to analyze the situation of foreign language teachers' using Marzano's effective instructional strategies in a school. In the study, there was 2 research question. The first research question was related to that ı) the reasons of why the teachers use Marzano's effective instructional strategies or not, ıı) how the teachers use them and ııı) their usage styles. The second research question was related to the situation of teachers' using Marzano's effective instructional strategies during observation. Analyzing the research shows that one of the factors affecting success in foreign language teaching is the strategies teachers use. There are many opinions in the literature about effective teaching strategies for successful teaching process. Marzano has one of the most important views on effective teaching strategies. Marzano conducted a meta-analysis study on hundreds of studies on teaching processes. As a result of these analyzes, there are nine strategies related to effective teaching. These strategies are "identify similarities and differences, summarizing-note taking, reinforcing effort and providing recognition, homework and practice, nonlinguistics representations, cooperative learning, setting objectives and providing feedback, generate and testing hypothesis, questions, cues and advance organizers. No studies have been conducted on effective teaching strategies affecting success in foreign language teaching. In this study we tried to analyze the use of effective teaching strategies that were proved to be effective by Marzano in teaching English as a foreign language, which is centered on criticism in our country.

METHOD

In the study, holistic single case study method which is the one of the case study approach was carried out. The study was implemented in a state school in Adana. The participants of the study were 22 students at 5th grde, school administrators, 2 english teachers and researcher. Different data sources was used in our study. The data sources collected in the study were interviews, questionnaire, document analyse and researcher's journal. As many data sources were used, data collection process was carried out in different times. Relating to data collection process interviews and questionnaire were applied for 15-20 minutes, observation was applied for 3 weeks and also document analysis and researcher's journal was applied for during the study. To data analysis, descriptive analysis was used to analyze the data.

RESULT

When the research questions are examined, the questionnaires and observation process of the teachers are handled. In the questionnaire application, it was investigated whether they used Marzano's effective instructional strategies or not, how they used it and the reasons for using it. It has been determined how teachers use these strategies in the observation process. The purpose of the questionnaires is to look at the consistency between the information on the questionnaire before the obserbation process of the intended teachers and the information obtained during the observation process. When we first looked at the findings in the questionnaire, Burcu Teacher stated that she used 9 strategies. Nilgün Teacher stated she did not use the strategy of "summarizing and note-taking. Nilgün Teacher also stated that students did not use this strategy because of the inadequacy of sentence formation and regular and meaningful sentence theories. However, the findings of the survey process are not consistent with the findings of the observation process. In the observation process, it is seen that both teachers did not use 3 strategies in common. These strategies are "cooperative learning, summarizing and note-taking and generating and testing hypothesis. Some strategies seem to be used more often by a teacher

while others are less used by another teacher. As a result, it has been that every teacher applies different effective teaching strategies in their lessons.

DISCUSSION

it has been seen that every teacher applies different effective teaching strategies in their lessons. The teachers should know the characteristics of the students at the class level they are entering into their lessons and plan the lesson accordingly. Planning for effective teaching is very important. Because there are individual differences among learners, teachers can achieve the interest and attention of each student using different methods and techniques. According to many researchers, planning is one of the keys to effective teaching. Teachers must plan before entering the classroom. Teachers should encourage them to be active, questioning, criticizing and thinking individuals. "Effective Instructional Strategies" is important in foreign language teaching. Despite many of our colleagues use these strategies, there is no information about effective teaching strategies. This study shows that the use of English teachers in "Effective Teaching Strategies of Marzano" used in foreign language teaching. However, some strategies may be particularly appropriate for some courses, or some teaching strategies may be appropriate at some class level. No work has been done in this regard. Further research may be suggested in the future about this subject.