

Volume 10, Issue 1, January 2020

AJESI

International

Anadolu Journal of Educational Sciences

anadolu
journal
of
educational
sciences

international

Editor: Handan DEVECİ

ISBN: 2146-4014

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:
Prof.Dr. Handan DEVECİ
AJESI, Editor in Chief
Eskişehir-Turkey

Editor-in-Chief

Handan DEVECİ
Anadolu University, Turkey

Assist. Editor

Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Anadolu University, Turkey

Journal Secretary

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ
Anadolu University, Turkey

Advisory and Editorial Board

Adile Aşkıım KURT, Anadolu University, Turkey
Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, Turkey
Ali ÖZTÜRK, Anadolu University, Turkey
Anatoli RAPOPORT, Purdue University, USA
Ann D. THOMPSON, Iowa State University, USA
Ayşe Dilek KIRATLI, Anadolu University, Turkey
Belva COLLINS, The Kentucky of University, USA
Binaya SUBEDI, The Ohio State University, USA
Duygu ANIL, Hacettepe University, Turkey
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu University, Turkey
Hasan GÜRGÜR, Anadolu University, Turkey
Hüseyin ANILAN, Osmangazi University, Turkey
İlknur KEÇİK, Anadolu University, Turkey
Lynne SCHRUM, George Mason University, USA
Nazlı GÖKÇE, Anadolu University, Turkey
Nilüfer KÖSE, Anadolu University, Turkey
Osman ÇEPNİ, Karabük University, Turkey
Şerife Dilek BELET BOYACI, Anadolu University, Turkey

Field Editors:

Adile Aşkıım KURT, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ali ÖZTÜRK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ayşe Dilek KIRATLI, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nazlı GÖKÇE, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nilüfer KÖSE, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Şerife Dilek BELET BOYACI, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Refereed The Current Issue of AJESI

We would like to thank the following faculty members who refereed the current issue of AJESI for their invaluable contribution.

Aslı YILDIRIM, Anadolu University, Turkey
Ayça SESİĞÜR, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Ayhan BAYRAK, Anadolu University, Turkey
Aylin YAZICIOĞLU, Karamanoğlu Mehmetbey University, Turkey
Aytaç KURTULUŞ, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Bahar KARAMAN GÜVENÇ, Bartın University, Turkey
Başak BARAK, Anadolu University, Turkey
Başak KASA, İnönü University, Turkey
Berna COŞKUN ONAN, Uludağ University, Turkey
Bircan ERGÜN BAŞAK, Anadolu University, Turkey
Ceyhun KAVRAYICI, Anadolu University, Turkey
Çimen ACAR, Anadolu University, Turkey
Didem GÜVEN, İnönü University, Turkey
Elif AYDOĞDU, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Engin BÖLÜKMEŞE, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Eren KESİM, Anadolu University, Turkey
Esra TURHAN, Anadolu University, Turkey
Fatma Şeyma DOĞAN, Harran University, Turkey
Füsun ÜNAL, İstanbul Aydın University, Turkey
Gönül KIRCAALİ İFTAR, Anadolu University, Turkey
Handan DEVECİ, Anadolu University, Turkey
Hasibe ÖZLEN DEMİRCAN, Middle East Technical University, Turkey
Hıdır KARADUMAN, Anadolu University, Turkey
Işıl YALÇIN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
İlknur İSTİFÇİ, Anadolu University, Turkey
İlknur ŞENTÜRK, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN, Anadolu University, Turkey
Melis UYAR, Kütahya Dumlupınar University, Turkey
Mine SÖNMEZ KARTAL, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Nazlı GÖKÇE, Anadolu University, Turkey
Nilgün ÖZDAMAR, Anadolu University, Turkey
Nuray KURTDEDE FİDAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Nuray ÖNCÜL, Anadolu University, Turkey
Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu University, Turkey
Özge MISIRLI, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Sema BATU, Anadolu University, Turkey
Sercan BURSA, Anadolu University, Turkey
Şemsettin EDEER, Anadolu University, Turkey
Tuba ÇENGELCİ KÖSE, Anadolu University, Turkey
Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ, Uludağ University, Turkey
Tuğba SOLAK, Trakya University, Turkey
Turgay ALAKURT, Kütahya Dumlupınar University, Turkey
Vedat BAYRAKTAR, Gazi University, Turkey
Yeşim GÜLEÇ ASLAN, Istanbul Medeniyet University, Turkey
Yusuf LEVENT ŞAHİN, Anadolu University, Turkey
Zeynel Abidin MISIRLI, Balıkesir University, Turkey
Zeynep KILIÇ, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (**January and July**) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof. Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskişehir, TURKEY,
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,
E-mail: ajesi@anadolu.edu.tr

Contents

Research Papers

- Examination of Self-Regulated Learning Skills of Learners in the Context of Massive Open Online Courses** 1
Murat ARTSIN, Serpil KOÇDAR, Aras BOZKURT
- Life Sciences Course From Primary School Students Perspective** 31
Aslı GÜNDOĞAN
- Investigation of Mathematics Teacher Candidates' Operational Knowledge of Single Variable Functions to Limit Concept** 54
Birgül YILDIZ, Gonca İNCEOĞLU
- The Relationship Between School Adjustment of Preschool Children and Parenting Style Attitude** 74
Vakkas YALÇIN, Özlem Melek ERBİL KAYA
- Evaluation of South Korean Art Education in the Context of Structure, Education and Culture** 111
Hatice Kübra ÖZALP, Selma ÖZDEMİR
- Science Education for Citizenship: A Case Study** 150
Muhammet ÖZDEN
- Metaphoric Perceptions of Fourth-Grade Primary School Students Against the Concept of Tree** 189
Burcu GÜNGÖR CABBAR
- Reliability and Validity Study of The Elementary School Motivation Scale's Turkish Form** 209
Kayhan BOZGÜN, Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
- Students Opinions About Basic Concepts of Intercultural Communication in Foreign Language Teaching** 237
Gizem KÖŞKER
- The Social Comparison Tendency of Social Media Users** 273
Saniye Bengisu BÜYÜKMUMCU, A. Aykut CEYHAN

Investigation of Distance Learners' Volitional Competence <i>Hasan UÇAR, Aras BOZKURT, Aylin ÖZTÜRK, Alper Tolga KUMTEPE</i>	303
Interactional Metadiscourse in Research Articles Written by Turkish and Native Speaker <i>Meral ÇAPAR, Ümit Deniz TURAN</i>	324
An Evaluation of The Efficiency of Foundation Universities in terms of Student Numbers and The Level of Income <i>Eren KESİM</i>	359
The Effects of Creative Problem Solving Activities on Creativity of Preschoolers <i>Aslı YILDIRIM, Berrin AKMAN</i>	399
Examination of The Affecting Factors on Subject Selection in The Authentic Works Produced in Painting Studio Courses in The Context of Students' Opinions <i>Evrin ÇAĞLAYAN</i>	432
The Prediction Level of Primary Teachers' Self- Efficacy Beliefs of Constructivism on Teaching Style Preferences <i>Tansu ÇINAR, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN</i>	455
The Analysis of Organizational Values of Public and Foundation Universities <i>Fidel ATEŞ, Burhanettin DÖNMEZ</i>	481
Intercultural elements in the DaF- textbook series “Begegnungen-Erkundungen A1-C2” and Turkish as a Foreign Language “Yedi İklim Türkçe A1-C2” <i>Bilge ÜNAL</i>	516
Opinions of Vocational High School Math Teachers on the Mathematics Course Curriculum <i>Fatih BİÇER, Tuba ADA</i>	543
An Evaluation of the English Language Teaching Textbooks within the Context of Culture of Thinking <i>Sibel GÜZEL YÜCE , Gamze EMİR</i>	583

Review Papers

- A Historical Overview of Mild Intellectual Disability: Transition from
A Clinical Approach to A Multi-dimensional Approach** 629
Tahir Mete ARTAR , Atilla CAVKAYTAR
- Education and Qualities of Teachers in the Changing Society** 654
Mehmet GÜLTEKİN
- Vietnam Education System and the Training of the Education Managers** 701
Müyesser CEYLAN , Kısmet NUR , Venera ŞİHKAMALOVA
- Ensuring Efficiency in Teaching: Small Group Instruction and Observational
Learning** 729
Özgül ALDEMİR-FIRAT
- Children's Art Books as an Educational Tool in Art Education** 763
Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN
- Strategies That Facilitating in-Class Transitions in Primary Inclusive Classrooms** 790
Esra ERBAŞ, Yasemin ERGENEKON
- Least Spoken Most Curious: Sexuality in Adults with Intellectual Disability** 827
Gizem YILDIZ

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi** 1
Murat ARTSIN, Serpil KOÇDAR, Aras BOZKURT
- İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi** 31
Aslı GÜNDOĞAN
- Matematik Öğretmen Adaylarının Tek Değişkenli Fonksiyonların Limit Kavramına Yönelik İşlemsel Bilgilerinin İncelenmesi** 54
Birgül YILDIZ, Gonca İNCEOĞLU
- The Relationship Between School Adjustment of Preschool Children and Parenting Style Attitude** 74
Vakkas YALÇIN, Özlem Melek ERBİL KAYA
- Güney Kore Sanat Eğitiminin Yapı, Eğitim ve Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi** 111
Hatice Kübra ÖZALP, Selma ÖZDEMİR
- Science Education for Citizenship: A Case Study** 150
Muhammet ÖZDEN
- İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ağaç Kavramına Karşı Metaforik Algıları** 189
Burcu GÜNGÖR CABBAR
- İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 209
Kayhan BOZGÜN, Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
- Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimin Temel Kavramları Konusunda Öğrenci Görüşleri** 237
Gizem KÖŞKER

Sosyal Medya Kullanıcılarının Sosyal Karşılaştırma Eğilimlerinin İncelenmesi <i>Saniye Bengisu BÜYÜKMUMCU, A. Aykut CEYHAN</i>	273
Uzaktan Öğrenenlerin Eylem Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi <i>Hasan UÇAR, Aras BOZKURT, Aylin ÖZTÜRK, Alper Tolga KUMTEPE</i>	303
Interactional Metadiscourse in Research Articles Written by Turkish and Native Speaker <i>Meral ÇAPAR, Ümit Deniz TURAN</i>	324
Vakıf Üniversitelerinin Ekonomik Etkinliğinin Öğrenci Sayısı ve Gelir Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi <i>Eren KESİM</i>	359
Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılığına Etkisi <i>Aslı YILDIRIM, Berrin AKMAN</i>	399
Resim Atölye Derslerinde Üretilen Özgün Çalışmalarda Konu Seçimine Etki Eden Etmenlerin Öğrenci Görüşleri Bağlamında İncelenmesi <i>Evrin ÇAĞLAYAN</i>	432
Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi <i>Tansu ÇINAR, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN</i>	455
Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Kurumsal Değerlerinin İncelenmesi <i>Fidel ATEŞ, Burhanettin DÖNMEZ</i>	481
Interkulturelle Elemente in der DaF-Lehrbuchserie: Begegnungen - Erkundungen A1-C2 und Türkisch als Fremdsprache-Lehrbuchserie: Yedi İklim Türkçe A1-C2 <i>Bilge ÜNAL</i>	516
Matematik Dersi Öğretim Programı Üzerine Meslek Lisesi Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Fatih BİÇER, Tuba ADA</i>	543

An Evaluation of the English Language Teaching Textbooks within the Context of Culture of Thinking <i>Sibel GÜZEL YÜCE, Gamze EMİR</i>	583
--	------------

Review Papers

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğine Tarihsel Bir Bakış: Klinik Yaklaşımdan Çok Boyutlu Yaklaşımına Geçiş <i>Tahir Mete ARTAR, Atilla CAVKAYTAR</i>	629
---	------------

Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri <i>Mehmet GÜLTEKİN</i>	654
--	------------

Vietnam Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi <i>Müeyesser CEYLAN, Kısmet NUR, Venera ŞİHKAMALOVA</i>	701
---	------------

Öğretimde Verimliliği Sağlama: Küçük Grup Öğretim Düzenlemesi ve Gözleyerek Öğrenme <i>Özgül ALDEMİR-FIRAT</i>	729
--	------------

Sanat Eğitiminde Eğitsel Bir Araç Olarak Çocuk Sanat Kitapları <i>Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN</i>	763
---	------------

İlköğretim Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştıran Stratejiler <i>Esra ERBAŞ, Yasemin ERGENEKON</i>	790
---	------------

En Az Konuşulan En Çok Merak Edilen: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerde Cinsellik <i>Gizem YILDIZ</i>	827
--	------------

Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi¹

Murat ARTSIN², Serpil KOÇDAR³, Aras BOZKURT⁴

Geliş Tarihi: 03.03.2019

Kabul Tarihi: 08.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemektir. Araştırma sorularına yanıt alabilmek için nicel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Kitlese Açık Çevrimiçi Ders Platformu olan AKADEMA katılımcılarından toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğe 2136 katılımcı yanıt vermiştir. Araştırmada cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi ve yaş aralığı değişkenleri fark analizleriyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir. Ayrıca öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre; KAÇD'ı tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD tamamlayamayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir. Bu duruma ek olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermiştir. Araştırma bulguları bağlamında öğretim tasarımcıları, eğitimciler, uygulayıcılar, araştırmacılar ve karar vericilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kitlese Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD), Öz-yönetimli öğrenme, ders tamamlama, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme

¹ Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen, "Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Bu araştırma için Anadolu Üniversitesinden 31.01.2018 tarih ve 2310 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Bahçeşehir Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Birimi, e-mail: artsinm@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4975-0238

³ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: serpilkocdar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9099-6312

⁴ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: arasbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-642X

Examination of Self-Regulated Learning Skills of Learners in the Context of Massive Open Online Courses

Submitted by 03.03.2019

Accepted by 08.10.2019

Research Paper

Abstract

The purpose of this research is to examine the self-regulated learning skills of participants in Massive Open Online Courses (MOOCs). In order to find answers to research questions, quantitative survey method was used. The research was carried out with data collected from AKADEMA which is a Massive Open Online Course Platform of Anadolu University. In data collecting process, Self-Regulated Learning Scale for Self-Paced Learning was used. 2136 participants completed the scale. In the study, variables related to gender, course completion status, education level and age range were examined. When the research findings were evaluated, based on gender, there was a significant difference in the participants' self-regulated learning skills. Accordingly, the self-regulated learning skills of female learners were higher than male learners. Besides, there was a statistically significant difference between learners' self-regulated learning skills and course completion status. Accordingly, the self-regulated learning skills of learners who completed the MOOCs were higher than those who did not complete. In addition to these findings, there was a significant difference among self-regulated learning skills of learners and their educational status. Finally, self-regulated skills of learners varied according to age. Based on the research findings, suggestions for instructional designers, educators, practitioners, researchers and policy makers were provided.

Keywords: Massive Open Online Courses (MOOCs), self-regulated learning, course completion, distance education, open and distance learning

Giriş

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) eğitimde açıklık bağlamında ortaya çıkan öğrenme yaklaşımlarından biridir ve katılımcılara esneklik ve erişim açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Kocdar, Okur ve Bozkurt, 2017). Bunun yanı sıra KAÇD'ler işbirlikli öğrenme gibi farklı öğrenme imkânları da sunmaktadır. KAÇD'ler sağladıkları eğitsel fırsatların yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bozkurt'a göre (2015; 2016); sistemden ayrılma oranlarının yüksek olması, akreditasyon sorunları, sisteme alışma zorluğu ve öğrenen-öğreten etkileşiminin düşük olması bu sınırlılıklarından bazılarıdır.

Sistemden yüksek ayrılma oranları, KAÇD'ler ile ilgili alanyazında en fazla çalışma gerçekleştirilen konulardan biridir (Liyanagunawardena, Parslow ve Williams, 2014). Yüksek ayrılma oranları doğal olarak beraberinde düşük tamamlama oranlarını da getirmektedir. Agarwala (2013) tarafından yapılan çalışmada KAÇD tamamlama oranının yaklaşık olarak %10'dan az olduğu belirtilmiştir.

KAÇD'ler öğrenenin doğrudan kendi isteği ile katılım sağladıkları ortamlardır. KAÇD sürecindeki öğrenen, derse girişte belirlediği amaç doğrultusunda kendi öğrenme sürecinin yönlendiricisi ve planlayıcısı konumundadır. Bu bağlamda KAÇD katılımcılarının doğrudan kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olması gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak ilgili alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda zaman yönetimi ve üst bilişsel stratejilerin öğrenenler için önemli olduğu belirtilmektedir (Alario Hoyos, Estévez-Ayres, Pérez-Sanagustín, Kloos ve Fernández-Panadero, 2017).

İlgili alanyazında kendi öğrenmelerini planlayan, yöneten ve kontrol etme yeterliliğine sahip öğrenenlerin daha hızlı öğrenebildiği ve bu gibi özelliklere sahip olmayan kişilere göre daha iyi performans gösterebildiği ifade edilmektedir (Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado, 2017). KAÇD'lerde öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda farklı mesleki deneyim ve tecrübelerine sahip öğrenenler arasındaki öz-yönetimli öğrenme

davranışında farklılıklar olduğu ifade edilmektedir (Hood, Littlejohn ve Milligan, 2015; Littlejohn, Hood, Milligan ve Mustain, 2016). KAÇD’lerde farklı deneyime sahip olan öğrenenlerin kendi hızlarında çalışarak kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve derslerini tamamlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda KAÇD içerisinde bulunan öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrenenlerin bu becerileri düşük olanlara göre yüksek tamamlama durumları dikkat çekmektedir.

Öz-yönetimli öğrenme, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini davranışsal, üst bilişsel ve güdüsel olarak katılım gösterebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda kendi öğrenmelerini kendileri düzenleyen öğrenenler, öğrenme süreci sırasında ve sonrasında öğrenme süreçlerine aktif olarak katılım gösterirler (Jansen, Van Leeuwen, Janssen, ve Kester, 2017; Zimmerman, 2002). Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme için temel bir öge ve öğrenenin kendi öğrenme sürecini denetlediği, kontrol ettiği, bilgi ve becerilerini gerektiren bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Genel bir ifadeyle öz-yönetimli öğrenme, öğrenme sürecini etkileyen stratejilerin bütünüdür (Whipp ve Chiarelli, 2004). Öğrenen başarısını ve güdüsel inançlarını etkileyen başlıca öz-yönetim süreçleri; amaç belirleme, öz-gözleme, öz-değerlendirme, yükümlülük stratejileri, yardım isteme, zaman planlaması ve yönetimi olarak sayılabilir (Dabbagh ve Kitsantas, 2005).

Öz-yönetimli öğrenme becerileri deneyimlenerek öğrenilebilen beceriler olup, öğrenenin başarılı bir öğrenme süreci geçirmesi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda KAÇD’ler doğrudan öğrenenin kendi katılımı ile gerçekleştiği ve sürecin neredeyse tamamının öğrenenin kendisi tarafından yönlendirildiği, planlandığı ve hatta değerlendirildiği bir süreçtir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde, amaç belirleme, öz-gözleme, öz-değerlendirme, yükümlülük stratejileri, yardım isteme, zaman planlaması ve yönetimi ve

benzeri süreçlerin KAÇD içerisinde yer alan öğrenenler için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarını inceleyen araştırmalar, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu göstermektedir (Azevedo ve Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan ve Paton, 2010; Littlejohn vd., 2016). Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite eğitim seviyesi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıflar arasındaki öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çiltaş ve Bektaş tarafından (2009) yapılan bir başka çalışmada temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve öz-yönetimli öğrenme öğeleri arasında; arkadaştan öğrenme, yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Arsal (2009) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim seviyesinde eğitim gören öğrenenlerin matematik dersine karşı tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, yapılan çalışmanın sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin derslerde değil yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında anlamlı olumlu bir ilişki ortaya konulmuştur (Altun ve Erden, 2007). Altun ve Erden (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma Sağırılı vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Cunningham (2017) tarafından analitik ve eğitsel veri madenciliği teknikleri kullanılarak kendi hızında öğrenmeye dayalı KAÇD’lerde yapılan bir çalışmada 4600 öğrenen incelenmiştir. Öğrenenlerin sadece %4’ü dersi tamamlamıştır. Aynı çalışmada öğrenenlerin KAÇD içerisindeki ilk günde geçirdikleri süre ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlk gün elde edilen veriler ile dersin tamamlanıp tamamlanamayacağını %70 oranında tespit edilebileceği ilgili çalışmada raporlanmıştır. KAÇD’lerde ilk gün geçirilen zaman bağlamında öz-yönetimli öğrenme becerileri ve demografik bilgilerinin analizi gerçekleştirildiğinde bu yordama %79 düzeyinde olmaktadır. Kizilcec, Pérez-Sanagustín ve Maldonado (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç belirleme ve stratejik planlamanın kişisel hedeflere ulaşılmasını öngördüğü ve yardım arayışının daha düşük hedef başarı ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenlerin ders materyallerini ve özellikle derslerin değerlendirmelerini tekrar gözden geçirme olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazında yapılan çalışmalar kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri konusunda ileri araştırmalar yapılması gerektiğine yönelik bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın genel amacı kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. KAÇD’lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. KAÇD’lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. KAÇD’lere kaydolun öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4. KAÇD'lere kaydolan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri KAÇD'i tamamlayıp tamamlamama durumuna göre göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, örneklem, araştırma bağlamı, veri toplama aracı ve verilerin analizine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel, kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli genel olarak bir örneklem grubuna ait belirleyici özellik, tutum ve davranışlarını anlamak için kullanılır (Creswell, 2008). Bu çalışmada KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerileri demografik değişkenler ve KAÇD'i tamamlayıp tamamlamama durumları açısından incelenmiştir. Tarama modeli evren hakkında bir yargıya ulaşmak için bir grup veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama süreci olarak adlandırılır. Tarama modelinde genellikle ölçek ve anket veri toplama aracı olarak kullanılır. Bu tür ölçek veya anketleri kullanan bir araştırmacı, belirli birtakım özelliklerin ortaya çıktığı veya belirli faktörlerin kümelenmiş bir şekilde ortaya konduğu istatistiksel bir ölçü ile ifade edebilmek için, örneklemde büyük ölçekli verileri toplamaya çalışmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2013). Tarama modelinde katılımcılara yanıtlamaları için ölçek veya farklı envanterler sunulur ve evreni yansıtacak şekilde katılımcıların ölçeği yanıtlaması beklenir. Ardından, elde edilen veriler analiz edilir.

Örneklem

Araştırmada evren içerisindeki her katılımcının ankete katılım şansının eşit olarak bulunduğu yansız (tesadüfi) örneklem kullanılmıştır. Bu örneklemin kuralı evren içerisindeki

her katılımcının gruba girebilmesinin olasılığının birbirine eşit olmasıdır (Arseven, 2003). Ölçek bireyin tutum, eğilim ve davranışlarının ölçülmesi amacı ile kullanılmaktadır. Yaklaşık 55.000 katılımcıya sahip olan Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD platformu AKADEMA içerisinde toplam 2136 katılımcı ölçeği yanıtlamıştır. Etik Kurul onayı ve araştırma izni alınan ölçek AKADEMA platformu üzerinde yayınlanmış ve araştırmaya katılım formunu onaylayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma Bağlamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Geleneksel KAÇD (xMOOC) platformu olan AKADEMA içerisindeki öğrenenler ile gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesinin bir sosyal sorumluluk projesi olan AKADEMA, hiçbir ön koşul olmadan dileyen herkesin ücretsiz katılabildiği, bireylere nitelikli öğrenme olanağını müzikten spora, akademik konulardan edebiyata kadar birbirinden farklı alanlarda öğrenenlere sunmayı amaçlayan bir Kitlese Çevrimiçi Açık Ders (KAÇD) platformudur. AKADEMA’da katılımcılar bir kez kayıt yaptırdıktan sonra dilediği yerde ve zamanda ders malzemelerine erişebilirler. AKADEMA’da Rehber Gözetimli ve Bireysel olmak üzere iki tür ders bulunmaktadır. Rehber Gözetimli dersler, belirli zaman dilimlerinde dersin öğretim üyesinin rehberliğinde yürütülür. Bu derslerde katılımcılar, senkron ve asenkron iletişim araçlarıyla öğretim üyesi ile iletişim kurulabilmektedir. Rehber Gözetimli derslerde başarılı sayılma şartı, katılımcılardan beklenen görevlerin ders başlangıç ve bitiş tarihleri arasında gerçekleştirilmesidir. Ders Tamamlama Belgeleri katılımcılara elektronik olarak (pdf veya jpeg formatında) ulaştırılır. Bireysel derslerde, öğretim üyesi ile herhangi bir iletişim söz konusu değildir. Katılımcılar bu derslerin içeriklerine diledikleri zaman erişebilir ve kendi kendilerine öğrenme gerçekleştirebilirler. Bireysel derslerde katılımcılara Ders Tamamlama Belgesi verilmemektedir. AKADEMA malzemelerinin büyük bölümü öğretim elemanları tarafından hazırlanmıştır. Derslerde metin

tabanlı malzemeler, görseller, videolar, kısa sınavlar ve tartışma forumları gibi malzemeler bulunmaktadır. Ders malzemelerine sürekli erişim imkânı vardır. Dersler sürekli güncellenmektedir. Eğitimleri başarıyla tamamlayanlara Anadolu Üniversitesi Rektörü tarafından imzalanmış ‘Ders Tamamlama Belgesi’ verilir. AKADEMA’nın temel amacı, Anadolu Üniversitesinin eğitim alanındaki bilgisini ve birikimini toplumda daha geniş kitlelere ulaştırmak ve Türkiye’deki yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunarak dileyen herkese nitelikli öğrenme olanağı sunmaktır. Ayrıca, bireylerin örgün eğitim sonrası mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak, Türkiye’de daha nitelikli bir iş gücü oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. AKADEMA’da kullanılan teknolojik araçlar, iş birliğine dayalı çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi ve bu sisteme erişmek için kullanılan mobil ve masaüstü bilgi ve iletişim teknolojilerinden oluşmaktadır. AKADEMA’nın Türkiye’de hizmet veren diğer platformlardan farkı, öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretim elemanlarıyla etkileşim kurabildikleri, çeşitli ders malzemelerinin sunulduğu bir ortam olmasıdır. Dileyen herkes bir kez kayıt yaptırdıktan sonra dilediği zaman ders malzemelerine erişebilir (7/24, 365 gün açık erişim sağlanmaktadır).

AKADEMA içerisinde 2018 yılı itibariyle toplam 13 kategoride (Araştırma ve değerlendirme, dil öğrenimi, eğitim, fen ve teknoloji, güzel sanatlar, hukuk, kişisel gelişim, müzik, özel eğitim, sağlık, sosyal bilimler, spor, yönetin ve ekonomi) 57 KAÇD ve 55.000 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma Türkiye’de KAÇD’lerde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ile ilgili alanda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda farklı kültürlere göre farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’den katılan KAÇD katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın araştırma soruları bağlamında ölçek yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük (2018) tarafından geliştirilen “Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile nicel veriler toplanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha değeri .937; The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .953 dür. Ayrıca Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) 0.000, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) 0.058, goodness-of-fit index (GFI) 0.892, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) 0.873, comparative fit index (CFI) 0.914 ve relative fit index 0.885 (RFI) değerleri kabul edilebilir aralıklarda raporlanmıştır.

Ölçek AKADEMA içerisinde katılımcılara sunulmuş ve gönüllü olarak katılan katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Ölçek maddeleri ile araştırmada kullanılan demografik bilgiler ayrıca katılımcılardan toplanmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 67 en yüksek puan ise 268’dir. Ölçekte katılımcıların yanıtlaması için sunulan seçenekler “1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte katılımcıların amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri, fiziksel ortamı yönetme ve çaba yönetimi gibi becerileri ölçülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin; ölçek maddeleri ve faktöriyel frekans, yüzde ve ortalama değerleri ekte sunulmuştur. Bu araştırma için Anadolu Üniversitesinden 31.01.2018 tarih ve 2310 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler içerisindeki uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. İlk aşamada ölçek maddeleri öz-yönetimli öğrenme değerine dönüştürülmüştür. Veriler betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiş; daha sonra araştırma sorusu bazında bulgulara değinilmiştir.

Demografik Bulgular

Tablo 1’de ölçeği yanıtlayan katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Öğrenenlerin %64,2’si kadın, %35,8’i erkektir. Bu veriler incelendiğinde KAÇD’lere kaydolun öğrenenler içerisinde kadınların daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. KAÇD tamamlama durumu incelendiğinde öğrenenlerin %14,3’ünün (305) tamamladığı ve %85,7’nin (1831) tamamlamadığı görülmektedir. Eğitim düzeyi incelendiğinde; lise eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 148 olup katılımcıların %6,9’unu; ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 564 olup katılımcıların %26,4’ünü; lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 1175 olup katılımcıların %55’ini oluşturduğu görülmektedir. Yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 194 olup katılımcıların %9,1’ini; doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların toplam sayısı 55 olup katılımcıların %2,6’sını oluşturmaktadır. Katılımcılar yaş aralığına göre incelendiğinde %37,3’ünün 25 yaş ve altı, %30,5’inin 26-35 yaş arası, %19,9’unun 36-45 yaş arası, 12,3’ünün 49 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Bilgileri Tablosu

Değişkenler	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	1371	64,2
	Erkek	765	35,8
Eğitim Düzeyi	Lise	148	6,9

	Ön Lisans	564	26,4
	Lisans	1175	55,0
	Yüksek Lisans	194	9,1
	Doktora	55	2,6
Yaş	25 yaş ve altı	797	37,3
	26-35 yaş arası	652	30,5
	36-45 yaş arası	424	19,9
	46 yaş ve üzeri	263	12,3
KAÇD Tamamlama Durumu	Tamamladı	305	14,3
	Tamamlamadı	1831	85,7

Aydemir, Çelik, Bingöl, Karapınar, Kurşun ve Karaman (2016) tarafından Atatürk Üniversitesi KAÇD platformu olan AtademiX ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada en çok katılımcının lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan yüksek lisans ve doktora eğitim seviyesindeki katılımcılar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada en az eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların %5 ile ilk ve ortaöğretim, %7 ile ön lisans olduğu görülmektedir. AtademiX içerisindeki derslerin büyük bir kısmı istatistik ve daha çok lisans eğitim düzeyindeki katılımcılara hitap ettiği için lisansüstü düzeyindeki katılımcıların daha fazla olduğu belirtilmiştir (Aydemir vd., 2016). Bu çalışmada ise en çok katılım lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılardan oluşmaktadır ve bu farklılığın nedeni verilen derslerin konusu ve çeşitliliğiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu katılımcı grubu bu çalışma içerisindeki toplam katılımcının %54,9'unu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmadaki ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların da oldukça yüksek bir katılımı bulunmaktadır. Ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların toplam katılımcılara oranı %26,6'dır. AKADEMA platformunun bu denli geniş eğitim düzeyindeki ve yaş düzeyindeki katılımcıya sahip olmasının sebebi çok sayıda ve çeşitte sunulan derslerden kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

KAÇD'ler ile ilgili yapılan çalışmalarda kayıtlı öğrenenlerin yaklaşık %10'unun dersi tamamladığı belirtilmektedir (Jordan, 2014; Jordan, 2015; Lushnikova, Chintakayala ve Rodante, 2013). SCOPEO (2013) raporunda tamamlama oranı sadece %13,5 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise KAÇD tamamlama oranı %14,3'dür. Yapılan çalışmalarda sunulan KAÇD'lerin tamamlama oranları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların %64,2'si kadın ve %35,8'i erkektir. KAÇD platformları farklı kategorilerde dersler sunmaktadır. Kadınların ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre daha çok dersin bulunduğu platformlarda daha fazla kadın, erkeklerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre geliştirilen derslerde daha fazla erkek bulunması oldukça normaldir. Demiray (2013) kadınların eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta olduğunu ve toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizliklerin devam ettiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin kadınlar için bir fırsat olduğu ve cinsiyette eşitlik için önemli olduğu da düşünülmektedir (Bozkurt, Koseoglu ve Keefer, 2019; Sukati, 2015; Öztürk, Köseoğlu, Uçar, Bozkurt ve Karahan, 2019). Bu bağlamda bu çalışmadaki kadın katılımcıların katılım oranının erkeklere göre daha yüksek olmasının sebebi, kadınların bir fırsat ve bir alternatif olarak KAÇD'leri görmesinin olduğu söylenebilir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün 2008 yılında hazırladığı Türkiye'de Kadının Durumu adlı raporda Türkiye bulunan kadınların eğitim seviyesinin son 10 yılda artış gösterdiğini ve okuryazarlık oranının %80,4'e ulaştığını belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışmadaki kadınların katılım oranlarının erkeklere göre yüksek olmasının nedeni olarak kadınların bilgiye erişim için KAÇD'leri tercih etmesi ve katılım sağlaması olduğu söylenebilir.

Özaydınlık (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada toplumda doğumdan itibaren erkeklerin avantajlı olduğunu ve bunun her alanda kendisini gösterdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Charles ve Bradley'e (2009) tarafından 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana kadınların üniversite kayıtlarında büyük bir artış olduğu ve kadın statüsünde gelişmeler olduğu da

belirtmiştir. Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016) tarafından küresel ölçekte erkeklerin egemen olduğu toplumlarda ve daha az gelişmiş ülkelerdeki kadınların KAÇD'lere katılım sağlayarak öğrenme fırsatı buldukları tespit edilmiştir. AKADEMA platformunda gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çoğunluğunun kadın olmasının nedeni ülkenin ekonomik ve toplumsal yapısına dayandırılabilir.

KAÇD Katılımcılarının Cinsiyete Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması

Tablo 2'de Kadın ve erkek katılımcılarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının cinsiyeti ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri ($\bar{X}=3,63$) erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden ($\bar{X} =3,52$) daha yüksektir.

Tablo 2

Kadın ve Erkeklerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri T-Testi Tablosu

Grup	N	X	Ss	t	df	p
Kadın	1371	3,63	.56	4,26	2134	.000
Erkek	765	3,52	.61			

Erkekler ve kadınlar arasında bilişsel açıdan çok büyük bir farklılık olmamasına rağmen; yapılan araştırmalarda kadınların sözel yeteneklerinin erkeklere göre daha fazla gelişmiş olduğu, düzenli oldukları, organize bir şekilde davranabildikleri ve planlama gibi süreçlerde çok daha iyi sonuçlara sahip oldukları belirtilmektedir (Demiray, 2013; Kılıç ve Karadeniz, 2014; Kordaki ve Berdousis, 2014). Bu bağlamda bu çalışmadaki kadınların öz-

yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedenlerinden birinin kadınların düzenli ve planlı olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Jiang vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İspanya, Portekiz, Almanya, Hindistan, Çin, Bangladeş, Nijerya, Mısır ve Pakistan gibi ülkelerden katılan kadın katılımcıların daha fazla KAÇD tamamlama oranına sahip olduğu belirtilmiştir. Rusya, Ukranya ve Polonya'da ise erkek katılımcılarının tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma Jiang vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki kadın ve erkek katılımcıların eşit tamamlama oranlarına sahip olduğuna dair verileri desteklemektedir. Çalışmadaki kadın ve erkek katılımcıların tamamlama oranları birbirlerine yakındır; ancak kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre bir farklılığı bulunmadığını belirtilmektedir (Basol ve Balgalmis, 2016; Liou ve Kuo, 2014; Yükseltürk ve Top, 2013; Yükseltürk ve Bulut, 2009). Öte yandan bu çalışmadaki bulgular alanyazında gerçekleştirilen çalışmalardaki kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha iyi performans gösterdiği ve daha yüksek puanlara sahip olduklarına dair diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Xu ve Jaggars, 2013; Price, 2006; Chyung, 2007). Bunun yanı sıra ataerkil toplumlarda erkeklerin öz-yönetimli becerileri yüksek olarak belirtilirken bu çalışmada kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek çıkmıştır (Zhao, Chen ve Panda, 2014). Bu bağlamda bu çalışma kitlesel açık çevrimiçi derslerin; dünyadaki eğitimi demokratikleştirme potansiyeline sahip olduğu ve cinsiyet eşitsizliğinin yaşandığı daha az gelişmiş ülkelerdeki kadınlara yeni olanaklar sağladığı diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Hansen ve Reich, 2015).

KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yaş Aralığına Göre İncelenmesi

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının yaş durumuna göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

Leneve testinin Sig. değeri 0,05'den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir. LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 25 yaş ve altında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,61$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,007 <0,05$) bir farklılık vardır. Buna ek olarak, LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 26-35 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,012 <0,05$) bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, LSD post-hoc test sonuçlarına göre 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,50$) ile 36-45 yaş arasında bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,022 <0,05$) bir farklılık vardır.

Tablo 3

KAÇD Katılımcılarının Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Yaş Durumu Arasındaki Farklılık İçin Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,776	3	.925	2,670	.046

Grupları	738,816	2132	.347
Toplam	741,592	2135	

25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer yaş gruplarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubu ise 46 yaş ve üzerinde bulunan katılımcılar olduğu belirlenmiştir. 46 yaş ve üzeri katılımcıların diğer yaş düzeylerine göre daha fazla tecrübeye sahip olabileceği düşünülse de alanyazında yüksek yaş grubundaki katılımcıların zaman ayırma konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (Castel, Murayama, Friedman, McGillivray ve Link, 2013). Yüksek yaş grubundaki katılımcıların bellekleri yeteri kadar geri dönüş alamaması durumunda öz-yönetimli öğrenme becerilerine ait performanslarında verimsizlikler meydana gelebilmektedir (Castel vd., 2013). Bunun yanı sıra yüksek yaş grubundaki katılımcıların ilerleyen yaşlarda kontrollerinin azaldığı da ifade edilmektedir (Lachman, 2006). Castel ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdiği çalışmada yüksek yaş grubundaki katılımcıların bilgi elde edebilmesini arttıracak kontrol işlemlerinin desteklenebileceği bir öğrenme ortamına ihtiyaçları olabileceği belirtilmiştir. Hausmann (2017) daha yaşlı katılımcıların daha yavaş tempolu ve daha az hırsla sahip öğrenme hedefleri belirlediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda kendi kendine çalışmaya dayalı kitlesel açık çevrimiçi derslerde 46 yaş ve üzeri katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olmasının sebebi bu yaş grubundaki katılımcıların yavaş tempolu öğrenenler olmaları ve kontrollerinin zaman ile azalmasından kaynaklı olabilir. Bunun yanı sıra 25 yaş ve alt katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri diğer yaş gruplarındaki katılımcılardan daha yüksektir. Bu yaş grubundaki katılımcıların Z kuşağı katılımcıları olduğu söylenebilir ve Z kuşağı katılımcılarının en önemli özelliklerinden bazıları Çetin ve Karalar'a (2016) göre kendi kendini yönlendirebilme ve bilgiyi çok hızlı işleyebilme özellikleridir. Bu yaş grubundaki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerindeki yüksek olma sebebi kendi

kendilerini yönlendirebilmeleri ve günlük yaşamda teknolojiye olan ilgileri ile açıklanabilir. Bu bağlamda bu yaş grubundaki öğrenenlerin ihtiyaçları için kitlesel açık çevrimiçi dersler uygun öğrenme ortamları olabilir.

KAÇD Katılımcılarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda KAÇD katılımcılarının eğitim düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. KAÇD katılımcıları arasındaki farklı eğitim düzeyine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$, $F=2,984$). Varyansların homojen olması ve grup sayılarının farklı olmasından dolayı post-hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir.

Leneve testinin Sig. değeri 0,05'den büyük olduğu için homojenlik testinin sonucunda %95 güven aralığında varyansların homojen olduğu kabul edilir. LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,005 < 0,05$) bir farklılık vardır. Buna ek olarak, LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile yüksek lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,012 < 0,05$) bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, LSD post-hoc test sonuçlarına göre ön lisans eğitim seviyesinde bulunan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,66$) ile doktora eğitim seviyesine sahip katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($P=0,042 < 0,05$) bir farklılık vardır.

Tablo 4

KAÇD Katılımcılarının Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılık İçin Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,131	4	1,033	2,984	.018
Gruplarıçi	737,461	2131	.346		
Toplam	741,592	2135			

Önlisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada KAÇD katılımcıların eğitim seviyesindeki artış ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir artış tespit edilmemiştir. Doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılardan düşüktür. Kızılcec ve diğerlerinin (2017) gerçekleştirdiği çalışmada doktora derecesine sahip katılımcıların doktora derecesine sahip olmayan katılımcılardan daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Fakat bu çalışmada doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğerlerinden güçlü olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, doktora eğitim seviyesindeki katılımcılar tamamlama oranları en yüksek olan gruptur. Dolayısıyla doktora eğitim düzeyindeki katılımcılar hem en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip hem de en çok tamamlama oranına sahip katılımcılar olmuştur. Li (2019) yüksek eğitim düzeyindeki katılımcıların sadece araştırmak veya belirli konulara atıfta bulunmak için derslere katılım sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların çalışma durumları da oldukça önemlidir. Çünkü çalışan katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerde daha düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine

sahip olduğu ifade edilmektedir (Kizilcec vd., 2017). Bunun yanı sıra, Hood ve diğerleri (2015) ders içeriği ile ilgili alanlarda çalışan katılımcıların daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir.

KAÇD Katılımcılarının Tamamlama Durumlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması

KAÇD tamamlayan ve tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek için gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde %95 güvenle KAÇD katılımcılarının tamamlama durumları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5

KAÇD Tamamlayan ve Tamamlayamayan Katılımcıların Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin T-Testi Tablosu

Grup	N	X	Ss	t	df	p
Tamamladı	305	3,71	.60	3,97	2134	.000
Tamamlamadı	1831	3,57	.58			

KAÇD tamamlayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin KAÇD tamamlayamayan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma alanyazında gerçekleştirilen öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu belirten çalışmaları destekler niteliktedir (Azevedo ve Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan, ve Paton, 2010; Littlejohn vd, 2016, s. 41).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi KAÇD platformu olan AKADEMA içerisindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre KAÇD'e kaydolmuş öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete, tamamlama durumuna, eğitim düzeyine ve yaşa göre farklılık göstermektedir. Çalışma sonuçlarının dünyada ve özellikle Türkiye'de yeni gelişmekte olan KAÇD uygulamaları için öğretim tasarımcılarına, uygulamacılara, araştırmacılara ve karar vericilere yol göstermesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada elde edilen veri ve bulgular ile ileride yapılabilecek olan uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

- Bu çalışmada katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın temel sebepleri ileri çalışmalarda araştırılabilir.
- Bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri ile KAÇD tamamlama durumları arasında anlamlı bulgular tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ve KAÇD tamamlama oranlarının artırılması için öz-yönetimli öğrenme stratejileri kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada doktora ve yüksek lisans eğitim düzeyi gibi öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olmasının beklendiği eğitim düzeylerindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeylerine göre düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı bu eğitim düzeyindeki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin derinlemesine nitel araştırmalar ile incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerileri en yüksek olan grup ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcılara olarak tespit edilmiştir. Bu eğitim düzeyindeki

katılımcıların nasıl öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer katılımcılardan daha yüksek olduğuna dair detaylı görüşmeler gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada katılımcıların yaş aralıkları baz alındığında en yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubunun 25 yaş ve altı yaş grubunda yer alan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin neden yüksek olduğu ile ilgili detaylı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada yaş aralıkları baz alındığında en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş grubunun 46 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki katılımcıların kitlesel açık çevrimiçi derslerdeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin neden düşük olduğu ile ilgili detaylı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Agarwala, M. (2013). A research summary on mooc completion rates. *Edlab, Teachers College Columbia University*. <https://edlab.tc.columbia.edu/blog/8990-A-Research-Summaryon-MOOC-Completion-Rates> (Erişim Tarihi: 17.03.2018).
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>.
- Altun, S., ve Erden, M. (2007). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Edu7*, 2(1), 1-16.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-12.

Arseven, A. D. (2003). *Alan araştırma yöntemi (İlkeler, teknikler, örnekler)*. Ankara: Gül Yayınevi.

Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Karapınar, A. G. D. Ç., Kurşun, E., ve Karaman, S.52(2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: Atademix. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-74.

Azevedo, R., and Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>.

Barnark-Brak, L., Lan, W., and Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 62–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>.

Basol, G., & Balgalmis, E. (2016). A multivariate investigation of gender differences in the number of online tests received-checking for perceived self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 58, 388-397. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.010>.

Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (massive open online courses- moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3030/42090>.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, A., Koseoglu, S., & Keefer, J. (2019). My Story: A Found Poem Reflecting the Voice of Women Studying in Open Education Programs in Turkey. Paper presented at OER19: Recentering Open: Critical and global perspectives, 10-11 April. National University of Ireland, Galway, Ireland. <https://oer19.oerconf.org/sessions/my-story-a->

found-poem-reflecting-the-voice-of-women-studying-in-open-education-programs-in-turkey-o-012/.

Castel, A. D., Murayama, K., Friedman, M. C., McGillivray, S., & Link, I. (2013). Selecting valuable information to remember: Age-related differences and similarities in self-regulated learning. *Psychology and Aging*, 28(1), 232-242. <https://doi.org/10.1037/a0030678>.

Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American journal of sociology*, 114(4), 924-976. <https://doi.org/10.1086/595942>.

Chyung, S. Y. Y. (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy, and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1988201>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). Validity and reliability. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eds.), In *Research methods in education* (s. 203-240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-14>.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education.

Cunningham, J. A. (2017). *Predicting Student Success in a Self-Paced Mathematics MOOC*. Doctoral dissertation. USA: Arizona State University.

Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.

Çiltaş, A., ve Bektaş, F. (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, 2012, 1-10.

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 513-540. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1278-3>.
- Dabbagh N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Hansen, J. D., & Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science*, 350(6265), 1245-1248. <https://doi.org/10.1126/science.aab3782>.
- Hausmann, A. O. (2017). Self-regulated learning of movement sequences in advanced age. *Innovation in aging*, 1(S1), 327-328. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.1206>
- Hood, N., Littlejohn, A., ve Milligan, C. (2015). Context counts: how learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., and Kester, L. (2017). Self-regulated learning in open online education. Tampere, Finland.
- Jiang, S., Schenke, K., Eccles, J. S., Xu, D., & Warschauer, M. (2016). Females' Enrollment and Completion in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Massive Open Online Courses. *arXiv preprint arXiv:1608.05131*.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>.

- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2014). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre strateji ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., and Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring Self-Regulation in Self-Paced Open and Distance Learning Environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 25-43. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3255>.
- Kocdar, S., Okur, M. R., and Bozkurt, A. (2017). An examination of xmoocs: an embedded single case study based on conole's 12 dimensions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 52-65. <https://doi.org/10.17718/tojde.340381>.
- Kordaki, M., & Berdousis, I. (2014). Course Selection in Computer Science: Gender Differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 4770-4774. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1023>.
- Lachman, M. E. (2006). Perceived control over aging-related declines: Adaptive beliefs and behaviors. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 282-286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00453.x>.
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 132(1), 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.003>.

- Liou, P. Y., & Kuo, P. J. (2014). Validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation towards technology learning. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 79-96. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.893235>.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., and Mustain, P. (2016). Learning in moocs: motivations and self-regulated learning in moocs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>.
- Liyanagunawardena, T. R., Parslow, P. And Williams, S. (2014). *Dropout: MOOC Participants' perspective*. In Emoocs 2014, The Second MOOC European Stakeholders Summit (pp. 95-100). 10-12th February 2014, Lausanne, Switzerland.
- Lushnikova, N., Chintakayala, P. & Rodante, A. (2013). Massive open online courses from ivy league universities: benefits and challenges for students and educators. *XI International Conference "Providing continuity of content in the system of stepwise graduate and postgraduate education"*. Ukraine, November.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.
- Öztürk, T., Köseoğlu, S., Uçar, H., Bozkurt, A., ve Karahan, E. (2019). The Paradox of Distance Education in Education of Girls. In proceedings of *VIth International Eurasian Educational Research Congress*. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in online courses: challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 349-359. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00181.x>.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.

- Scopeo (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Scopeo Informe No. 2.
- Sukati, C. W. S. (2015). Education for all children by 2015: Mere rhetoric or reality in Swaziland?. *International journal of Education and research*, 1(11), 1-12.
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5–22. <https://doi.org/10.1007/bf02504714>.
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2013). Adaptability to Online Learning: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas. CCRC Working Paper No. 54. Community College Research Center, Columbia University.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.
- Yukselturk, E., & Top, E. (2013). Exploring the link among entry characteristics, participation behaviors and course outcomes of online learners: An examination of learner profile using cluster analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 716-728. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01339.x>.
- Zhao, H., Chen, L., and Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12118>.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1-25). New York, NY: SpringerVerlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Extended Abstract

The purpose of this research is to examine self-regulated learning skills in Massive Open Online Courses (MOOCs). The research employed a quantitative survey research model to find answers for the research questions. The research was carried out with data collected from AKADEMA which is the Massive Open Online Course Platform of Anadolu University. In the data collecting process, Self-Regulated Learning Scale for Self-Paced Learning was used. A total of 2136 participants completed the scale. In the study, variables related to gender, course completion status, education level, and age range were examined. When the research findings were evaluated, based on gender, there was a significant difference in the participants' self-regulated learning skills. Accordingly, the self-regulated learning skills of female learners were higher than male learners. The findings support other studies showing that female participants perform better than male participants and have higher self-regulated learning skills. Besides, there was a statistically significant difference between the self-regulated learning skills of the learners and their MOOC completion status. Accordingly; in parallel with studies in the related literature, self-regulated learning skills of learners who completed the MOOC were higher than self-regulated learning skills of learners who did not complete the MOOC. In addition, there was a significant difference between self-regulated learning skills and education levels of learners. That is, self-regulated learning skills of learners at the associate degree level were higher than those of other education-level learners' self-regulated learning skills. Besides, it was determined that the participants at the doctoral level had the lowest self-regulated learning skills. In this study, there was no significant increase in the education level of MOOC participants and self-regulated learning skills. The self-regulated learning skills of the participants at the doctorate and postgraduate level are lower than the participants at the associate degree education level. On the other hand, the participants at the doctoral education level are the group with the highest completion rates. Finally, learners' self-regulated learning skills differed according to age. According to this, self-regulated learning skills of learners in 25 years and under age span are higher than those of other age groups. Participants in this age group can be said to be Z generation participants, and the most important feature of Z generation participants is their ability to self-direct and to process information very quickly. The high rate of self-regulated learning skills of participants in this age group can be explained by their self-directedness and their interest in technology in daily life. In this context, it can be said that MOOCs can be appropriate learning environments for the needs and characteristics of learners in this age group. On the

other hand, participants who are older than 46 years of age may have more experience than other age groups, but these participants have the lowest self-regulated learning skills.

İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi¹

Aslı GÜNDOĞAN²

Geliş Tarihi: 16.04.2019

Kabul Tarihi: 30.07.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu bağlamda fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Uşak ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 20 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış; ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hayat bilgisi dersinin kapsamına yönelik gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri barındırdığını ve onların eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen rolünü geleneksel özelliklerle ilişkilendirmişler; öğrencilerin pasif roller üstlendiği belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini ders dışı etkinliklerle işlemek istedikleri ancak bunu gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Dersin değerlendirme boyutunda, öğretmenin sıklıkla test, soru-yanıt tekniklerini kullanmayı tercih ettiğini ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırmada Hayat Bilgisi dersinin öğretmen ve öğrenciler tarafından her zaman olmasa bile kimi zamanlarda ihmal edilebildiği ve derse olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hayat Bilgisi, temel eğitim, öğrenciler

¹ Bu araştırma için, Uşak Üniversitesinden 22.07.2019 tarih ve E.25167 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: asli.gundogan@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3786-6775

Life Sciences Course From Primary School Students Perspective

Submitted by 16.04.2019

Accepted by 30.07.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of primary school students towards life sciences courses. The study was conducted using qualitative research method. In this respect, the phenomenological design was applied. The participants of the study consisted of 20 primary school third grade students in primary school in Uşak. Research data were collected by semi-structured interviews; recorded with voice recorder. For the analysis of the data, thematic analysis was applied. According to the results of the research, the students stated that they are related to real life in the scope of life science course, they gain some knowledge and skills in coping with daily problems, and they contain basic values and thoughts and meet their entertainment needs. The students associated the role of teacher with traditional features; stated that students play passive roles. In addition, it was determined that students wanted to study Life Science course with extracurricular activities but could not do it. In the evaluation dimension of the course, it was revealed that the teacher frequently preferred to use test and question-answer techniques. Finally, in the research, it was concluded that Life Science course can sometimes be neglected, if not always, by teachers and students, and more importance should be given to the course.

Keywords: Life sciences course, primary education, students

Giriş

Hızla küreselleşen dünyada bireylerin, küreselleşmenin getirdiği değişim ve yeniliklere uyum sağlaması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşadıkları ortama uyum sağlama sürecinde bireylerin gerek kişisel gerekse sosyal bağlamda kimi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Başka bir ifade ile içinde bulunulan çağın bireyden beklentileri, onların yaşama uyumlarını kolaylaştıracak becerilerle donatılmasını gerektirmektedir. İlkokulda söz konusu becerilerin kazandırılması, Hayat Bilgisi dersiyle olanaklı olmakta; ilkokulun ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında mihenk taşı olabilecek derslerin başında gelmektedir. Bilindiği gibi ilkokula yeni başlayan bir çocuk, toplumsallaşma sürecinin başındadır. Hayat Bilgisi dersi, yakından uzağa ilkesi temelinde, çocuğun öncelikle yakın çevresine sonrasında ise uzak çevresine yönelik farkındalığını arttırma ve uyumunu kolaylaştırma amacını taşıyan bir derstir.

Hayat Bilgisi dersi, özünde bir gerçek yaşam dersidir. Hayat Bilgisi dersine yönelik pek çok tanım yapılmış; bu tanımların ortak noktası Deveci (2008) tarafından; ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda okutuluyor olması, çocuğa bilgiden çok iyi yaşayış, tutum ve davranışlar kazandırması, çevreye uyumu kolaylaştırması, doğal ve toplumsal yaşamla ilgili olması ve yaşamla ilgili konuları çocukların gelişim özellikleri bağlamında işlemesi olarak açıklanmıştır. Tay (2017: 6), alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik yapılan tanımlardan hareketle bu dersi şöyle tanımlamaktadır:

“Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; içeri, sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle oluşturulan; küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve sonunda dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim

anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi”

Bu ders ile çocuk gerçek yaşamda karşılaşabileceği durumları kimi zaman sınıf ortamında kimi zamanda sınıf duvarları dışında deneyimlemekte; bu sayede gerçek yaşamın getireceklerine ilişkin öngörü kazanmaktadır. Gerçek yaşama ilişkin edindiği bilgi, beceri ve deneyimler, onun gelecekteki yaşamını yönlendirmekte ve öncelikle kendini sonrasında ise içinde bulunduğu toplumu tanınmasına olanak sağlamaktadır. Bu açılarından bakıldığında Hayat Bilgisi dersi bireyin, toplumda iyi yaşayış sürdüren, gerek yerel gerekse dünya vatandaşı olma noktasında temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmış kişilik özellikleri kazanması bakımından önemli bir işleve sahiptir. Hayat Bilgisi dersine verilen önem, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında da kendini göstermiştir. Bu süreçte öğretim programları çağın gereklerine uygun biçimde; bilim ve teknolojideki gelişmeler ışığında sürekli yenilenmiş; Hayat Bilgisi dersi de tüm programlarda temel ders olarak yerini almıştır. Son gelişmelere bakıldığında, 2017 yılında öncelikle bir taslak program geliştirilerek kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulmuş; sonrasında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 2017 İlkokul Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı, 2017-2018 öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017). Söz konusu programın yeniden gözden geçirilmesi ve küçük değişikliklerin yapılmasıyla, 2018-2019 öğretim yılından itibaren yürürlükte olan 2018 İlkokul Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilmiştir (MEB, 2018).

Okullarda deneyime dayalı etkinliklere yer verilmesi, okulu çocuğun ileriki yaşamında işine yaramayacak olan pek çok soyut dersin öğrenildiği yer olmaktan çıkararak onu yaşamla iç içe olan ve hayatı yaşayarak öğreten bir mekân biçimine dönüştürmektedir (Dewey, 2015). Bu bağlamda tüm diğer derslerde olduğu gibi hayat bilgisi dersinde de çocuğun deneyimlerine

dayalı etkinlikler tasarlanması gerek dersin doğasına uygunluğu gerekse okul-yaşam ilişkisini kurma bağlamında etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olanak verecektir. Nitekim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda etkinliklerin çıkış noktasının çocuğun çevresiyle olan doğrudan etkileşimi ve kendi deneyimleri sonucunda öğrenmesiyle gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Son elli yılda gerçekleştirilen araştırmalar öğrenmenin aktif, yapıcı bir süreç olduğunu ve etkili öğretimin öğrencilerin ön bilgilerine, mevcut öğrenme koşullarına ve öğrendiklerini ileriki yaşamlarına uyarlamalarına duyarlı olması gerektiğini göstermiştir (Bruer, 2002). Sanayi toplumlarının gücünü bilgi toplumlarına bıraktığı düşünülen 21. yüzyılda ise okul, öğretmen ve öğrenciden beklenen özelliklerin de değişmesi olasıdır. Hesapçıoğlu (2010)'na göre bunların başında eğitilmiş insan tanımı, öğrenme ve öğretme biçimleri ile bilginin değişmesi gelmektedir. 21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim olarak açıklayan P21 (Partnership for 21st Century Learning), bu becerilerin okulun yanında gerçek yaşamda da gereksinim duyulan beceriler olduğunu vurgulamıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2017). Öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında ve bunları gerçek yaşamda işe koşmasında Hayat Bilgisi dersinin rolü büyüktür. Alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla öğretmen (Meydan, 2010; Aykaç, 2011; Yıldırım ve Turan, 2015) ve veli (Kılıç, 2010; Geçit ve Yılmaz, 2011) görüşüne başvurulduğu; Hayat Bilgisi Öğretim Program'larının incelendiği (Tuncer, 2009; Şahin, 2009; Yaşaroğlu, 2013; Karasu Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018), öğrencilerin görüşlerine yer veren araştırmaların ise (Taneri, ve Engin-Demir, 2013) diğerlerine göre daha az tercih edildiği dikkat çekmektedir. Hâlbuki öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri gerek dersin işleyişinin ve etkililiğinin belirlenmesi gerekse süreçte öğrencilerin yaşadıkları zorlukları kendi bakış açılarıyla objektif biçimde ortaya koymaları bakımından oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin düşünceleri, yaşadıkları zorluklar ve derse yönelik

beklentilerinden yola çıkılarak hayat bilgisi dersinin içeriğinin ve öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik olumlu adımlar atılabilir. Dersin aksayan yönlerinin öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkılarak belirlenmesiyle, gerek programa gerekse öğretmen-yönetici ve velilere yönelik etkili öneriler sunulabilir. Bu düşüncelerden hareketle Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuş, mevcut araştırma da söz konusu gereksinimden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojide amaç, günlük yaşam deneyimlerinin doğasını ve anlamını derinlemesine ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Bireyin tecrübeleri ve dünyayı yorumlama biçimine odaklanan bu yaklaşımda odak noktası, bireylerin tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve nasıl tecrübe ettikleridir (Bukova Güzel ve Demircioğlu, 2014). Bu araştırmada da ilkökul öğrencilerinin deneyimledikleri hayat bilgisi dersini nasıl algıladıklarını incelemek amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Polkinghorne (1989) fenomenolojik araştırmanın, aynı fenomeni deneyimleyen 5 ile 25 kişi arasındaki katılımcıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (aktaran Creswell, 2007). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bir devlet okulunda ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, olaylar, durumlar vb.) örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda

katılımcıların gönüllü olmaları ve üçüncü sınıfta öğrenim görmeleri ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcıların 11’kız, 9’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bunlardan 17 öğrenci 10 yaşında; 3 öğrenci ise 9 yaşındadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve 19 sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Okulda bulunan derslik sayısı 15 ve öğrenci sayısı ise 311’dir.

Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla bağımsız görüşmeler ile odak grup görüşmeleri kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Bu kapsamda araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun hazırlanmasında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek olan 6 görüşme sorusu yazılmıştır. Taslak olarak hazırlanan form Sınıf Eğitimi alanından 2 uzman ile bir sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: “*Hayat Bilgisi dersi deyince aklına ne geliyor?*”, “*Hayat Bilgisi dersini nasıl işliyorsunuz?*”, “*Hayat Bilgisi dersinde yaşadığın güçlükler oldu mu? Oldu ise bunlar neler?*”. 20 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 6-8 dakika sürmüştür; ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 bahar yarıyılında son haftalarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında söz konusu tarihlerin seçilmesinin nedeni, katılımcıların ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfın sonuna kadar Hayat Bilgisi dersini işlemiş ve dersin amacı, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik fikir sahibi olmuş olmalarıdır. Bunun yanında araştırmada etik ilkelerin sağlanması kapsamında etik kurulu onayı alınmış; katılımcılar çalışmanın amacı hakkında açıkça bilgilendirilmiş ve ses kaydı için onam alınmış; katılımcı kimlikleri gizli tutulmuş ve görüşleri değiştirilmeden

sunulmuştur. Bu araştırma için, Uşak Üniversitesinden 22.07.2019 tarih ve E.25167 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, veri içindeki kalıpları ya da temaları tanımlamak, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda görüşme soruları dikkate alınarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş; verilerin kodlanması araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız yapılarak daha sonra karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla verilerin analizi sürecinde araştırmacının ve bir alan uzmanının bakış açısı karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerinin belirtilmesinde doğrudan alıntılardan yararlanılmış ve alıntılara dayalı olarak yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik algılarının belirlendiği araştırmada analizler son ucunda Şekil 1’de görülen temalar ortaya çıkmıştır.

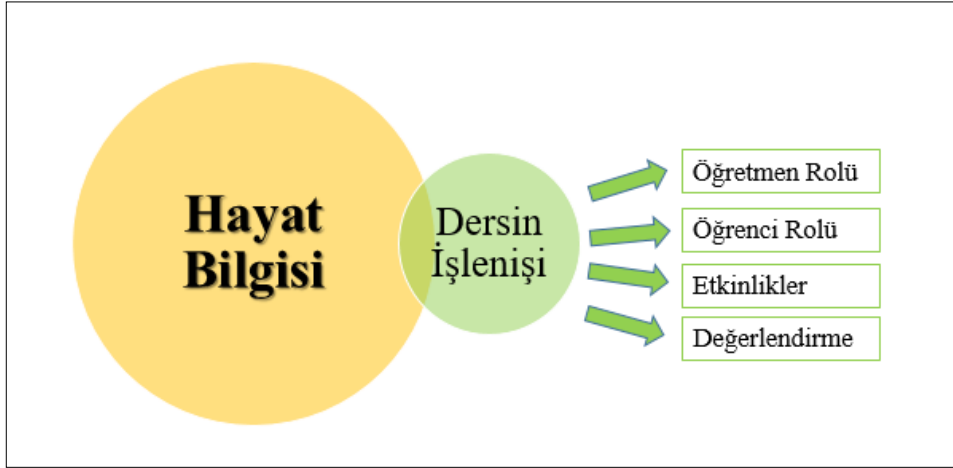


Şekil 1. Öğrencilerin gözünden hayat bilgisi dersi

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri “**Dersin Kapsamı**”, “**Dersin İşlenişi**”, “**Dersin İhmali**” ve “**Beklentiler**” temaları altında

toplanmıştır. “**Dersin Kapsamı**” temasına yönelik olarak bir öğrenci “*Hayat Bilgisi deyince evimiz, doğal afetler aklıma geliyor. Sonra yaşamımız hakkında bilgiler geliyor... Eğlence geliyor aklıma ders işlemek geliyor bilgi geliyor. Ben çok seviyorum hayat bilgisi dersini onun için çok eğlenceli geliyor bana (Öğrenci No:6)*” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Buna göre dersin gerçek yaşamla ilişkili ve çocukların öğrenmelerinin yanında eğlenme gereksinimlerinin de karşılanabileceği bir ders olduğuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bir başka öğrenci düşüncelerini, “*Hayatımızla ilgili bir şeyler geliyor... Hava durumunu öğrenmeyi çok istiyordum. Sabahları yağmur yağacak mı diye bilmek istiyordum. Hayat bilgisinde işledikten sonra her sabah kontrol ediyorum. Bugün hava durumuna baktım parçalı bulutlu gösteriyordu (Öğrenci No:11)*” olarak açıklamıştır. Bu düşünceye göre derste gerçek yaşam konularının temel alınmasının, çocukların günlük yaşayışlarını kolaylaştırdığı, dolayısıyla sınıf-yaşam arasındaki bağlantının kurulduğu; Hayat Bilgisi dersinin kapsamını oluşturan birey ve doğa boyutlarına vurgu yapıldığı söylenebilir. Yine, katılımcıların, görüşlerini “*okul eşyaları, Atatürk ile ilgili olaylar, dostluk, beraberlik, sevgi, saygı geliyor aklıma (Öğrenci No:3)*” ve “*trafik kurallarını çok iyi öğrendim hayat bilgisinde... Harita çizdik, resimler yaptık, sonra iletişimle ilgili konuları işledik (Öğrenci No:12)*” biçiminde ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde bilgi edinilmesinin yanında kimi temel değer ve düşüncelere de vurgu yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin “**Dersin İşlenişi**” temasına yönelik görüşleri Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen rolü, öğrenci rolü, etkinlikler ve değerlendirme alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin “dersin işlenişi” temasına yönelik görüşleri

“Öğretmen rolü” alt temasına yönelik olarak bir öğrenci “Derse girdiğimiz de ‘günaydın çocuklar’ diyor. Biz de ona ‘günaydın’ diyoruz öyle başlıyoruz. Sonra biz ödevlerimizi çıkartıyoruz ödevlerimizi kontrol ediyor (Öğrenci No:11)” şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka öğrenci bu temaya ait olarak “Öğretmen kitaplarınızı çıkartın diyor. Testi veya konu anlatımlı olanları çıkartın diyor. Bizde çıkartıyoruz önce konu anlatımlı olan kısmını açıyoruz. Sırayla okuyoruz. Sonra öğretmende akıllı tahtadan açıp onlarla ilgili bizi çalıştırıyor. Etkinlikler açıyor... Kitapların çalışma sayfasını açıyoruz. Onların etkinliklerini yapıyoruz. ...Öğretmen düzgün durmamızı tavsiye ediyor ve dikkatli dinleyin bu sayede etkinlikler de başarılı olursunuz diyor (Öğrenci No:3)” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Yine, katılımcılardan biri “Şimdi öğretmenimiz okutuyor bize. Sonra birkaç okuduk mu sonra sorulara geçiyoruz. Sonra öğretmen ‘hadi bakalım’ diyor sonra da biz cevaplıyoruz. Sonra bir tane daha metne geçiyoruz sonra aynısı. Evet, sonra çalışma kitabına geçiyoruz (Öğrenci No:4)” olarak düşüncesini belirtmiştir. İlgili ifadelerde de yer aldığı üzere öğretmen rolü alt temasına ilişkin olarak, Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin geleneksel bir yol izlediği, öğrencilere öğrenme sorumluluğu vermediği, içeriği zenginleştirmek için farklı strateji,

yöntem, teknik ve materyal kullanmayı tercih etmediği; bu bağlamda sınıfta öğretmen merkezli bir atmosfer oluşturulduğu söylenebilir.

“Öğrenci rolü” alt temasına yönelik olarak *“Yaptığımız etkinlikleri de okuyarak söylüyoruz sınıfta parmak kaldırarak. Bizde sonra okuyunca etkinlikleri yapıyoruz beraber. Bizde okuyoruz sırayla okuduktan sonra etkinlikleri yapıyoruz kendi başımıza (Öğrenci No:20)”* ve *“Öğretmen ders anlatırken biz de kitaptan takip ediyoruz, Böyle sırayla parmak kaldırarak okuyoruz. ...okuyanları takip ediyoruz (Öğrenci No:13)”* biçiminde düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılardan biri *“Öğretmen dikkatli dinleyin diyor biz de uyuyoruz. Dikkatlice izliyoruz, etkinliklerde sorulara cevap veriyoruz (Öğrenci No:8)”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Bu ifadeler, öğrencilerin sınıfta pasif ve edilgen roller üstlendiği; talimatlara uyarak sorumluluklarını yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Etkinlikler” alt temasına yönelik olarak bir öğrenci *“doğal afetleri işledik. Sonra dün bugün yarını işledik. Ondan sonra yuvamız onu işledik. Trafikle ilgili bir şey vardı hava durumu deprem doğal afetler başka hayatımızla ilgili. ...sokak adresimiz bulma, evde neler yaptığımızı sordu. ...şey bir de yangında neler yapabiliriz (Öğrenci No:6)”* ve bir başka öğrenci, *“böyle şey eskiden oynadığımız oyunlar falan böyle iletişim araçları sonra haberleşme araçları. Böyle müze ile ilgili şeyler falan bir şeyler yapıyoruz (Öğrenci No:7)”* olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Yine katılımcıların düşüncelerinden, *“Doğal afetleri işledik. Büyüme gibi işte ateşle ilgili önlemler, sonra kendimizi ateşten korumak sonra doğal afetlerde yaşam üçgenini nasıl yapılır gibi şeyler yapıyoruz derslerde... Hiç te sıkılmıyorum çok güzel geçiyor etkinlikler (Öğrenci No:3)”* ifadesi **“Etkinlikler”** alt temasına yönelik olarak dikkat çekmektedir. Bunların yanında diğer bir öğrenci de, *“müzeleri, konuları okuyarak işledik ve derslerine çalışarak. ...bana da derslerini çalışması çok eğlenceli geliyor. Müzeleri gitseydik daha iyi olabilirdi ama vaktimiz yoktu (Öğrenci No:1)”* olarak görüşünü

belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde etkinliklerin yaşama dönük faaliyetleri kapsadığı ve çocukların keyifle gerçekleştirdiği nitelikte oldukları vurgulanmıştır. Öğrencilerin, etkinlikleri yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmek istediklerini ancak buna fırsat olmadığını belirttikleri de dikkat çeken başka bir ifadedir.

“Değerlendirme” alt temasına yönelik olarak ortaya çıkan görüşlerden biri, *“Tahtaya çıkarıp sorular soruyor yapamadığımız da eksi veriyor yaptığımızda artı veriyor (Öğrenci No:14)”*, biçimindedir. Bu alt temayla ilgili düşüncelerden diğerleri ise, *“Projeksiyondan testler açıyor onları çözüyoruz. Kitaplardan da çözüyoruz. Test falan da yapıyor bazen öğretmenim (Öğrenci No:2)”* ve *“Etkinlikleri yaparken sırayla soruyor zor sorular oluyor ona göre cevap veriyoruz veya veremiyoruz. Ödevler veriyor evde yapıp getiriyoruz. Ertesi gün kontrol ediyor artı veya eksi veriyor bize (Öğrenci No:5)”* olarak ifade edilmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini tercih ettiği, yalnızca öğrencilerin ürünlerine yönelik değerlendirme yaptığı ve süreç değerlendirmeyi ihmal ettiği söylenebilir.

Öğrenciler **“Dersin İhmali”** temasına yönelik görüşlerini öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcı, *“...daha öncelerden her gün tek bir konu işlerdik hayat bilgisi dersinde. Son zamanlarda günde 4-5 tane işliyoruz. Öğretmen hızlıca geçiyor bazen. ...Hayat Bilgisi bitti ama tüm konuları bitirdik. Matematik yapıyoruz şimdi (Öğrenci No:11)”* ve bir diğeri, *“öğretmenimiz matematikte yetiştiremediği konuları bazen hayat bilgisi dersinde işliyor. Bazen hayat bilgisi dersi işlemiyoruz öğretmenim (Öğrenci No:1)”* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüşünü *“... Çünkü en kolay hayat bilgisi geliyor. Zaten her zaman bildiğimiz şeyler. Okuyup soruları çözmekten sıkılıyorum ben. Onun yerine başka ders işlese, resim yapsak mesela veya bahçeye çıksak.. (Öğrenci No:14)”* biçiminde ifade eden katılımcının da olduğu görülmektedir. Bu düşüncelere dayalı

olarak kimi zaman gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından Hayat Bilgisi dersine gereken önemin verilmediği ve dersin ihmal edildiği söylenebilir.

“**Beklentiler**” temasına yönelik olarak ortaya çıkan düşüncelere bakıldığında, “*mesela depreme karşı önlem alındığında öğretmen çocukları çıkarsa aslında orada da doğal afetlerle ilgili deprem olsa çocuklarda ona göre önlem olsa bize gösterse öyle olur. ...böyle mesela öğretmen karşılıklı alarak oynatarak anlatabilir. Bu şekilde anlattığında eğlenceli olur (Öğrenci No:4)*” görüşünün; yine, “*Öğretmenim bir de dışarı çıktığında gezi tarzı bir şey yapabilir. Böyle ee nerde işleyeceksek oranın aynısına giderek. ... Müzelere giderek tarihi yerleri görerek işlenmesini isterdim (Öğrenci No:9)*” ifadesinin yer aldığı belirlenmiştir. Bir başka öğrenci ise görüşünü “*Bizi tahtaya çıkartıp hep beraber oyun oynayarak göstermesini daha çok isterdim. Veya bahçede işleseydik dersin birazını mesela çok daha güzel olurdu bence (Öğrenci No:7)*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde konuyla ilgili doğrudan deneyim yaşamak istedikleri ve dersin öğretme-öğrenme süreçlerine oyunla öğrenmenin dâhil edilmesini istedikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik algılarının belirlendiği araştırmada öğrenci görüşleri, dersin kapsamı, dersin işlenişi, dersin ihmal ve beklentiler olmak üzere dört tema bağlamında biçimlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hayat bilgisi dersinin kapsamına yönelik gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri barındırdığını ve onların eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmişlerdir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonunda “gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın

gerektirdiği donanıma sahip” ve “mutlu bireyler yetiştirmek” (MEB, 2009); 2018 programında ise “öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefler” (MEB, 2018) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinin hayat bilgisi dersinin kapsamını ifade ettiği söylenebilir. Gültekin ve Kılıç (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini, öğrencilere davranış ve beceri kazandırarak öğrencileri yaşama ve geleceğe hazırladığı, öğrencilerin okula uyumu kolaylaştırdığını ve onlara değerleri, çevresini, doğayı öğreten bir ders olarak gördüklerini belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulguları da, söz konusu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrenciler, öğretmen rolünü geleneksel özelliklerle ilişkilendirmişler; öğretmenin bilgiyi aktarma ve öğrencilere görevler verme gibi rollerinin olduğundan söz etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin rolü, yapılandırmacı anlayışa sahip bir öğretmenin rolünden farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen başka bir araştırma, Taneri ve Engin-Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin, kendilerinin pasif dinleyici, öğretmenin ise ders anlatan rolleri olduğunu ifade ettikleri; öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde zengin içerikli yöntemlere yer vermediğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, girişken olmaları, karar vermeleri için cesaretlendirmeli, onlarla işbirliği içinde olmalı ve öğrencilerin karmaşık yapılı bilgiyi anlamlandırmalarında onlara üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarını sağlayan etkinlikler sunmalıdır (Grabinger ve Dunlap, 1995). Öğrenme ortamlarını ise, gerçeğe yönelik çoklu bakış açıları geliştirerek, bilginin yapılandırılmasına olanak vererek ve zengin içerikli deneyimlere dayalı etkinliklerle destekleyerek tasarlamalıdır (Jonassen, 1992). Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde öğretmenden, öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri öğrenme ortamları

yaratması; onların üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak verecek yönlendirmeler ve geri bildirimler ile dersi işleme beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin pasif roller üstlendiği yönündedir. Bu bulgu baskın öğretmen rolünün bir gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin merkezde olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin pasif roller üstlenmeleri kaçınılmazdır. Bu bulguya benzer biçimde Taneri ve Engin-Demir (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki en önemli rolünün öğretmenin açıklamalarını dinlemek olduğunu belirlenmiştir. Hâlbuki Hayat Bilgisi dersinin tanımında *“bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu yaşama hazırlamayı, yaşamın içinden olaylarla bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini”* öğretmesine (Akınoğlu, 2002) vurgu yapılmaktadır. Dersin doğası, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları ve öğrenme sürecinde etkin olmalarını gerektirmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre ise öğrenci rollerine ilişkin temel yaklaşım, onların öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve aktif olmaları yönündedir. Buna dayalı olarak öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarıyla ilgilenmeleri ve onlardan bu sorunları çözmeleri beklenmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrencilerin pasif roller üstlenmeleri, gerek Hayat Bilgisi dersinin gerekse yapılandırmacı anlayışın doğasına aykırı olmakla birlikte onların derse karşı tutumlarını ve akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmede öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri gerekmekte; bu da öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini, duygusal özelliklerini, öğrenme oranları ve stillerini, gelişim düzeylerini ve diğer gereksinimlerini dikkate almalarıyla olanaklı olmaktadır (Gömleksiz ve Bulut, 2007).

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini ders dışı etkinliklerle işlemek istedikleri ancak bunu gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bu bulguya benzer biçimde

Baysal, Tezcan ve Demirbaş-Nemli (2017) tarafından yapılan araştırmada da Hayat Bilgisi dersinde gezi-gözlem-inceleme gibi etkinliklere gereken önemin verilmediği; yalnızca teorik bilgi verilip uygulamaya fırsat verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki Hayat Bilgisi çocukların yakın çevrelerini daha iyi tanıyıp anlamalarını sağlamak için gözlem ve araştırmaya dayalı olmalıdır (Türer, 1992). Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde sosyalleşme ve gerçek yaşamla bağ kurmaya olanak veren öğrenme ortamları oluşturulmalı; öğretmenler yakın çevreye geziler düzenleyerek sınıf dışı uygulamalar gerçekteştirmelidirler (Tay ve Uçuş Güldalı, 2017). Ülkemizdeki okulların çocukların kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen ders dışı etkinlikler noktasında yetersiz kaldığı, gerçekteştirilen araştırmalar ile (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016) ortaya konmuştur. Bilindiği gibi ders dışı etkinlikler sadece Hayat Bilgisi dersi için değil diğer tüm dersler için oldukça önem taşımaktadır. Çünkü yaşantı yoluyla öğrenmenin temelinde gerçek yaşam deneyimleri yatmakta; gerçek yaşam deneyimlerinin etkili biçimde oluşturulması da, dersin içeriğinde ders dışı etkinliklere yer verilmesiyle olanaklı olmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ders işlerken okul içi ve okul dışı uygulamalardan yararlanmaları (MEB, 2018), gerek öğrencilerin beklentilerinin karşılanması gerekse öğrenmeyi sınıf duvarları dışına taşıyarak yaşamla iç içe getirmesi bakımından önemli görölmektedir.

Araştırmada öğrenciler, dersin değerlendirme boyutunda öğretmen sıklıkla test, soru-yanıt tekniklerini kullanmayı tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Kilmen ve Çıkırıkçı Demirtaşlı (2009) tarafından gerçekteştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme-değerlendirme ilkelerine dayalı yöntem ve teknikleri yeterince uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aykaç (2007)'ın araştırmasında öğretmenlerin öğrenme sürecini değerlendirirken etkili ölçme-değerlendirme teknikleri kullanmadıkları, bunun ise kendilerini bu konuda yetersiz hissetmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırma ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bir

derse yönelik değerlendirme sürecinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi için test ağırlıklı ölçme yanında öğrencilerin analiz, sentez gibi üst düzey öğrenmelerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmalı ve sürece veliler de dâhil edilmelidir (Baysal, 2006).

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin öğretmen ve öğrenciler tarafından her zaman olmasa bile kimi zamanlarda ihmal edilebildiği ve derse olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dersin amaçları ve öğrencilere kazandırdıkları düşünüldüğünde, oldukça dikkat çekici ve üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Derse gereken önemin verilmemesi öğrencilerin bireye ve topluma dönük kimi temel bilgi, beceri ve değerlerden yoksun biçimde gelişmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu eksiklik, bireyin ileriki öğrenim yaşantısında doğru biçimde tamamlanmazsa, yaşantısında önüne geçilemez sorunlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersine gereken önemin verilmesi, dersin işleyişinin iyileştirilmesi ve derste zengin öğrenme ortamlarının sağlanması, sınıf öğretmenin en büyük görevi ve sorumluluğu olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine okul dışı etkinliklerin ve oyunla öğretimin dâhil edilmesini bekledikleri belirlenmiştir. Tay ve Uçuş Güldalı, (2017)'ya göre Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi kapsamında manav, pazar, hastane, gazete genel merkezi, sinema, müzeler, tarihi alanlar, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri, milli parklar, resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları vb. yerlerden yararlanılabilir. Bu sayede sınıfta zihinlerinde canlandırdıkları olay, durum, mekânları okul dışı etkinliklerle deneyimleyerek görmeleri, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerinin yanında Hayat Bilgisi dersinden büyük oranda verim almalarına olanak sağlayabilir. Yine, Hayat Bilgisi dersinde oyun temelli etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin eğlenme gereksinimleri ve derse yönelik beklentilerini karşılamada etkili bir yöntem olabilir. Çünkü ilkökul çocukları meraklı olup, yakın çevresini

tanımaya, hareket etmeye ve oyun oynamaya gereksinim duymaktadır (Türer, 1992). Araştırmalarda, Hayat Bilgisi dersinde oyunla öğretimin öğrenci başarısını arttırdığı belirlenmiştir (Bayazıtöğlu, 1996; Hanbaba ve Bektaş, 2007). Dersin oyun temelli etkinliklerle düzenlenmesi, öğrenci başarısı arttırdığı gibi onların, gelişimsel özellikleri doğrultusunda öğrenmeye yönelik gereksinimlerini etkili biçimde karşılamada başvurulabilecek etkili yöntemlerden biri olabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin değerlendirme boyutunun eksik kaldığı ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve eksik kalan bölümlerin ilgili otoriteler tarafından giderilmesi önerilebilir. Bu kapsamda ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik hizmet içi eğitimler önerilebilir.
- Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin kimi zaman ihmal edilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun üstesinden gelmede Hayat Bilgisi dersinin önemi ve ilkokuldaki yerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalı ve kuramsal araştırmalar, ilkokul öğretmenleriyle paylaşılabilir. Bu sayede öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin önemine yönelik farkındalık kazanması olanaklı olabilir.
- Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden oyun temelli ve okul dışı etkinlikler beledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda etkinliklerin çeşitli strateji-yöntem-teknikler kullanılarak ve öğrencilerin birden fazla duyularına hitap edecek biçimde tasarlanmasına daha fazla özen gösterilebilir. Etkinliklerin okul dışında gerçekleştirilmesi bağlamında ise velilere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Dersin oyun temelli ve okul dışında işlenmesi bağlamında öğretim programında açıklamalara ve etkinliklere yer verilebilir.

- Hayat Bilgisi dersinin işlenişinin zenginleştirilmesi ve bu dersin önemine dikkat çekilmesi kapsamında farklı teknikler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar yapılabilir.
- Hayat Bilgisi dersine yönelik gerçekleştirilen araştırmalara veli, öğretmen, okul yöneticisi gibi tüm paydaşlar da dâhil edilerek, veri çeşitliliğinin sağlanmasına olanak verilebilir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bayazıtöglü, E. N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde uygulama sorunları ve çözüm önerileri A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.279-294). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. ve Demirbaş Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Bruer, J. T. (2002). Learning and technology: A view from cognitive science H. F. O'Neil ve R. S. Perez (Eds.), *Technology applications in education: A learning view* içinde (ss.159-172). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). US: Sage Publications, Inc.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* (H. Avni Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam*. İstanbul: Baskı İmak Ofset.
- Geçit, Y. ve Yılmaz, G. (2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 78-90.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 67-88.
- Gömleksiz, N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. Erişim Adresi: www.web.firat.edu.tr
- Grabinger, R. S. ve Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: a definition. *ALT*, 3(2), 5-34.

- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 85-98.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 115-128.
- Hesapçioğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (ss.21-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating constructivist learning T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation içinde* (ss.137-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değer Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- MEB, (2005). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1,2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=244>.
- Meydan, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Partnership for 21st Century Skills [P21], 2017. Erişim Adresi:
<https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kurumsal yönelimler (E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu, Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (Eds. M. Bütün ve S. B. Demir.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

Taneri, P. O. ve Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.

Tay, B. ve Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.225-254). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 259-262.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim Programlarında Değerler: Hayat Bilgisi Dersi Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 725-733.

Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.

Extended Abstract

Describing 21st century skills as critical thinking, collaboration, communication, creativity, technology literacy and social-emotional development, P21 (Partnership for 21st Century Learning) emphasized that these skills are skills that needed in real life as well as in school (Partnership for 21st Century Skills, 2017). Life science course plays a major role in providing students with these skills. The students' views on life science course are very important in terms of determining the operation and effectiveness of the course and also objectively presenting the difficulties experienced by the students from their own perspectives. In this way, based on the students' thoughts, positive steps can be taken to improve the content and teaching-learning process of life science course. Based on these considerations, it was necessary to determine the students' perceptions about the teaching-learning processes of life science course. This research was designed based on this requirement. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The aim of the phenomenology is to reveal in depth the nature and meaning of the experiences of daily life (Patton, 2002). The study group consisted of 20 students in the third grade of a primary school in a middle socio-economic level in Uşak. Criterion sampling method was used to determine the participants. In this context, volunteering and third grade students were taken as criteria. 11 of the participants were girls and 9 of them were male students. 17 of them were born in 2009; 3 students were born in 2010.

In the research, semi-structured interview form was used as data collection tool. Thematic analysis was used in the analysis of the data. In this context, themes and sub-themes were created by considering interview questions. The views of the students about Life Science course were gathered under the themes of content of course, teach a course, course neglect and expectations. According to the results of the research, it is seen that the course is related to real life and it is emphasized that the learning needs of the children can be met as well as having fun. According to the students, it can be said that sometimes, both the teacher and the student do not give the necessary importance to Life Science course and the course is neglected. Another result is that students want to have direct experience in the Life Science course and they want to include play learning in the teaching-learning processes of the course. In the context of the recommendations, it may be useful for teachers to receive in-service trainings on effective classroom management. At the same time, more attention can be paid to designing activities using various strategy-method-techniques and addressing multiple senses of students.

Matematik Öğretmen Adaylarının Tek Değişkenli Fonksiyonların Limit Kavramına Yönelik İşlemsel Bilgilerinin İncelenmesi¹

Birgül YILDIZ², Gonca İNCEOĞLU³,

Geliş Tarihi: 15.11.2019

Kabul Tarihi: 21.01.2020

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının tek değişkenli fonksiyonların limiti kavramına yönelik işlemsel bilgilerinin incelenmesidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının limit kavramı ile ilgili sadece işlemsel bilgisi ele alınmıştır. Araştırmanın modeli temel nitel araştırma olup veri toplama aracı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışmada, elde edilen bulguların yorumlanmasında içerik analizi tekniği benimsenmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye' de bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında kayıtlı olan Analiz I dersini alan 30 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının genellikle fonksiyonun bir noktadaki limitini bulurken istenen noktayı fonksiyonda yerine yazdıkları, eşleniği ile çarparak ve cebirsel işlemler yaparak sonuca ulaşmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayların tek değişkenli fonksiyonların sol, sağ limitini almada ve tanım değerini limit değerine eşitlemekte başarılı oldukları gözlenmiştir. Adaylar en çok tam değer fonksiyonunun limitini bulmada zorlanmışlardır. Bu durum; adayların tam değer fonksiyonu ile ilgili kavramsal bilgi eksikliğine sahip olmaları ile ilgilidir. Limit, fonksiyonun limiti alınan noktadaki değeri ile ilişkilendirilirse ezberle çözümler elde edilir. Bir fonksiyonun bir noktadaki limiti, fonksiyonun limiti alınan noktanın komşuluğundaki davranışı ile ilişkilendirilmelidir. Limit öğretiminde kavramsal ve işlemsel bilgi arasında denge kurulmalı ve ezberle yöntemlerden kaçınarak matematiksel düşünmenin gelişimini sağlayacak kavramsal öğrenmeyi destekleyen öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Anahtar kelimeler: İşlemsel bilgi, tek değişkenli fonksiyonlar, limit

¹Bu çalışma “Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit ve Süreklilik Konusundaki Kavramsal ve İşlemsel Bilgilerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 09.04.2018 tarih ve 41452 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

²İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sultangazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, e-mail: birgulyildiz777@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9931-9449

³Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü e-mail: gyildiri@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5237-6822

Investigation of Mathematics Teacher Candidates' Operational Knowledge of Single Variable Functions to Limit Concept

Submitted by 15.11.2019

Accepted by 21.01.2020

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to examine the pre-service teachers' operational knowledge about the limit concept of single variable function. The model of the study is a basic qualitative research and the data collection tool consists of open-ended questions. In this study, content analysis technique was adopted in the interpretation of the findings. The participants of this study consisted of 30 teacher candidates who took Analiz I lesson in the Primary Mathematics Teaching Program of the Department of Primary Education of a state university in Turkey. When the data obtained from the research is examined, it is seen that the candidates usually write the desired point in the function instead of finding the limit of the function at a point, they prefer to reach the result by multiplying the conjugate and performing algebraic operations. It was observed that the candidates were successful in taking the left, right limit of the functions of one variable and equalizing the definition value to the limit value. Candidates were most likely to find the limit of the exact value function. This situation; the lack of conceptual knowledge about the full value function of the candidates. If the limit is related to the value of the function with the value at the point taken, solutions by heart are obtained. The limit at a point must be associated with the behavior of the function in the neighborhood of the point being received. The relationship between conceptual and computational knowledge should be established in limit teaching and attention should be paid to semantic learning that will enable students to develop mathematical thinking instead of memorized methods.

Keywords: Operational information, single variable functions, limit

Giriş

Kavramsal bilgi, matematiksel kavramların kendilerini ve bunlar arasındaki ilişkileri içerir. Matematikte yer alan kavramların insan zihninde meydana getirilen ilişkiler olması, bunları kazanabilmek için belirli bir zihinsel gelişmişlik seviyesine ulaşılmış olması gerekir (Baykul, 2005).

İşlemsel bilgi, matematikte yer alan semboller, kurallar ve matematik yaparken kullanılan işlemlerin bilgisi olarak tanımlanır (Baykul, 2005). Matematik hem kavramsal hem de işlemsel bilgiyi içermektedir. Kavramsal ve işlemsel bilgi arasındaki ilişki kavramların uygun temsil edilmesi ve açıklanması; kuralların, yöntemlerin işlemsel bilgiyi kavramsal yapıya uygun hale getirmesi ve anlamlı akıl yürütmenin temeli üzerine kurulmalıdır. Matematiksel süreç içerisinde, uygulanan adımlar anlamlı olmalı ve adımların uygulanma nedenleri ifade edilebilmelidir; yani oluşturulan her adımın kavramsal yapı ile ilişkisi kurulmalıdır (Van de Walle, 2004).

Matematiğin formal dilinde yer alan her sembol uygun kavramlarla anlam meydana getirir (Schoenfeld, 1985). İşlem bilgisi onu oluşturan iki ayrı kısım ile birlikte ele alınmaktadır. İşlem bilgisinin yer aldığı birinci kısım matematiğin sembolleri ve dili temsil eden bölümden oluşurken, ikinci kısım ise kuralları, matematiksel problemlerin çözümünde kullanılan bağıntıları, somut nesnelere üzerinde var olan işlemleri, görsel diyagramları, zihinsel hayalleri veya matematiksel sistemin oluşturduğu standart olmayan diğer nesnelere kapsar (Hiebert ve Lefevre, 1986). İşlem bilgisi, konuya ilişkin neden ve niçin soruları ele alınmadan yalnızca kural boyutunda ezberlenerek kazanıldığı için öğretimde de genellikle kavramsal bilgilere değil işlemsel bilgilere öncelik verilir.

İşlemsel bilgi, problem çözmede kullanılan işlem adımları ve algoritmaları içeren bilgi olarak ele alınmaktadır (Star, 2005, s.11). Kavramsal bilgidен farklı olarak alan yazında bireyin işlemsel bilgiye anlamadan da sahip olabileceği vurgulanmıştır (Skemp, 1987).

Öğrenciler, limit kavramını belli bir seviyeye kadar kullanabilmelerine rağmen kavramın oluşturulabilmesi ile ilgili üst düzey aşamalarda zorluklar yaşadıklarını belirten araştırmalar neticesinde öğrencilerin limit kavramını oluşturmada yaşayabilecekleri sorunlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Fonksiyonun bir noktadaki limitini hesaplamak,
2. Fonksiyonun bir noktadaki limitinin varlığını gösterebilmek,
3. Fonksiyonla limitin ilişkisini kurabilmek, (Barbé, Bosch, Espinoza ve Gascón, 2005; Çıldır, 2012; Gürbüz, Toprak, Yapıcı, ve Doğan, 2011; Hofe, 1997).

Artigue (2000) Analiz dersi bağlamında limit kavramının birleştirici rolünü, problemlere çözüm getirme rolünden daha önemli olduğunu belirtirken Cornu (1991) da limit kavramını analizin her konusuna yerleşmiş ve merkezinde bulunan bir kavram olarak ifade etmiştir.

Jordaan (2005) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerden " Fonksiyon belli bir noktada limite sahip olmayabilir." ifadesini değerlendirmelerini istemiştir. 42 öğrencinin katıldığı çalışmada 17 öğrenci verilen ifadenin yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu yanıtı veren öğrencilerin limit kavramını içselleştirirken fonksiyon kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrenciler fonksiyonun limitinin olması için verilen fonksiyonun sürekli olması ön koşuluna sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Jordaan (2005), "Limit istenildiği kadar kesin yapılabilecek olan bir yaklaştırma belirtir" ifadesinin doğru olup olmadığının belirtilmesini istemiştir. 42 öğrenciden 24 kişi bu soruya yanıt olarak ifadenin doğru olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmasında $f(x) = \frac{x^2-9}{3x-9}$ fonksiyonunun $x \rightarrow 3$ için limitini sormuş ve 42 öğrencinin verdiği yanıtları incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 8 kişi fonksiyonun $x = 3$ noktasındaki değerinin 0' a eşit olduğunu, 9 öğrenci fonksiyonun grafiğinin $x = 3$ te sürekli olduğunu, 15 öğrenci $x = 3$ te limitinin var olmadığını ve 9 katılımcı ise

fonksiyonun $x = 3$ ' teki değerinin 2 veya 3' e eşit olacağını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin limit konusunda belirsizlik durumu ile karşılaştıklarında anlamlandıramadıkları işlemler yaptıkları görölmüştür.

Öğretmen adaylarının limit kavramı ile ilgili işlemsel bilgilerinin araştırılmasının limit kavramının öğrenme süreçlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının tek değişkenli fonksiyonun limiti ile ilgili öğretmen adaylarının işlemsel bilgilerinin incelenmesi üzerinedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tek değişkenli fonksiyonlarda ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarının işlemsel bilgilerinin incelemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması için eğitim araştırmalarında genellikle kullanılan temel nitel araştırma yaklaşımını benimsenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Genel Matematik ve Soyut Matematik dersini almış ve başarmış olmaları ve Analiz I dersini de alıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde İlköğretim Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı 2017-2018 öğretim yılında güz döneminde açılan Analiz 1 dersini alan 30 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Analiz 1 dersi kapsamında tek değişkenli fonksiyonlarda limit konusu ayrıntılı bir biçimde işlenmiştir. İlgili ders işlendikten sonra öğretmen adaylarının konuyu işlemsel açıdan nasıl yapılandırdıklarını ele almak için açık uçlu sorular sorulmuştur ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Analiz 1 dersinin temel konularından biri olan limite yönelik işlemsel bilginin incelenmesi ve değerlendirmesi açısından açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen başarı puanlarına göre öğretmen adaylarının yanıtları tam yapanlar, kısmen yapanlar ve yanlış yapanlar şeklinde gruplara ayrılmıştır. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular aşağıda verilmiştir:

Aşağıdaki fonksiyonların limitlerini bulunuz.

1) $\lim_{x \rightarrow 0} [\cos x]$

2) $\lim_{x \rightarrow \infty} \sqrt{x^2 + x} - x$

3) $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{[2x - [x + 3]]}{x - 3}$

4) $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{3x^2 - 12}{x^3 - 3x - 2}$

Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 09.04.2018 tarih ve 41452 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen bulguların yorumlanmasında içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzer bulguları belirli kavramlar ve olgular kapsamında bir araya getirmek ve bunları okuyucuya anlaşılır bir şekilde organize ederek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı ve 1 matematik doktoralı ve 2 matematik eğitimi doktoralı olan üç alan uzmanı tarafından incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için

$$\text{Güvenirlilik} = [(\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği}) + (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda %81 değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma sorularının her biri 10’ar puanlık sorulardır. Sorulara verilen yanıtlar tam doğru yanıt, kısmen doğru yanıt ve yanlış yanıt biçiminde üç kategoriye ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada temel alınan bileşenler aşağıdaki gibidir:

Tam Doğru Yanıt: Cevabın tüm bileşenlerini içeren,

Kısmen Doğru Yanıt: Cevabın tüm bileşenlerini içermeyen,

Yanlış Yanıt: Cevapla ilgisi olmayan ya da yanlış bilgi içeren, kavram yanlışlığı içeren veya mantıksız cevap.

1-3 arası puan alan öğretmen adayları yanlış yanıt kategorisinde; 4-7 arası puan alan öğretmen adayları kısmen doğru yanıt kategorisinde, 8-10 arası puan alan öğretmen adayları tam doğru yanıt kategorisinde değerlendirilmiştir. Örnek olarak “ $\lim_{x \rightarrow 0} [\cos x] = ?$ ” sorusu aşağıdaki gibi kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir:

Doğrudan 0 noktasını kosinüs fonksiyonunda yerine yazıp $\cos 0 = 1$ ve 1 noktasının tam değeri 1 sayısına eşittir diyenler ve dolayısıyla limiti 1 bulanlar yanlış kategorisinde değerlendirilmiştir. Birim çemberi çizip 0 noktasının solunda ve sağında kosinüs fonksiyonunun değerlerine göre tam değerini belirleyip ve limitini hesaplayanlar tam doğru kategorisinde değerlendirilmiştir. Birim çemberi çizmeden $[\cos x]$ fonksiyonun $x = 0$ noktasında sol ve sağ limitlerini doğru hesaplayanlar tam doğru kategorisinde

değerlendirilmiştir. $x = 0$ noktasında $[\cos x]$ fonksiyonun sol ve sağ limitlerini hesaplarken işlem hatası yapanlar kısmen doğru kategorisinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

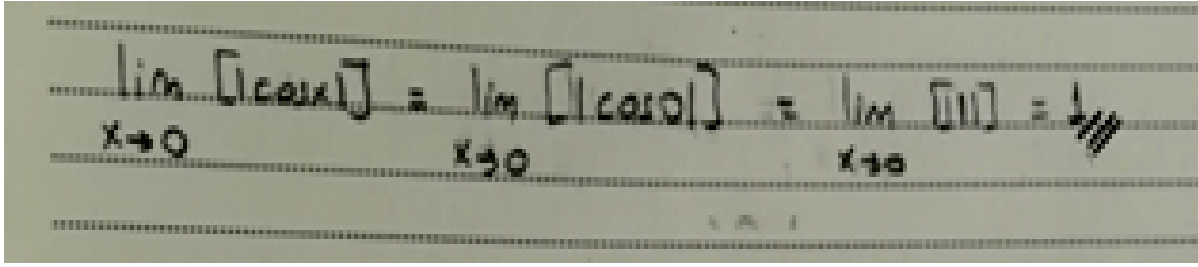
Bu araştırmada öğretmen adaylarının sadece limit kavramı ile ilgili sadece işlemsel bilgileri ele alınmıştır. Araştırma sorularının birincisi " $\lim_{x \rightarrow 0} [\cos x] = ?$ " biçimindedir. İşlemsel olan bu sorunun amacı tam değer fonksiyonunun $x = 0$ noktasındaki limitinin incelenmesidir. Cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

1. Soruya Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Frekans	Yüzde (%)
Tam Doğru Yanıt	10	33
Kısmen Doğru Yanıt	4	13
Yanlış Yanıt	16	54
Genel Toplam	30	%100

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının %33'ünün başarı gösterdiği, %54'ünün ise başarısız olduğu görülmüştür. %13'ü ise kısmen doğru yapanlar grubunda yer almıştır. İşlemsel sorudaki bu düşük başarı oranının nedeni limiti alınması istenen fonksiyonun hem tam değer fonksiyonu hem de kosinüs fonksiyonu olmasıdır. Elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu limit alma işleminde kosinüs fonksiyonda x değişkeni yerine 0 noktasını yazarak limit almışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının lise eğitiminde edindikleri ezbere dayalı olan bir yaklaşımdır. Lisede limit tanımının öğretiminde, limit bulma işlemlerinin üzerinde limit kavramının anlaşılmasından daha çok durulmaktadır.


$$\lim_{x \rightarrow 0} [\cos(x)] = \lim_{x \rightarrow 0} [\cos(0)] = \lim_{x \rightarrow 0} [1] = 1/1/1/1$$

Görsel 1. Yanlış yanıt kategorisinde yer alan öğretmen adayı örneği

Bu soruda Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının birçoğu limit araştırması yapılan noktayı fonksiyonda yerine yazmayı tercih etmiştir. Frekans dağılım tablosu “Tablo 1” 16 öğretmen adayının bu soruyu yanlış yanıtladığını göstermiştir. Yanlış yanıtların çoğu “fonksiyonda limiti alınan noktayı yerine yazma” olarak belirlenmiştir. Şekil 1’deki örnek bu durumu göstermektedir. Diğer yandan bu sorudaki başarının düşük olmasının nedeninin adayların tam değer fonksiyonuna yönelik bilgilerinin eksik olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. İşlemsel olan bu sorunun çözümünde öğretmen adaylarından beklenen 0 noktasının sol komşuluğunda ve sağ komşuluğunda kosinüs fonksiyonunun aldığı değerlere göre limiti hesaplamasıdır. Şekil 1’deki örnekte öğrenci doğrudan noktayı fonksiyonda yerine yazıp limiti bulmuştur. Sadece iki öğretmen adayı birim çemberi kullanarak $x = 0$ noktasında fonksiyonun limitini incelemiştir.

İşlemsel bilginin ölçüldüğü 2. soruda öğretmen adaylarından $x \rightarrow \infty$ için fonksiyonun limitini incelemeleri istenmektedir. Öğretmen adaylarına yöneltilen bu sorusunun amacı $\infty - \infty$ belirsizliği durumunda öğretmen adaylarının işlemsel bilgilerini incelemektir. 2. Soru “ $\lim_{x \rightarrow \infty} \sqrt{x^2 + x} - x = ?$ ” biçiminde verilmiştir. Bu soruya adayların verdiği cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

2. Soruya Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Frekans	Yüzde (%)
Tam doğru yanıt	20	67
Kısmen doğru yanıt	6	20
Yanlış yanıt	4	13
Genel Toplam	30	% 100

Öğretmen adaylarının %67'si bu belirsizlik sorusunu tam doğru olarak cevaplarken,%13'ü yanlış olarak cevaplamıştır. %20' si ise yarım yapanlar kategorisinde yer almıştır. Çoğunlukla işlemsel bilgi kullanılarak çözüm gerçekleştirilmiştir. Belirsizlik durumunda limitin nasıl araştırıldığıının belirlenmesi amaçlanmıştır.

$$\begin{aligned} 4) b) \lim_{x \rightarrow \infty} \sqrt{x^2+x} - x &= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(\sqrt{x^2+x} - x)(\sqrt{x^2+x} + x)}{\sqrt{x^2+x} + x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2+x - x^2}{\sqrt{x^2+x} + x} \\ &= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x}{\sqrt{x^2+x} + x} = \frac{1}{2} \quad (\text{en yüksek dereceli terimlerin katsayılarının oranı}) \end{aligned}$$

Görsel 2. Tam doğru kategorisinde yer alan öğretmen adayının yanıtı

Şekil 2'de öğretmen adayı soruyu eşleniği ile çarpıp bölerek cevaplamıştır. Belirsizlik veya tanımsızlık durumlarında öğrencilerin çoğu fonksiyonların limitini hesaplarken cebirsel gösterimi tercih etmiştir. Öğrenciler limit tanımına yönelik kavramsal bilgiyi öğrenmeden limit ile ilgili soruları doğru çözebilmektedir. Bazı öğrenciler limiti kavramsal bilgiye başvurmadan çözdüklerinde sanki limiti anladıkları yanlışına kapılmaktadırlar. Bu durum onların bir fonksiyonun bir noktadaki limitini alırken işlemsel bilgiyi daha çok tercih etmelerine ve kavramsal bilgiye başvurmamalarına neden olmaktadır. Bu durum kavramsal

yapının oluşmasında engel teşkil etmektedir. Soruda $\infty - \infty$ belirsizliğinin ortadan kaldırılması için öğrenciler cebirsel olarak çarpanlara ayırma yoluna gittikleri görülmüştür.

Araştırmadaki 3.soru “ $\lim_{x \rightarrow 3^-} \frac{[2x - [x+3]]}{x-3} = ?$ ” biçiminde verilmiştir. Bu sorunun amacı

tam değer fonksiyonunun soldan limitini incelemektir. Yani tam değer fonksiyonunu içeren rasyonel fonksiyonun $x \rightarrow 3^-$ için limitine adayların verdikleri cevaplar incelenmiştir.

İşlemsel bilgiye yönelik bu soruda adayların verdiği cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

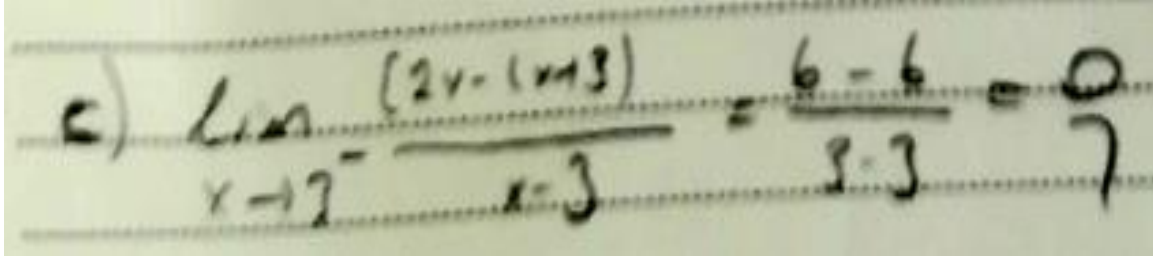
Tablo 3

3.Soruya Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Frekans	Yüzde (%)
Tam doğru yanıt	1	3
Kısmen doğru yanıt	17	57
Yanlış yanıt	12	40
Genel Toplam	30	%100

Öğretmen adaylarının %3'ü işlemsel limit sorusunu tam doğru olarak cevaplarırken, %40'ı yanlış olarak cevaplamıştır. %57'si ise kısmen doğru yapanlar kategorisinde yer almıştır. Öğretmen adaylarının tam değer fonksiyonu konusunda eksiklikleri bulunmaktadır. Sadece 1 öğretmen adayı bu soruyu tam doğru olarak yanıtlamıştır. Tam değer fonksiyonunun bir noktadaki limiti araştırılırken sağ ve sol limitlerine göre limit alma işlemi uygulanmalıdır. Birçok öğrenci bu koşulu dikkate almadan doğrudan noktayı fonksiyonda yerine yazmayı tercih etmiştir. Şekil 3 bu duruma bir örnektir. Kısmen doğru yanıt kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının çoğu sağ ve sol limitlere göre limit alma işlemini uygulamışlardır. Hataların çoğu tam değer fonksiyonu ile ilgilidir. Bu kategoride görülen hatalar tam değer fonksiyonu ile ilgili adayların kavram yanlışlarıdır. Tam değer fonksiyonu öğrencilerin en

çok kavram bilgi eksikliğine sahip olduğu bir fonksiyon çeşididir. Bu görüş araştırmacının yaklaşık 20 senedir analiz grubu derslerini yürütüyor olmasına dayanmaktadır.



Görsel 3. Yanlış yapanlar kategorisinde yer alan öğretmen adayının yanıtı

Şekil 3'te öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde tam değer fonksiyonunda noktaları yerine yazdığı ve sonucu 0 bulduğu görülmektedir. Dahası bu aday tam değer fonksiyonunun gösterimini de kullanmamıştır. Öğretmen adayının işlemleri incelendiğinde hatalı işlemler yaptığı ve $\frac{0}{0}$ belirsizliğini 0 reel sayısına eşit olarak bulduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın 4. sorusu " $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{3x^2 - 12}{x^2 - 3x - 2} = ?$ " biçiminde verilmiştir. Bu sorunun amacı

öğretmen adaylarından verilen rasyonel fonksiyonun istenen noktadaki limitini bulması ve işlemsel bilgilerinin incelenmesine yöneliktir. Bu soruda adayların verdiği cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4

4. Soruya Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Frekans	Yüzde (%)
Tam doğru yanıt	24	80
Kısmen doğru yanıt	3	10
Yanlış yanıt	3	10
Genel Toplam	30	100

Öğretmen adayları, işlemsel bilgiyi ölçmeye yönelik olan bu soruda %80 oranında doğru cevap vermiştir. Bu soru en yüksek oranda tam doğru kategorisinde cevaplanan

işlemsel bir sorudur. Bu soruyu 3 kişi yanlış olarak cevaplamıştır. 3 kişi de kısmen doğru yanıt kategorisinde yer almıştır. Öğretmen adaylarının işlemsel olan limit sorularında en çok rasyonel fonksiyonların limit alma işlemlerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

d) $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{3x^2 - 12}{x^3 - 3x - 2}$ x yerine 3 koyalım belirsizlik olup olmadığını kontrol edelim.

$$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{3x^2 - 12}{x^3 - 3x - 2} = \frac{3 \cdot (3)^2 - 12}{(3)^3 - 3(3) - 2} = \frac{27 - 12}{27 - 9 - 2} = \frac{15}{16}$$

O halde $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{15}{16} = \frac{15}{16}$ 'dur.

Görsel 4. Doğru yanıt kategorisinde yer alan örnek

Öğretmen adaylarının bazıları x yerine 3 yazarak cevaba ulaşma seçeneğini tercih etmişlerdir. Bir fonksiyonun limiti alınırken öğrenciler genellikle fonksiyonun limiti alınan noktadaki değerini dikkate almaktadır. Öğretmen adaylarının işlemsel olan dört sorudaki en yüksek başarı oranı dördüncü soruya aittir. Dördüncü soru rasyonel fonksiyonun $x = 3$ noktasındaki limitini bulma sorusudur. Adaylar $x = 3$ noktasını fonksiyonda yerine yazarak sonuca ulaşmışlardır. Belirsizlik durumunun olmaması bu sorunun başarı oranını yükseltmiştir. Bu durumların oluşması işlemsel bilgi ağırlıklı öğretimin öncelikli kılınması sonucu kavram yanılgıları oluşmasına neden olmuştur.

Bir fonksiyonun bir noktadaki limiti alınırken öğrenciler literatürdeki sonuçlara benzer olarak fonksiyonun limiti alınan noktadaki değerini dikkate almaktadır. Öğretmen adaylarının tam değer fonksiyonların bir noktadaki limitini alırken rasyonel fonksiyonlara oranla daha başarısız oldukları görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin tam değer fonksiyonu ile ilgili kavramsal anlamalarının eksikliğine dayanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının tek değişkenli fonksiyonunun limit kavramına yönelik olarak işlemsel bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle üç uzman görüşü de alınarak

öğretmen adaylarının “ $\lim_{x \rightarrow 0} [\cos x] = ?$ ”, “ $\lim_{x \rightarrow \infty} \sqrt{x^2 + x} - x = ?$ ”,

“ $\lim_{x \rightarrow 3^-} \frac{[2x - [x + 3]]}{x - 3} = ?$, $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{3x^2 - 12}{x^3 - 3x - 2} = ?$ ” sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Adaylar genellikle

fonksiyonun bir noktadaki limitini bulurken istenen noktayı fonksiyonda yerine yazmıştır, eşlenik kullanma ve cebirsel işlemler ile sonuca ulaşmayı tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tam değer fonksiyonlarının bir noktadaki limitini alırken rasyonel fonksiyonlara oranla daha başarısız oldukları görülmektedir. Tam değer fonksiyonu ile ilgili olan iki soruda da öğretmen adaylarının sağ limit ve sol limit yardımıyla bu soruları çözmeleri gerekliydi. Fakat çoğu adayın noktayı fonksiyonda yerine yazarak çözüme ulaşmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu durumları, limit ile yerine koyma yönteminin eşdeğer olduğu yanılığına sahip olduklarını desteklemektedir (Ferrini-Mundy ve Graham, 1994; Williams, 1991). Öğrencilere limit alınan noktanın fonksiyondaki değerine eşit olmadığı örnekler verildiğinde, onlar bu durumun istisna olduğunu ifade etmekte ya da bu durumları limit tanımının her zaman çalışmadığı durumlar olarak değerlendirmektedirler (Williams, 1991). Öğretmen adaylarının tam değer fonksiyonu ile ilgili kavramsal bilgilerinin zayıflığı dikkat çekicidir. Bu durumların oluşması işlemsel bilgi ağırlıklı öğretimin öncelikli kılınması sonucu kavram yanılığarı oluşmasına neden olmuştur. Öğrenciler limit tanımına yönelik kavramsal bilgiyi oluşturmadan limit ile ilgili soruları çözebilmekte ve doğru yanıtlar verebilmektedir (Brown, 2004). Böyle durumlarda bazı öğrenciler limiti kavramsal açıdan yapılandıramasalar da limiti anladıkları yanılığına düşmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler limit konusuyla ilgili pratik ve kolay çözüm yöntemlerine yönelmekte, soruların çözümünde

yeterli olduğunu gördüğünden kavramsal bilgiye başvurmamaktadır (Williams, 1991). Bundan dolayı öğrenciler işlemsel bilgiyi tercih etmektedir.

Bu durum Williams (1991) bir araştırmasında öğrencilerin basit ve pratik limit modellerini limitin formal tanımından daha önemli gördüklerini, sınıf ortamında kullanılan bu basit ve pratik limit modellerinin sınavda başarılı olmak için yeterli görüldüğünü ve öğrencilerin formal bilgilerinin (sürekli fonksiyonlarda yerine yazma, çarpanlara ayırma, sadeleştirme, eşlenik kullanma ve L' Hospital's yöntemini kullanma) kavramsal bilgilerinden oldukça ayırık olduğunu ifade etmektedir. Bu durum araştırmadan elde edilen bulgularla uygunluk göstermektedir. Bu araştırma, Soylu ve Aydın (2006) çalışması ile desteklenmektedir. İşlemsel bilgilerin ölçüldüğü sorularda adayların doğru cevaplama oranlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Gray ve Tall (1991)'in araştırmasında öğrencilerin limite yaklaşma işlemi ve limit değeri kavramını ifadelerinin ikisi de $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x)$

sembolüyle gösterildiğinden, limitin sadece işlem anlamı olduğunu düşünebildiklerine değinmişlerdir. Tek değişkenli fonksiyonlarda adayların sağ limit ve sol limit almada ve cebirsel işlemleri kullanarak bir fonksiyonun bir noktadaki limit değerini bulmada başarılı oldukları gözlenmiştir. Limit, fonksiyonun limit alınan noktadaki değeri ile ilişkilendirilmese de bu yaklaşım şekli limitin o nokta civarında alacağı değer için çıkarımda bulunulmasını sağlar (Özmantar ve Yeşildere, 2008). Oysaki limit, fonksiyonun limit alınan noktadaki değeri ile ilişkilendirilirse ezbere çözümler elde edilir. Limit, fonksiyonun limit alınan noktanın civarındaki davranışı ile ilişkilendirilmelidir. Öğrencilere limit alınan noktanın fonksiyondaki değerine eşit olmadığı örnekler verildiğinde, onlar bu durumun istisna olduğunu ifade etmekte ya da bu durumları limit tanımının her zaman çalışmadığı durumlar olarak değerlendirmektedirler (Williams, 1991). Limit kavramının öğretilmesi esnasında genellikle öğrencilerin bu kavramla ilk kez karşılaştığı durumlarda, limit ve fonksiyonun limiti alınan noktadaki almış olduğu değer aynı olması ve limitin hesaplanması için o noktanın verilen

fonksiyonda yerine yazılması birçok durumda sonuca ulaştırmaktadır. Öğrencilerin bu örneklerle karşılaşmaları sonucu oluşan algıları, eksikliklerine rağmen limitin yerine koyma yöntemi ile eşdeğer olduğu yanılığını desteklemektedir (Ferrini-Mundy ve Graham, 1994; Williams, 1991). Bu araştırmanın geneli Ferrini-Mundy ve Graham ve Williams'ın çalışmalarıyla uygunluk göstermektedir.

Sonsuz kavramının anlaşılması oldukça zor iken tanımsızlık veya belirsizlik durumlarına karar verilmesi öğrenciler için anlaşılması güç noktalardan birini oluşturmaktadır. Bu farka dikkat çekilirken belirsizliğin farklı olası sonuçlardan geçerli olanın bilinmediği durumlarda ya da farklı yaklaşımlarla farklı sonuçlara ulaşılmasından dolayı ortaya çıktığının belirtilmesi kavramın anlaşılması açısından faydalı olabilir (Özmantar ve Yeşildere, 2008). Bu yüzden belirsizliğin olduğu durumlarda limit ve sürekliliğin nasıl araştırıldığına ifade edilmesi, ∞ ifadesinin limitte nasıl kullanıldığını ve işlemsel olarak bu belirsizliğin nasıl giderildiğini açıklamak bilgilerin kavramsal ve işlemsel açıdan yapılandırılabilmesi için önemlidir.

Matematikte yer alan limit kavramının ve içerisinde yer alan niceleyicilerin anlamlarının tam anlamıyla bilinmesi, komşuluk kavramının zihinsel şemada yer bulabilmesi limitin kavramsal ve işlemsel bilgilerinin dengelenmesi açısından önem arz etmektedir. Öğretimde kavramsal ve işlemsel bilgi arasındaki ilişki kurulmalı ve öğrencilerin ezbere yöntemler yerine matematiksel düşünmesinin gelişimini sağlayacak kavramsal öğrenmeye dikkat çekilmelidir. Eğitim Fakültelerinde 2018-2019 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki analiz dersleri 2 ders saati olarak belirlenmiştir. Bu yeni program ile öğretmen adaylarının kavramsal öğrenmelerinin yapılandırılması mümkün gözükmemektedir. Bu yeni programların matematik dersleri açısından tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Kavramsal ve işlemsel bilginin dengeli olduğu eğitim-öğretim ortamının sağlanması için ezberlemeyi

öğreten bir matematik öğretimi yerine analiz etmeyi, yorumlamayı, kendi çözümlerini üretmeyi ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen matematik öğretimi yapılmalıdır.

Kaynakça

- Baki, A. & Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1). 27-50.
- Baykul, Y. (1993). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5 sınıflar için)*. Ankara: Pegem.
- Barbé, J., Bosch, M., Espinoza, L. & Gascón, J. (2005). Didactic restrictions on the teacher's practice. The case of limits of functions in Spanish High Schools. *Educational Studies in Mathematics*, 59, 235-268.
- Brown, A. (2004). *Learner conceptions of the limits concept*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Alberta: University of Calgary,
- Cobb, P. (1986). Context, goals, beliefs, and learning mathematics, *For the Learning of Mathematics*, 6(2), 2-9.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 153-166). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ferrini-Mundy, J. & Graham, K. G. (1994). Research in calculus learning: Understanding of limits, derivatives and integrals. J.J. Kaput & E. Dubinsky (Eds.), *Research issues in mathematics learning: Preliminary analyses and results*. Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics, 33, 29-45.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.

- Gürbüz, R., Toprak, Z., Yapıcı, H. & Doğan, S.(2011). Ortaöğretim matematik müfredatında zor olarak algılanan konular ve bunların nedenleri. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 10(4).
- Gray, E.M. & Tall, D. (1991). Duality, ambiguity and flexibility in successful mathematical thinking, *Proceedings of PME XV*, Italy: Assisi.
- Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofe, R. V. (1997). Problems with the limit concept-on a case study of a calculus lesson within a computer-based learning environment. <http://www.fmd.uniosnabrueck.de/ebooks/gdm/PapersPdf1997/vomHofe.pdf>. (20.05.2018).
- Jordaan, T. (2005). *Misconceptions of limit concept in mathematics course for engineering students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pretoria: University of South Africa, Institute of Education Sciences.
- Özmantar, M. F. & Yeşildere, S. (2008). Limit ve süreklilik konularında kavram yanlışları çözüm arayışları. M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Eds.), *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri içinde* (s. 181-218). Ankara: Pegem.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Soylu, Y. & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelemesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-95.
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 132-135.

Van de Walle J. A.(2004). *Elementary and middle school mathematics. teaching developmentally*. (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Williams, S. (1991). Models of limit held by college calculus students. *Journal for Research in Mathematics Education*. 22(3), 219-236.

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

Extended Abstract

Operational information is defined as symbols, rules and mathematical operations in mathematics (Baykul, 2005). Each symbol in the formal language of mathematics makes sense with appropriate concepts (Schoenfeld, 1985). The process information is handled with two separate parts that make up it. The first part of the process information consists of the part of the mathematics representing symbols and language, the second part of the rules, relations used in solving mathematical problems, operations on concrete objects, visual diagrams, mental dreams or other non-standard objects formed by the mathematical system (Hiebert and Lefevre, 1986). Since process information is acquired by memorizing only the rule dimension without addressing the cause and why of the subject, procedural information is generally given priority in teaching as well. When the procedural learning dimension is taken into consideration, mathematics accepts a system that can transfer information directly to the student, and the teacher sees the rules and methods as an authority that enables the transfer to the student (Cobb, 1986). Operational information is handled as information including process steps and algorithms used in problem solving (Star, 2005). Unlike conceptual information, it is emphasized in the literature that an individual can have without understanding operational information (Skemp, 1987). Although the students can use the concept of limit to a certain level, the problems that the students may have in forming the concept of limit as a result of the researches indicating that they have difficulties in the high level stages of the concept formation:

1. Calculate the limit of the function at a point,
2. To show the existence of the limit of the function at a point,
3. To establish the relationship between function and limit, (Barbé, Bosch, Espinoza and Gascón, 2005; Çıldır, 2012; Gürbüz et al. 2011; Hofe, 1997)

In this study, it is aimed to examine the prospective teachers' operational knowledge about the limit concept of univariate functions. For this purpose, a test consisting of open-ended questions was applied to prospective teachers. It is assumed that unwanted variables are not effective enough to alter the result. For the validity of the measurement instruments used in the research, it was assumed that the expert opinions were sufficient. The research is limited to the data obtained from thirty prospective teachers who took the second year Analysis 1 course of the Elementary Mathematics Teaching Program of a public university Department of Elementary Education in the 2017- 2018 academic year. In terms of content, it is limited to the limit subject of univariate functions. In this study, which aims to examine the computational knowledge of pre-service mathematics teacher candidates in univariate functions, the basic qualitative research approach which is generally used in educational research for collecting, analyzing and interpreting the data obtained is discussed (Merriam, 2009). When the data obtained from the research is examined, it is seen that the candidates usually write the desired point in the function instead of finding the limit of the function at a point, they prefer to reach the result by multiplying the conjugate and performing algebraic operations. This result is consistent with Soylu and Aydın (2006) study. In cases of uncertainty or undefined, most students preferred algebraic representation when calculating the limit of functions. This situation constitutes an obstacle for the formation of the conceptual structure. In order to eliminate the $\infty-\infty$ uncertainty, it was observed that the students were algebraically factorized. It was concluded that the candidates were generally successful in operational questions about the limit.

The Relationship Between School Adjustment of Preschool Children and Parenting Style Attitude¹

Vakkas YALÇIN², Özlem Melek ERBİL KAYA³

Submitted by 15.02.2019

Accepted by 14.01.2020

Research Paper

Abstract

The research was carried out using the explanatory sequential mixed method design of the mixed method designs. In the quantitative part of the study, the sample group consisted of 380 children, their families and teachers, and the qualitative part participants consisted of 9 children, 9 families and 9 teachers. As a result of the study, it was concluded that there was a statistically significant difference between the employment status of the mothers and the overprotective parent attitudes. Teachers stated that there were children in their classroom who did not like school and showed the behavior of not wanting to come to school and that these were caused by reasons such as family problems, over-dependence on the mother and absenteeism. The conclusion has been reached that some teachers were not aware of children who have problems with school adjustment. It was found that a part of the parents stated that their children did not want to go to school because of reasons such as getting caught up in play at home, sleeping problems (being unable to wake up in the morning) and making excuses not to go.

Keywords: Pre-school education, early childhood education, parental attitude, school adjustment, mixed method

¹ This article is derived from Vakkas Yalçın's Master's thesis completed at Anadolu University Graduate School of Educational Sciences under the supervision of Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA. This study was supported by Anadolu University Scientific Research Projects Commission under the Grant No. 1504E160. This study was presented as an oral presentation at the IVth International Eurasian Educational Research Congress, May 11-14, 2017, Denizli. Ethics committee permission was obtained from Eskişehir Provincial Directorate of National Education with the number of 88074293/605.01/1598438 dated 12.02.2015 for this research.

² Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Primary Education, e-mail: yakkasyalcin@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8571-9203

³ Anadolu University, Faculty of Education, Department of Primary Education, e-mail: omkaya@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0738-5807

Introduction

In the first years of life, children begin to learn new and different things through the help of their parents and the different stimuli in their surroundings, and, together with this, to adapt to their current situation. Likewise, through pre-school education institutions, children participate in new environments, meet with their peers and create a new social environment. In this way, children develop socially and emotionally and begin to learn new things. On the contrary, since the environments in which environmental stimuli are insufficient do not adequately support children's social and linguistic development, this can also affect the social environment and school adjustment of the child during school life ahead and at the same time reduce the academic achievement of the students (Yüksel et al., 2016; Üstünoğlu, 1991).

Pre-school education is one of the most important areas that aim to develop children programmatically after family (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner's philosophical considerations require an understanding of the child's development, both the individual and the environment, in order to understand the ecological perspective. The Bronfenbrenner ecological theory is that the child is surrounded and influenced; microsystem, mesosystem, exosystem and macrosystem. At the heart of this approach is the child. The development of the child is influenced by the relationships of these layers with each other and with their own internal relations (Bronfenbrenner, 1979). Microsystem in ecological theory; such as family or school represents the area where they interact with people face to face. One of the important factors affecting preschool children's school adjustment is the family environment. The kid is leaving a home environment that the he has lived in, adapted to and made himself accepted, and switch to a school environment with different characteristics (Çeliktürk, 2011). The child, who is the center of attention of his family until that day, is expected to spend a great deal of time in a different environment with people he does not know,

which can lead to the emergence of the child's inability to adapt to the school, his friends and the new environment (Topçu, 2012). This situation requires not only the child but also the family to adapt to the school (Dinçer, 2005, p.105). In this context, pre-school children's adjustment to new and different environments and fulfilment of meaningful, new and creative experiences will be possible with the support of their parents, teachers and schools (Başar, 1999, Kaya, Genç, Kaya and Pehlivan, 2007). For this reason, families, teachers and the school have important duties and responsibilities for children to adjust to school (UNICEF, 2012; Yaşar, 2009, p.126). The problem of adjustment of the children to the school must be resolved within the first few weeks after the beginning of the school. In this way, it can be ensured that children benefit from pre-school education at the highest level throughout the year. In this context, it is very important for children to start the school without problems in terms of themselves, being in the first place, as well as their parents and teachers. For this reason, it is seen important to investigate the effects of family environment and parent attitudes on children's adjustment to school, and to suggest solutions, if exist, for these effects.

In the literature, many studies can be found indicating that school adjustment problems experienced by preschool children adversely affect children, families, teachers and classmates (Başaran, Gökmen, and Akdağ, 2014; Coplan and Arbeau, 2008; Doğan et al., 2008; Eratay, 2011; Erten Sarıkaya, 2013; Ewing and Taylor, 2009; Gülay Ogelman and Erten Sarıkaya, 2013; Kandır and Koçak Tümer, 2013; Özden and Celen, 2014; Shields et al., 2001; Şeker and Özdemir, 2014; Yalçın, 2017). In addition to these, there are studies showing that the relationship among siblings affect children's success throughout their school life (Unutkan, 2007) and kids who can establish good relations with siblings may also establish similar relations with friends (Schneyer, 2007). There are studies in the literature also determining that for children, mothers to be their biological mothers have a high level of positive effect in

comparison to others (mother who are not biological, or mothers whose status is unknown) (Özel, 2012), that children who do not stay with their families have more serious problems than children who live with their families, and that speaking skills of children who are raised in family environments with good communication are better (Demirel, 2002). In addition, studies can be found with the results that as parental education levels drop, protective family characteristics increase (Karasan, 2015, p.44), and that as mothers' level of education increases, their democratic attitudes towards their children increase (Özyürek and Şahin, 2005). However, there have been no studies encountered in the literature to determine whether there is a relationship between the school adjustment process of the children in the preschool period and the parenting attitudes (Coplan and Arbeau, 2008; Doğan et al., 2008; Eratay, 2011; Erten Sarıkaya, 2013; Ewing and Taylor, 2009; Gülay Ogelman and Erten Sarıkaya, 2013; Kandır and Koçak Tümer, 2013; Özden and Celen, 2014; Schneyer, 2007; Shields et al., 2001; Şeker and Özdemir, 2014; Yalçın, 2017).

When all these are taken into consideration, it is thought that this study will help pre-school teachers to more easily identify children who have school adjustment problems and to help them overcome their problems; with the help of this study, teachers will work in cooperation with families by understanding the importance of family participation in solving the problems of adjustment to school; and it will also fill the gap that exists in the field by determining the relationship between parent attitudes and the school adjustment of preschool children. On the other hand, the present study have been conducted with trends that have one dimensional and quantitative outlook. In this study, after the effort to determine the relationship between parent attitudes and children's adjustment to school in terms of quantitative perspectives, qualitative interviews were conducted with the families and teachers of the children who had problems with school adjustment to carry out a study with the mixed method,

in which more detailed and profounder information on what the causes of school adjustment might be. From this point of view, it is thought that this work will be an important resource for future research and will guide researchers' in their studies. Taking all this into account, the aim of this study is to determine the Relationship between Pre-School Children's Adjustment to School and Their Parents' Parenting Attitudes. In the context of this stated purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a difference
 - (a) between mothers' employment status and parenting attitudes and
 - (b) between mothers' employment status and children's adjustment to school?
2. Is there a difference
 - (a) between children's gender and their parents' parenting attitudes?
 - (b) between children's gender and adjustment to school?
3. Is there a difference between the school adjustment of children who live with their parents and children who live in other (scattered, and the like) families?
4. What are the opinions of the teachers of children who experience problems with school adjustment in their classes in this regard?
5. What are the opinions of the parents of children who experience problems with school adjustment in this regard?

Method

Research Design

A mixed method was used in this study aiming to reveal the relationship between the school adjustment process of preschool children and their parents' parenting attitudes. Mixed

method researches focus on the collection, analysis and presentation of both quantitative and qualitative data in a single study. Thus, the mixture of quantitative and qualitative data sets are made broader and richer through the strategies of synthesis, diversification and integration. According to Creswell (2013, p.224) although there are many design types in the field of mixed methodology, three basic designs can be mentioned in social sciences, the convergent parallel mixed method design, explanatory sequential mixed method design and exploratory sequential mixed method design. In this study, the explanatory sequential mixed method design was used. The explanatory sequential mixed method design is the use of qualitative data to explain and interpret quantitative findings in more detail (Creswell, 2013).

In the study, the necessary permissions were taken from the Eskişehir Provincial Directorate of National Education with the number of 88074293 / 605.01 / 1598438 dated 12.02.2015 and each teacher and family involved in the study. On 11.02.2015, permission was obtained from the ethics committee of Anadolu University. Then, quantitative data were collected with the “Teacher Evaluation Scale for School Adjustment” filled in by the teacher for each child in the scope of the research and the “Parent Attitude Scale” filled in by the parents of these children. Subsequently, more in-depth information was gathered by individual semi-structured interviews with volunteers from parents and teachers of children identified as having school adjustment problems according to the results of the “Teacher Evaluation Scale for School Adjustment” (Mulhall, 2003; Patton, 2002).

Population and Sample

The population of the research consisted of the children, the teachers and families of the children who were educated in the preschools of the Ministry of National Education in the city center of Eskişehir in the academic year 2014-2015. While determining the sample of the

quantitative dimension of the study, the systematic sampling was utilized from the sampling approaches based on the probability. Systematic sampling is the determination of the individuals to be included in the sample by means of a systematic method based on certain criteria (Yıldırım and Şimşek, 2006, p.105). These criteria can be numbers or letters. The number 7 was assigned by the researcher to identify participants in the systematic sample and schools at 7 and at its multiples were included in the study. The minimum number of children to be reached in this study (the number of children in the population was 3593, the number that must be reached with the sampling error margin of 0.05) was determined as 347, but at the end of the study, 380 children were reached.

The typical case sampling of the purposive sampling approaches have been utilized to define the participants of the qualitative dimension of the research. Typical case sampling is the inclusion of a person or persons considered representative in the research (Ekiz, 2013, p. 105). Within the scope of the research, the teachers and parents of 10 children who had the lowest score from the “Teacher Evaluation Scale for School Adjustment” and who were found to have problems with school adjustment were scheduled to be interviewed. However, since one of the parents did not want to participate in the study and there were 2 children who were having school adjustment problems in the class of a teacher, 9 children, 9 parents and 9 teachers formed the qualitative dimension of the research. Table 1 shows the family characteristics of children with school adjustment problems.

Table 1

Family Characteristics of Children with School Adjustment Problem

Gender	Mother Education	Mother age	Mather Employment Status	Number of children
K1	Primary school	26	Housewife	1
K2	Undergraduate	36	Housewife	2

K3	Middle school	42	Housewife	1
K4	Middle school	38	Babysitter	2
E1	Middle school	47	Housewife	2
E2	High school	39	Housewife	1
E3	Middle school	35	Babysitter	2
E4	Undergraduate	36	Housewife	1
E5	Primary school	35	Housewife	1
E6	Middle school	40	Worker	1

As can be seen in Table 1, the mean age of mothers whose children experienced school adjustment problems was 37. Based on the (2016) birth statistics of the Turkish Statistical Institute (TSI), the average age of giving birth in Turkey is 27. When TSI data is compared with the average age of the surveyed mothers, it can be interpreted that the mothers gave birth late. Families also have one child or two children.

The study was conducted with 34 teachers from 12 schools, 380 children and their families. Of the children, 177 (46.6%) were girls and 203 (53.4%) were boys. Of the families participating in the study, in 352 (92.6%) the mother, father and kid were living together, while in the remaining 28 (7.4%) had separated family structures. In this study, taking into account the separated families, parent names were used as well as the mother's name for the participants who took care of the children. The majority of the participants in the study were housewives, teachers, workers and nurses from 31 different professions. The average age of the mothers is 34. Of the mothers who participated in the survey, 103 (27.1%) were primary school, 65 (17.4%) were middle school and 151 (39.7%) were high school graduates while the remaining 58 (15.26%) were two-year-college or university graduates. 323 (85%) of the mothers participating in the study have one or two children.

Instruments

The tools used to collect the data can be listed as follows:

- i. Pre-school Teacher Evaluation Scale for School Adjustment
- ii. Parent Attitude Scale (PAS)

- iii. Semi-structured Teacher Interview Form
- iv. Semi-structured Parent Interview Form
- v. Researcher Observation Notes (RON)

Pre-school teacher assessment scale for school adjustment

The scale to be filled in for each child by the teacher in order to determine the children's school adjustment qualities was developed by G.W. Ladd, B. Kochenderfer and C. Coleman in 1996. The original scale consists of 27 3-point Likert type items with 4 sub-dimensions. The scale was later adapted to Turkish by Önder and Gülay (2010, p.204-224). The Turkish form consists of 25 3-point Likert type items with 4 sub-dimensions. The Loving School Sub-Scale consists of 5 items and measures the perception of teacher about how much the child loves the school. Its internal consistency coefficient is 0.81. The cooperative participation sub-scale, consisting of 10 items, measures the degree of child's acceptance of the authority of teacher, class rules and their responsibilities. Its internal consistency coefficient is 0.84. The Sub-scale of Avoidance from School consists of 5 items and determines the teacher perception about the tendency of the child to avoid the class environment. Its internal consistency coefficient is 0.73. There are 5 items in the Self-Management Subscale, and the scale measures the independent and self-centered behavior of the child in the classroom. Its internal consistency coefficient is 0.67.

Parent attitude scale (PAS).

The scale to be used by parents to determine their child-rearing attitudes was developed by Karabulut Demir and Şendil (2008). It is a scale with 5-point Likert type items developed to measure the behaviors of parents towards their children aged 2-6 years. The scale consists of 4 sub scales, democratic, authoritarian, overprotective and permissive attitudes, and 46 items in

total. In order to determine the reliability of the dimensions of Parent Attitude Scale, internal consistency coefficients were examined, and Cronbach Alpha reliability coefficients of each dimension were calculated. Analyses were conducted through responses of 420 mothers and fathers participating in the study. The Cronbach alpha reliability coefficients of the dimensions were 0.83 for the democratic dimension, 0.76 for the authoritarian dimension, 0.75 for the overprotective dimension and 0.74 for the permissive dimension.

Semi-structured parent interview form

The semi-structured parent interview form was prepared by the researcher to interview parents about their children's school adjustment problems. The literature review led the researcher to prepare the questions and identify the points that should be particularly focused on the questions. The "*Semi-structured Parent Interview Form*", prepared, consists of 3 basic questions and probing questions which are prepared in order to understand, in a more detailed way, children's relations with their home environment, family and peers as well as the child's attitude towards the school in the parents' eyes. The prepared form was sent to 7 specialists in the field of pre-school education and their examinations were requested. The final form was given to the interview form by making necessary corrections in line with the opinions from the field experts.

Semi-structured teacher interview form

The semi-structured teacher interview form was prepared by researchers for interviews with pre-school teachers about children's adjustment problems with the school. The examination of scientific studies on the subject and the results of the literature review have helped to prepare the questions and led the researcher on the points that need particular focus

on the questions. It consists of a total of 7 basic questions and probing questions in order to examine, in the eyes of the teacher in a more detailed way, the attitude of the child towards the school, friends and teachers. The form prepared by the researcher was sent to 7 experts in the field of pre-school education and their examinations were requested. The final form was given to the interview form by making necessary corrections in line with the opinions from the field experts.

Researcher observation notes

Notes were taken by the researcher from the beginning to the end of the phase of collection of data, which would form the qualitative part of the study. In qualitative studies observations are made in a less structured way, and the researcher tries to observe the research process as naturally as possible instead of observing according to pre-determined categories and classifications (Punch, K. F, 2011). Researcher observation notes were often included in the study to support the findings of the research.

Data Collection

Teachers were called by phone to be informed that they would be interviewed and interviews were held by determining the day and time they were available. Semi-structured interviews were held with teachers on the possible causes of children's adjustment problems with school. These interviews took between 14 and 22 minutes. Interviews were recorded with a voice recorder.

Parent interviews lasted between 8 and 16 minutes. In the interviews, the family and the child were tried to be understood and recognized better by using the "*Semi-structured parent interview form*" prepared by the researcher. The family has never been told anything negative

about the child, but the family has been encouraged by saying the strengths of the child. A total of 9 families out of 10 agreed to the interview. Since 2 of these did not allow voice recording during the interview, the answers given by the parents during the interviews were written down by the researcher.

Within the scope of the study, data collection process was started after obtaining the necessary permissions from the Provincial Directorate of National Education, School Principal, teachers and parents. During the data collection process, interviews were conducted in order for 36 teachers from 12 schools affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir province to participate in the study; of those, 2 teachers refused to participate in the study due to different reasons; and 34 teachers volunteered. Of the teachers who indicated that they would not participate in the study, B35 stated that he did not want to participate in the study because he was very busy. In a total of 12 schools, 580 “*Teacher Evaluation Scales for School Adjustment*” were distributed and all of these scales were completed by the teachers and delivered to the researcher. Another quantitative data collection tool the “*Parent Attitude Scale*” was distributed to 580 parents, 138 of them were not answered, and 392 were filled in by the parents and delivered to the researcher through the teacher. When teachers were informed about the study, some teachers said “*Sir, the parents are very uninterested. We send documents to the house for signing or we ask for something very small to use in the events, and they do not even send it, so I do not think they will fill in the “Parent Attitude Scale” and send it back*” (AGN, 2015, p.1) and indicated that there may not be returns on scales to be sent to parents. Of the 392 returned “*Parent Attitude Scales,*” 12 were withdrawn from the study because they were filled incorrectly and incompletely so much that the scale items could not be calculated, and the quantitative data were collected by the participation of the remaining 380 children. In the qualitative dimension of the study, it was planned to interview the teachers and parents of 10

children who had the lowest score on the “*Teacher Evaluation Scale for School Adjustment Scale*” and who were found to have problems with school adjustment. However, since one of the parents did not want to participate in the study and there were 2 children in the class of a teacher who were having school adjustment problems, 9 children, 9 parents and 9 teachers formed the qualitative dimension of the research. Teachers were called by phone to be informed that they would be interviewed and interviews were held by determining the day and time they were available. Semi-structured interviews were held with teachers on the possible causes of children’s adjustment problems with school. These interviews took between 14 and 22 minutes. Interviews were recorded with a voice recorder. Parent interviews lasted between 8 and 16 minutes and were conducted at the place and time the parents were available. In the interviews, the family and the child were tried to be understood and recognized better by using the “*Semi-structured parent interview form*” prepared by the researcher. The family has never been told anything negative about the child, but the family has been encouraged by saying the strengths of the child. A total of 9 families out of 10 agreed to the interview. Since 2 of these did not allow voice recording during the interview, the answers given by the parents during the interviews were written down by the researcher.

Data Analysis

In the quantitative part of the study, whether there was a difference in parenting attitudes depending on mothers’ employment status and children’s genders was analyzed by the independent samples t-test. Furthermore, whether there was a difference in mother’s employment status depending on children’s gender and school adjustment was analyzed by the t-test. When data do not satisfy the parametric test assumptions; when the number of subjects in each group are less than 30, even though the data are determined by measurement; or when

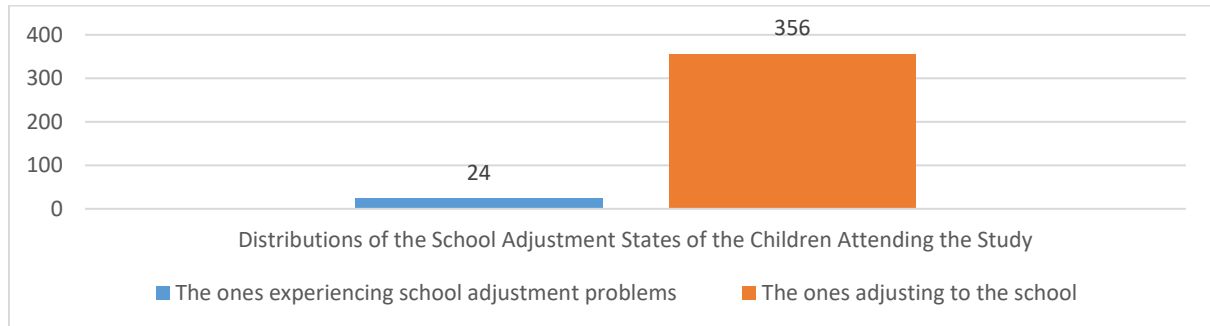
the data cannot satisfy parametric test assumptions, even though the number of subjects is sufficient, Mann – Whitney U test is applied (Sümbüloğlu and Sümbüloğlu, 2007, p.147). While the number of children living with parents is 352, the number of children living in other families is 28. Mann-Whitney U test was used to look at the difference between the school adjustment of children living with their mothers and fathers and children living with other families (families scattered, and so on). Quantitative data were analyzed statistically in terms of the aim and method of the research. Based on the analyses, 9 children with the lowest total school adjustment scores were determined. Based on the aims of the research, interviews were conducted with parents and teachers of the children experiencing school adjustment problems. When analyzing the data derived from interviews, the descriptive analysis method were utilized in which description comes to the foreground.

Results

Findings from Quantitative Analyses

In the analysis of quantitative data, the “Teacher Evaluation Scale for School Adjustment” scores of the children who participated in the research were determined. According to this, the numbers and frequencies of children with school adjustment problems and children adjusting to the school are given in Table 2.

Table 2

Distributions of School Adjustment Status of The Children Attending to The Research

According to the scores of school adjustment, 24 (6.31%) of the children who participated in the study had school adjustment problems and 356 (93.69%) adjusted to the school.

According to the “Parent Attitude Scale” of the parents participating in the research, the average of parent attitude scores were calculated. Information on attitude scores of parents is given in Table 3.

Table 3

Parental Attitude Score Averages of Parents Attending The Research

Parent attitudes	Score average
Democratic attitude	4.4178
Authoritarian attitude	1.9222
Overprotective attitude	3.9408
Permissive attitude	2.2408

As seen in Table 3, it was determined that parents who participated in the study had high democratic and overprotective attitude score averages and low authoritarian and permissive parent attitude scores. In this context, it can be said that the parents participating in the research often have democratic and overprotective parent attitudes.

Findings on The Difference between Mothers' Employment Status and Parents' Parenting Attitudes

Whether or not there was a statistically significant difference between mothers' employment or non-employment status and parents' parenting attitudes was analyzed by the independent samples t-test. The results are given in Table 4.

Table 4

Independent Samples T-Test Results between Mothers' Employment Status and Parents' Parenting Attitudes

Parent attitudes		N	\bar{X}	SD	t	df	p<
Democratic	Not working	271	4.4160	.42167	-1.393	342	.164
	Working	73	4.4912	.36133			
Authoritarian	Not working	271	1.8775	.48813	.869	342	.385
	Working	73	1.8229	.42817			
Overprotective	Not working	271	3.9748	.63744	2.517	342	.012
	Working	73	3.7655	.60441			
Permissive	Not working	271	2.1971	.59455	-.849	342	.397
	Working	73	2.2615	.49709			

Considering the arithmetic averages of the groups presented in Table 4, it is seen that while there was no statistically significant difference between mothers' employment status and democratic parent attitudes, authoritarian parent attitudes and permitting parent attitudes, there was a statistically significant difference between mothers' employment status and overprotective parent attitudes ($t(342)=2.517$, $p=.012$; $p<.05$). By looking at the average of overprotective parent attitudes, it can be said that non-working mothers exhibit a more protective parent attitude than working mothers.

Findings on The Difference between Mothers' Employment Status and Children's School Adjustment

Whether or not there was a statistically significant difference between mothers' employment or non-employment status and children's school adjustment was analyzed by independent samples t-test. The results are shown in Table 5.

Table 5

Independent Sample T-Test Results between Mothers' Employment Status and Children's School Adjustment

School adjustment		N	\bar{X}	SD	t	df	p<
School adjustment	Not working	271	.1768	.29401	.694	342	.488
	Working	73	.1501	.28342			

Table 5. No statistically significant difference was observed between mothers' employment status and children's school adjustment ($t(342)=.694, p=.488$) because the value of "p" was greater than .05.

Findings about the Difference between Children's Gender and Parents' Parenting Attitudes

An independent sample t-test was conducted to determine whether there was a difference between children's genders and parents' parenting attitudes. The results are given in Table 6.

Table 6

Independent samples t-test results between children's genders and parents' parenting attitudes

Parent attitudes		N	\bar{X}	SD	t	df	p<
Democratic	Female	172	4.4197	.41240	-.357	363	.721
	Male	93	4.4351	.40732			
Authoritarian	Female	172	1.8409	.46762	1.289	363	.198
	Male	93	1.9056	.48763			
Overprotective	Female	172	3.9496	.64395	.632	363	.528
	Male	93	3.9079	.61499			
Permissive	Female	72	2.2685	.56852	1.593	63	.112
	Male						

Table 6 shows that a statistically significant difference was not seen between children's genders and democratic parent attitude scores, authoritarian parent attitude scores, overprotective parent attitude scores, and permissive parent attitude scores when the arithmetic averages of the groups were examined.

Findings about The Difference between Children's Gender and Their School Adjustment

An independent sample t-test was conducted to determine whether there was a difference between children's gender and their school adjustment. The results are given in Table 7.

Table 7

Independent samples t-test results between children's gender and their school adjustment

		N	\bar{X}	SD	t	df	p<
School adjustment	Female	172	.1663	.28804	-.003	363	.997
	Male	193	.1664	.28694			

Table 7 shows that a statistically significant difference was not seen between children's genders and their school adjustment ($t(363) = -.003, p = .997$) when the arithmetic averages of the groups were examined because the value of "p" was greater than .05.

Findings about A Difference between The School Adjustments of Children Who Live with Their Parents and The Children Who Live in Other Families

When data do not satisfy the parametric test assumptions; when the number of subjects in each group are less than 30, even though the data are determined by measurement; or when the data cannot satisfy parametric test assumptions, even though the number of subjects is sufficient, Mann – Whitney U test is applied (Sümbüloğlu and Sümbüloğlu, 2007, p.147). In this analysis, it was determined whether there was a significant difference in the children's school adjustment total score between the children living with their families and children living elsewhere. While the number of children living with parents is 352, the number of children living in other families is 28. Because the difference was too much and in order to obtain a more accurate statistical result, 28 children were randomly selected from the children living with their parents, too, and the analysis was made accordingly.

Table 8

Mann-whitney u test results concerning the school adjustment of children living with mothers and fathers and children living with other families

Score	Groups	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
School Adjustment Score	Together	28	29.93	838.00	352.000	-.841	.400
	Other	28	27.07	758.00			
	Total	56					

The significance value between the school adjustment scores of the children participating in the study and the children living with their mothers and fathers, and the children living in the other families was found to be $p=0.400$. When the p value is greater than 0.05, it can be said that there is no significant difference (Büyüköztürk, 2014, p.168). Although there was no significant difference, there was a difference of about 3 points between the mean rank (29.93) of the children living with their parents and the mean rank (27.07) of the children living in different places. The direction of the values can be determined by considering the mean rank of the test (Ekiz, 2013, p.153). When we look at the mean rank of the test, it can be said that the children living with their parents (29.93) adjusted better compared to the children living in the different places (27.07) but there is no statistically significant difference.

Findings from Analysis of Qualitative Data

Findings from interviews with teachers

In the qualitative part of the study, interviews were conducted with teachers and parents of children who had school adjustment problems in order to better understand the causes of school adjustment problems. This section includes findings from interviews with teachers to better understand the causes of children's school adjustment problems.

In response to the question "*how do you describe the school adjustment*" asked by the researcher, the teachers responded by sorting out the general characteristics that the children adapted to school could display, instead of defining the school adjustment. 5 of the teachers stated that children who "*comply with the school rules*", 4 "*are compatible with their friends*", 3 "*listen to his/her teacher*" and 2 "*easily participate in the activities*" adjust to school. One of the teachers listed the characteristics of children who adjust to school in the following order:

“they communicate properly”, “they are smooth with their friends, teachers and school”, “they are able to adapt to a new environment” and “they can easily participate in games”. Another one of the teachers, while describing the adjustment to school, pointed out that “parents’ adaptation to the school”.

Of the teachers, B30 expressed his opinion as “Adjustment to school... We can refer to the child who follows the rules of the class, is in harmony with his friends, and conforms to the rules of the school as the one who has adjusted to the school.” B20 expressed his opinions in the form of “The child conforming to school rules, communicating well with friends and getting along well with them, and listening to the teacher’s words has adjusted to the school.” B24 said, “In terms of adjustment, I think that first of all the family should be harmonious, first the parents should adapt to the school” to express his opinions about the school adjustment.

In response to the question “When you consider the children in your class since the beginning of the school what do you think about their school adjustment process,” asked by the researcher, while 4 of the teachers stated that they did “the school adjustment studies in the first days of the school”, 3 of the teachers said that “children’s school adjustment happens through a process.” While two of the teachers talked about that “family problems affect school adjustment”, 1 teacher mentioned that “children who knew each other do not experience adjustment problems”.

In response to the question “What kind of studies did you do in the first days of school in order to facilitate the adjustment of children to the school?” asked by the researcher, 2 of the teachers answered “Simple activities”. 2 teachers responded “I chat with children to give them orientation training”. While 1 of the teachers gave the answer “I am conducting one-to-one interviews”, 1 teacher gave the answer “I am organizing meeting parties”. Teacher B12, by stating that “I am doing 1 or 2 game-intensive activities”, expressed what he did in the first

week of school to facilitate children's adjustment to school as follows, *"First, I sat the children on the cushions, and we made a talk that was not long, on things such as what the school was, what was going on here, and what the rules of the place were, then I walked them through the school and I tried to introduce the school. We watched a lot of games, cartoons, and enjoyed as much fun as possible, especially in the first weeks"*. Two of the teachers did not answer this question.

In response to the question *"Among your children did any show dislike behavior for the school?"* asked by the researcher, 4 teachers responded *"no"* while 5 of the teachers gave the answer *"Yes"*. The teachers who answered *"yes"* were asked *"What could be the cause?"* Teachers listed the reasons for the behavior of disliking the school as that: some children are the only child in their families, some children do not like school, some families do not allow their children to socialize, some children have family problems, some children cannot join friends and want to play solo, children who are absent from school do not want to attend school, some children are dependent on the mother and do not want to leave their mothers so they experience school adjustment problems. Regarding the issue, of the teachers, B24 expressed that *"The first is that the child is the only child, the second is that the family has not much introduced the child into the social life. They must have approached protectively, as such that the family also says that; he has an overprotective family. They themselves are not very social, either, and as they do not involve the child, there are problems in adapting to the social environment."* B12 expressed that family problems were effective on liking the school by saying that, *"The parents are separated and the child stays with the mother. There are serious family problems and we cannot get in touch with the mother; she does not attend the meetings, either."*

While 2 of the teachers answered *"yes"* to the question *"Are there any among your children who do not want to come to school?"* asked by the researcher, 7 teachers responded

“no”. Teachers who answered “yes” were also “*If so, what could be the reason? What are you doing to prevent this?*” Teachers expressed the reasons why children do not want to come to school as “*Discussing family problems in the presence of children*” and “*Absence from school*”. 2 of the teachers stated that they tried to solve the problem by giving responsibility to the children who do not want to come to school.

To the question “*Do you have a conversation with children about what they live in school or at home? Did he mention about any problem?*” asked by the researcher, all the teachers gave the answer “*yes we are chatting*”. Teachers, in general, stated that they talked with children in everyday matters. However, teacher B24 stating that he especially had a chat with the children with problems said, “*We are talking a lot with the child who has a problem of adjustment; I observe the child, he takes what I give to him, but there is always a deficiency in the child; he has not been given any duty and responsibility at home; the child will do everything if the mother is and sits next to him. When the child come from an overprotective family, he cannot stand on his feet.*”

While 4 teachers responded “yes” to the question “*Among your children do you have any who wants to leave an activity or leave the class/school by making up excuses or illnesses?*” asked by the researcher, 5 teacher gave the answer “no”. Teachers who answered “yes” were also asked “*What could be the cause? What are you doing to prevent this?*” While teacher B24 expressed his opinion by stating, “*Yes, there are; sometimes Emine was making up excuses such as ‘teacher, I have a stomachache,’ and ‘I am coughing’; later we overcame this problem. Especially in the last 2 months he has not done this. Well, he was telling excuses such as ‘I have a stomachache’ and ‘I feel nauseous when eating’*”, B20 explained the situation by saying, “*Yes, there are; when I leave the child he is leaves the activity; he wants me to be with him all the time; excuse me to say this but he wants me to follow him just like a tail.*” B25, a teacher

who gave the response “no” to the research question, said, “*There are not any kids who want to go out of school by making up excuses; Taha says, ‘I want to go’ but he does not make excuses for this or does not say anything about this; he just says ‘I want to go’*”.

Findings from interviews with parents

While 5 out of 9 parents answered “yes” to the question “*Are there times when your child does not want to go to school?*” asked by the researcher, 4 parents responded “no”. Parents who answered “yes” were also asked “*What could be the cause?*” While 2 parents explained why the children would not want to go to school as “*he gets absorbed in playing games and watching cartoon at home*”, 2 parents said that their children have “*sleeping problems*”. One of the parents said, “*The child made up excuses not to go to school.*” One of the parents, E1, said that “*Sometimes he does not want to come, but the kid plunges into play or something; sometimes I warn, I say it is the school hour, but he does not want to go. When I ask why he does not want to go, he just says ‘I do not want to go, mother’ and does not say anything else.*” E3 explained that “*Sometimes he does not want to come. She gets absorbed in play and cartoons and he does not want to go; but, when I insist, he goes.*” Another parent, E4, said, “*sometimes he cannot wake up and do not want to come to school. In those days, I struggle to wake him up and persuade him to go to school, and other than that there are not times when he does not want to come to school.*”

To the question “*Do you have a conversation with your child when he comes home from school? What does he tell? Did he mention any problem?*” asked by the researcher, 9 parents who participated in the research answered “*yes we are chatting*”. While 7 of the parents stated that they wanted to talk but the child did not tell much, 2 parents stated that their children usually informed them about the activities they do in school. Of the parents, E5 stated her

opinion as *“When leaving, I ask my child what they did today, but she never tells anything. She even tells me, “Mom, do not ask me anything about school.” She does not let me ask; that is, she shies, she probably feels embarrassed. She says, “Do not ask me anything about the school; have not I told you not to ask?” I am not asking anymore, because she gets angry at me. “Do not ask anything today,” she says; that is, she does not want to tell. In other words, Nisa is my supreme”*.

To the question *“How often do you talk to the teacher?”* asked by the researcher, 4 of the parents who participated in the research responded *“every day”* while 4 parents answered *“as often as I need and as often as there is something about the child”*. One of the teachers gave the answer that he talks at the *“parent meetings”*. One of the parents, E1 stated his opinion as *“I talk every day while I drop off the child; other than that, the teacher talked to me privately a couple of times about the child, he had not been playing with the other kids as much; I also told him that he was a bit shy outside too.”*

Conclusion and Discussion

As a result of this study, when the arithmetic mean between mothers' employment status and parents' parenting attitudes is examined, there appeared to be a statistically significant difference between mothers' employment status and overprotective parent attitudes, while there was no significant difference between mothers' employment status and democratic parent attitudes, authoritarian parent attitudes and permissive parent attitudes. In this case, it can be said that mothers exhibiting overprotective parent attitudes and non-working mothers exhibit a more protective parental attitude than working mothers. This result of the research is thought to be related to the educational status of working mothers. This finding is parallel to other research findings. In studies that examine the relationship between parent attitudes and

educational status, as the level of education drops down, an increase in the protective-willing attitude and in the authoritarian attitude has been observed. In addition to this, it has been determined that overprotective attitudes decrease as parents' education level increases (Karasan, 2015, Ayyıldız, 2005, Özyürek and Şahin, 2005, Ömeroğlu, 1996, Mızrakçı, 1994).

There was no statistically significant difference between the groups in the analysis to determine the relationship between the employment status of the mothers and the children's school adjustment. This result is consistent with the findings of research on parent attitudes and children's school adjustment (Ogelman et al., 2013, Bilek, 2011, Günalp, 2007).

There was no significant difference between the groups in the analysis of the relationship between the gender of the children and the parenting attitudes of the parents. This result is in agreement with Dursun's (2010) study of the effect of parent attitudes on behavior disorders of children, with the result that parent attitudes do not differ according to the genders of the children.

In the analyses made to determine the relationship between the genders of the children and their school adjustment, there was no significant difference between the groups. This result is in support of other studies in which the effect of gender on school adjustment is sought (Yoleri & Tanış, 2015, Önder and Gülay, 2010).

When the significance and the rank order of the test in order to determine the relationship between the school adjustments of children who live with parents and the children who live in other families are examined, it can be said that children who lives with parents adjusted to school better than the children living in different places. Studies in the literature related to the subject are in support of the research findings. In the study conducted by Özel (2012) as one of them, it was found that the mother's being the biological mother in comparison to other mothers (those who did not have the mother and the mother did not know the status of

the mother) had a high positive effect on the child, which had positive effects on the child together with the emotions of love, trust and connection between the mother and child. Fındıkçı and Akingüç (1992) in their study on the academic achievement of students whose mother and father have separated emphasized that separation of mother and father may affect the academic achievements of the children. Given this research and others supporting the research results, it can be said that it is very important for the children to have biological parents and to be educated in a good and healthy family environment in order to adjust to school.

Teachers stated that in the early days of school, they generally performed simple activities to facilitate children's adjustment to school and chatted with the children to conduct school adjustment studies. The school adjustment week studies prepared by the MNE [Ministry of National Education] (2015) support studies on adaptation to the school by Başaran, Gökmen and Akdağ, (2014) and Çeliktürk (2011). In this context, it can be said that it is important to carry out studies towards school adjustment in the first days of school.

Teachers have indicated that in their classrooms there were children who showed the behavior of disliking the school. They stated the usual reasons for this as the child's being the only child at home, the child's being away from socializing outside the school, the problems within the family, the inability to participate in group games at school, the lack of school attendance of children with adjustment problems, and the child's being dependent on the mother. However, in the study of the primary school children's school adjustment levels according to the number of their siblings, Topçu (2012) did not find a statistically significant difference in the school adjustment scores in terms of the variable of number of siblings. According to Unutkan (2007), sibling relationships can affect children's ego and success during school life. In Schneyer's (2007) study, it was seen that participants who had good relationships with their siblings also had close relationships with their friends at a similar degree. From the

findings of the research, it can be said that protective family attitudes comes to the fore especially in single child families. In protective mother attitudes, protecting the child from other children and from others with the thinking that “my child may be harmed”, may cause the child to communicate with others as little as possible. This can lead to the development of children who are more dependent on the mother, who do not start a job without the help of the mother or another person, or who cannot finish the job without getting help. The development of disliking the school may be due to the fact that when the child goes to school, he does not see the interest, attention and support he sees at home, or that he does not want to share the interest shown by the teacher with other children in the classroom.

Are there children among your children who do not want to come to school? If so, what could be the reason? What are you doing to prevent this? To those questions, teachers in general have cited familial problems and school absenteeism in children as reasons. As a result of the research, it can be said that not wanting to come to school increases because a negative situation develops if the children do not want to come to school and if they are absent from school. Similarly, it can be argued that children’s having disinterest towards school, talking every family matter among children and children’s direct or indirect exposure to these reinforce the unwillingness of the child to come to school. However, in the quantitative study of Kaya and Akgün (2016), the conclusion that the duration of attending the school was not a standalone determining variable was reached.

To the question “Do you have a conversation with children about what they live in school or at home? Did he mention about any problem?”, teachers responded that they talk about everyday things too in their conversations. Based on the findings of the research, 3 comments can be made to explain this subject:

i. It may be because pre-school teachers do not make enough observations to recognize children. Because, according to the literature, there are certain characteristics of children who experience school adjustment problems. These are situations like introversion, timidity (shyness), unable to establish a play, difficulty or disagreement while participating in other children's plays, other children's not wanting to include the child who has school adjustment problems because the child cannot maintain the play or comply with the rules, crying behavior, and absenteeism. One or more of these situations can be seen in children with adjustment problems and these can be easily noticed with careful observation by the teacher. If the teacher cannot recognize this, it can be said that he cannot make good observations.

ii. The child may not be talking about what he lives at home or at school because the child is not feeling secure in school or in the classroom, or because the child is not provided with the feeling of trust by the teacher or other individuals in the school. This may be due to teachers' insensitive attitudes.

iii. Finally, this may be related to the child himself. It may be due to the child's emotional state may, self-confidence and inability to speak within the community.

Are there children asking questions like "Teacher, how much time is left to go home" during school hours? What could be the reason for this? What are you doing to prevent this from happening? To these questions, teachers in general have responded that children wanted to leave school by making statements such as asking for a mother, making up excuses to go home and not wanting to participate in the event. This result supports each other with Özarlan's (2014) study. This may be due to that children do not feel they belong to the class, that they develop a feeling of leaving school immediately, and that they have made up for it too.

Are there times when your child does not want to go to school? What could be the reason? To these questions, parents in general replied that there were times when their children did not want to come to school. They listed the reasons for that as meeting with situations such as plunging into play at home, sleeping problems (unable to wake up in the morning), and making up excuses for not going to school. This result supports Özarslan's (2014) study. During the interviews, the teachers stated the sleeping problem and the reason for not being able to wake up as the fact that when there was only one child and the mother was protective they often were not insisting on waking their children up in the morning and did not send them to the school. Parents talked about this situation in the interviews as "I cannot make him go to bed in the evening and as he does not sleep in the evening, he is unable to get up in the morning". Based on the findings of the research and the results of previous research, the reasons for children to be unable to wake up can be attributed to the fact that families are insensitive to the school or do not attach importance to the school, or that the family does not care about the sleeping pattern of the child or the child does not have a regular sleeping pattern.

Do you have a conversation with your child when he comes home from school? What does he tell? To these questions, families responded that in general they tried to talk after the children came home, but that the children did not want to talk too much about what they did at school. In this context, children's not wanting to talk about school after school can be regarded as a sign of children having problems with school adjustment.

Finally, based on the teacher and parent interviews, while the characteristics of children who have problems with school adjustment are introversion, timidity (shyness), unable to establish a play, difficulty or disagreement while participating in other children's plays, other children's not wanting to include the child who has school adjustment problems because the child cannot maintain the play or comply with the rules, crying behavior, and absenteeism, the

family characteristics of children who have problems with school adjustment can generally be listed as being the only child or excessive age difference with close siblings, overprotective family attitude, and family problems. This finding is supported by the study of Başaran, Gökmen and Akdağ (2014).

Recommendations

In particular, single-kid families may show protective family attitudes towards their children. In this regard, parents can ask for help from classroom teachers or they can be trained to improve democratic family attitudes by participating in childrearing courses of public or private institutions. Since the advice of teachers can be a guide for families, families should be constantly exchanging views with teachers.

It has been observed that some teachers did not talk about children who were experiencing adjustment problems in their classes and that they were not aware of such children. Some teachers stated that they could solve the school adjustment problem only by the end of the year. With good observation and research, it is possible to recognize children who are experiencing this problem and take necessary measures early on. For this reason, teachers must diligently fulfill their duties related to observing children and their development, and should be in constant contact with the family in this regard. Researchers can prepare a “school adjustment program” in order to help teachers and parents and present it to the teachers’ use.

References

Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [The problems teachers faced

- during the preschool adjustment period and recommendations regarding solutions].
International Turkish Educational Sciences Journal, 2(2). 197-222.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları [Ministry of National Education Publications].
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (20.baskı)[Data analysis handbook for social sciences (20th edition)]*, Ankara: Pegem A Publishing.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development*, (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi [Characteristics of students in the first grade of primary school and initial teaching of reading and writing]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1, 87- 100.
- Birch, S. H., & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-child relationship & children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a "Brave New World": Shyness and school adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. doi: 10.1080/02568540809594634.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* S.B. Demir (Trans. Ed.). Ankara: Eğiten Books.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri [The views of teachers and parents to the first grade of primary school adaptation*

- week]. (Unpublished master thesis), Anadolu University, Educational Sciences Institute, Eskişehir. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Demir Karabulut, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği(ETÖ) [Parent ATTITUDE SCALE (PAS)]. *Turkish Psychological Articles*, 11(21), 15.
- Dinçer, Ç. (2005). *Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. Okul öncesi eğitimde güncel konular* [Adaptation of children to life changes. Current issues in pre-school education]. Istanbul: Morpa Publications.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları [Mental adaptation problems of children in a primary school]. *Turkish Armed Forces (TAF) Preventive Medicine Bulletin*, 7(1), 47-52.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler* [Scientific research methods: Approaches, methods and techniques]. Ankara: Anı Publishing.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.
- Gülay Ogelman, H. & Erten Sarıkaya, H. (2013). Examination of school adjustment levels of children receiving preschool education at ages of 5 and 6: A two-year longitudinal study. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417-434. doi: 10.9761/jasss1658.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Aile eğitiminde farklı yaklaşımlar* [Different approaches in family education]. Ankara: Family Education. Turkish Republic Prime Ministry Family Research Institute Publications, 80-89.

- Kandır, A. & Koçak Tümer, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi [An examination of early learning skills of children aged between five and six at different socio-economic levels]. *Social Policy Studies*, 7, 46-59.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [The study of school adjustment of preschool children in the point of some variables]. *Elementary Education Online*, 15(4).
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. & Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksek okulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler [Prevalence of depressive symptoms, ways of coping, and related factors among medical school and health services higher education students]. *Turkish Journal of Psychiatry*, 18(2), 137–146.
- Ladd, G., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early childhood participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255 – 279.
- Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Ed.) *Advances in child behavior and development* (pp. 43-104), New York: Wiley.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2015). *Basic education general directorate*. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/07042052_okulncesi

[uyumprogram2012eyll.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/07042052_okulncesi). (Access Date: 04.15.2015)

Mulhall, A. (2003). Methodological issues in nursing research: In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 306-313.

Oktaç, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem (Magic years of life: Pre-school period)*. 6th Edition, Epsilon Publications, Istanbul.

Özden, M. S., & Celen, N. (2014). The relationship between inherent and acquired characteristics of human development with marital adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140(0), 48-56.

Özel, İ. (2012). Street children in terms of family and religion [Aile ve din ilişkisi açısından sokak çocukları]. *Journal of Ondokuz Mayıs University Theology Faculty*, 32(32), 177-217.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education & Development*, 12(1), 73-96. doi: 10.1207/s15566935eed1201_5.

Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik [Biostatistics]*. Ankara: Hatiboğlu.

Şeker, B. S., & Özdemir, E. (2014). Investigation of “Orientation and preparatory studies” of mathematics and social studies activities in terms of basic skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(0), 4062-4068. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.891>.

Önder, A. & Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the teacher rating scale of school adjustment for 5-6 years of children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage, Thousand Oaks.

Punch, K. F. (2011). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd Edition). D. Bayrak, H. Bader Arslan & Z. Akyüz (Trans.) Ankara: Siyasal Bookstore.

United Nations Children's Fund, (UNICEF) (2012). School readiness and transitions. http://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf (Access Date: 05.17.2017).

Yalçın, V. (2017, May). A pilot study on pre-school education adaptation of a Syrian refugee child in Turkey. (Öz). *IVth International Eurasian Educational Research Congress*, Pamukkale University, Denizli. Retrieved from <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2017ejer.pdf>.

Yaşar, Ş. (2009). Çocukları ilköğretime hazırlamada aile, okul, öğretmen ve çevreye düşen görev ve sorumluluklar [Duties and responsibilities of family, school, teacher and environment in preparing children for primary education]. Ş. Yaşar. (Ed.) *Preperation for primary education and primary education programs*. Eskişehir: Anadolu University Open Education Faculty Publications.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı) [*Qualitative research methods* (6th Edition)]. Ankara: Seçkin Publishing.

Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2015). Determination of the Factors Affecting Adjustment Levels of First Class Students at Elementary School. *Karabuk University Journal of Institute of Social Sciences*, 4(2), 2014, 130-141

Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F., & Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma [A qualitative study on the school pictures drawn by children having difficulty in adapting to school]. “*Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2): 642-658” DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.03342>.

Güney Kore Sanat Eğitiminin Yapı, Eğitim ve Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi¹

Hatice Kübra ÖZALP², Selma ÖZDEMİR³

Geliş Tarihi: 25.03.2019

Kabul Tarihi: 03.11.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Güney Kore ilkököl ve ortaokul kurumlarının sanat eğitimi anlayışının yapısal, kültürel ve eğitim açısından incelemektir. Nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenen araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. İncelenen literatür kaynakları ışığında sanat eğitimi derslerinin yapısal, kültürel ve eğitim özelliklerini anlamaya yönelik görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda Güney Kore'de ve Ankara Kore Kültür Merkezi'nde sanat eğitimcisi olarak görev yapan toplamda 7 kişi yer almaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler Türkçe diline çevrilmiştir. Alınan veriler betimsel analiz ile ortak özellikleri bakımından irdelenerek yapısal, kültürel ve eğitim olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre Güney Kore sanat eğitiminin, öğrencilerin yaratıcılığını, kültür okuryazarlığını ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışa sahip olduğu, sanat eğitimi derslerinde lavi, hat, seramik gibi geleneksel halk sanatlarından faydalandığı anlaşılmaktadır. Dinsel ve siyasi semboller, dini ritüelleri temsil eden görsellerin resimlerde kullanılması sakıncalı görülmektedir. Bunun yanında Güney Kore çağdaş sanat eğitimi anlayışına göre sanat derslerinde görsel ve popüler kültür ürünleri geleneksel sanatla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Katılımcıların derslerinde Türk kültürü ve sanatı hakkında herhangi bir inceleme yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Sanat eğitimi, Güney Kore sanat eğitimi, kültür, sanat eğitimi programı

¹ Bu araştırma, 18-22 Nisan 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES UEBK 2018) sunulan "Güney Kore Sanat Eğitimi Anlayışının Yapısal ve Kültürel Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bildirin genişletilmesiyle hazırlanmıştır. Bu araştırma için, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden 13.11.2013 tarih ve 2019/20 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-mail: hkozalp@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6710-3117

³ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: selmaozde@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0190-6811

Evaluation of South Korean Art Education in the Context of Structure, Education and Culture

Submitted by 25.03.2019

Accepted by 03.11.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to reveal the thoughts and opinions of South Korean art educators about the understanding of art education of South Korean elementary and secondary schools in terms of structural, cultural and educational aspects. Interview method was used in this research which was designed by qualitative research method. In the light of the literature sources studied, interview questions were created in order to comprehend the structural, cultural and education characteristics of the art education courses. A total of 7 people, working as art educators in South Korea and at the Korean Culture Centre in Ankara, took place in the study group of the research. The data obtained as a result of the interview were translated into Turkish. The collected data were analysed with the content analysis method in terms of common features and divided into three categories as structural, cultural and education. According to the results of the interviews, it is seen that South Korean art education has an understanding that aims to improve the creativity, cultural literacy and critical thinking skills of students, and that traditional arts such as lavish, calligraphy and ceramics are used in the art education courses. The use of religious and political symbols and images representing religious rituals in paintings is considered to be inconvenient. In addition, according to South Korean contemporary art education understanding, visual and popular culture products are tried to be integrated with traditional art in art lessons. It has been revealed that the participants have not carried out any study about Turkish culture and art during their lessons.

Keywords: Art education, South Korean Art education, culture, art education program

Giriş

Eğitim alanında başarıya ulaşmış farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi, ülkelerin, kendi eğitim durumlarını gözden geçirerek geliştirmesine olanak sağlaması bakımından önemlidir.

Çağımızda eğitim uluslararası bir nitelik kazandığından, ülkelerdeki eğitim sorunlarının benzerlik gösterdiği ve uluslararası eğitim araştırmaları ile eğitim sorunlarının çözülebileceği düşünülmektedir (Cho, 1997). Koreliler eğitime eskiden beri kişisel doyum ve toplumsal yükselme aracı olarak çok önem vermişlerdir (Choi, 2013: 16). UNESCO'ya göre, Kore'de eğitim sistemi demokratikleşme, özerklik, yerelleşme ve küreselleşme olarak dört kavram ile açıklanabilir (Akt: Levent ve Gökkaya, 2014: 3). Kore eğitime önem veren ve öğretmenlere saygı duyan uzun bir geçmişe sahip bir ülkedir. Kore'de modern eğitim yöntemlerinin benimsenmesinin ardından pek çok değişiklik yapılmış olmasına rağmen geleneklerin etkisi hala varlığını korumaktadır (Yixiong, 2009: 9).

Güney Kore zengin bir tarih ve kültürden gelen, bugün eğitim, teknoloji, ekonomi, sanat gibi alanlarda birçok başarı elde etmiş bir ülkedir. Güney Kore'nin başarılarının altında yatan temel faktörün eğitim alanındaki köklü yenilikleri ve bu alandaki istikrarlı politikaları olduğu görülmektedir (Levent Gökkaya, 2014: 2, 4). 1990'lardan beri eğitim yeniliklerini sürdüren Güney Kore, öğretim programlarında öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunacak aktiviteler sunarak, sanat eğitiminde gözlem ve deneyimsel yaşantılar yoluyla aktif bir öğrenme süreci oluşturulup, yaratıcılığın geliştirilmesi ve temel becerilerin kazandırılması konularına odaklanmaktadır. Jang ve Kim (2004: 694) yaptığı araştırmasında öğrencilerin temel beceriler arasında yer alan yazılı ve sözlü iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, matematik becerileri veya kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olmalarının okul yaşamlarına ve çalışma yaşamlarına önemli etkilerinin olduğu ve ilkökul, lise eğitiminin bu becerileri geliştirmeye yardımcı olması gerekliliği sonucuna varmaktadır.

Fielding'e (1997) göre insanlar dünyayı kültürel yapıları, fikirleri ve inançlarıyla yorumlarlar ve kültür içinde kendi yaratıcı ifadeleri gelişir. Urban ise (1995) yaratıcılığı bilişsel özellik, kişilik ve çevre olmak üzere üç bileşene ayırmıştır. Bilişsel özellik, farklı düşünceleri, genel bilgileri ve alana özgü bilgi ve becerileri içerir. Birçok araştırmacı, yaratıcılık ve zekanın doğrudan ilişkili olmadığı düşüncesindedir (Akt: Seo, Lee ve Kim, 2005: 99, 100). Güney Kore, çağdaş eğitim sisteminin gerektirdiği şekilde öğrenci odaklı çalışmayı ve bireysel niteliklere uygun öğretim programı oluşturmayı savunmaktadır.

Kore toplumu Konfüçyüsçülüğün de etkisi ile ataerkil bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitim felsefesi ve uygulamalarında hiyerarşik bir düzen hissedilmektedir (Shin ve Koh, 2005:1). Öğretim programları öğrencilerin bağımsız öğrenme aktivitelerini artırmaya çalışırken bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik sağlayacak şekilde oluşturulmuştur (Yıldız, 2015: 93). Güney Kore eğitim anlayışının geleneksel temellere dayandırılmasının yanında düşünsel ve yenilikçi anlayışı benimsediği görülmektedir. Güney Kore'nin böyle bir politikaya sahip olmasında tarihte bu coğrafyanın üzerinde süregelen felsefi düşüncelerin etkisi çok fazladır.

Günümüz Güney Kore Sanat Eğitimi Anlayışı

Ülkelerin sanatı ve eğitim yapısı kültürlerinden etkilenmekte ya da kültürleri doğrultusunda şekillenmektedir. Tarih, inanç, örf adet, gelenek gibi farklı alanlardan örülü bir sistem olan kültür, eğitimi de o coğrafyanın anlayışına uygun şekilde geliştirmektedir.

Chalmers (1992) sanatın çok çeşitli ve kültürel bağlamlar içerisinde bulunduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel Kore düşüncesi, önce sanata estetik açıdan bakmak gerektiğini ve sonrasında bireye sanat yapmayı, sanat hakkında yazmayı, sanatın tarihini incelemeyi öğretmenin gerektiğini savunmaktadır. Sanatın farklı toplumsal düzenlerle işlevsel ve bağlamsal şekilde ilişkili olduğunu bilmek önemlidir. Başka bir deyişle hayat boyu öğretimi

sağlanan tüm disiplinlerin antropolojik ve sosyolojik bir bakış açısına sahip olması esastır (Akt: Yi ve Kim, 2005: 20). Güney Kore sanat eğitimi öğretim programları, sanat etkinlikleri yoluyla; öğrencilerin maddi ve manevi kültürel mirası anlayıp, önemini kavrayabilmeyi, millet karakterinin kültürden beslenebilmesini ve her şeyden önce estetik değer anlayışını hayatın içine dahil edebilmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir yapıdadır. Kore okullarında ilk ve ortaokul sanat eğitimi öğretim programı, resim, heykel, seramik tasarımı, hat sanatı, el sanatları ve mimarlık gibi çeşitli sanat etkinliklerini içerir. Bu sanat etkinlikleri, Kore'nin felsefesi ve estetiği ile ilgilidir. Etkinliklerin içeriği, öğrencilerin Kore sanatını daha geniş bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır (Yi ve Kim 2005: 20). Programda duyuşsal tanıma sağlanması, duygu ve düşüncelerin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi, sanat eserine değer verme ve eleştirebilme, sanat eserinden zevk alma gibi davranışlar hedeflenmektedir. Bu doğrultudaki başlıca kazanımlar, “görsel iletişim yeteneklerini geliştirir; oluşturduğu çalışmasında yeteneklerini birleştirir; düşünme ve ifade etme yeteneklerini geliştirir; sanat eserinin özelliklerini anlar ve eleştirel düşünür; sanatı yaşar, günlük hayata aktarır ve farklı kültürel değerlere saygı gösterir” şeklinde sıralanabilir (Güney Kore Eğitim Bakanlığı, 2015, 13/4). Bu kazanımlar sanat eserini düşünsel olarak inceleme ve sanatı günlük hayatın içine dahil etme üzerine odaklanmıştır.

Kore çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Kore yerlilerinin dışında nüfusun büyük çoğunluğunu Çin ve Vietnam'dan gelen göçler oluşturmaktadır. 2010 yılı Kore göçmen servisi raporlarına göre ülkeye yapılan göç artarak ilerlemektedir (Chang, 2012: 67). Bu karma yapı eğitime de yansımaktadır. Ülkede 1980 yıllarında yavaş yavaş fark edilmeye başlarken multikültürel eğitim Kore'de 2009 yılı öğretim programındaki yenilikler ile eğitimin bir parçası olarak da yer almaya başlamıştır. Chae'ya (2004: 68) göre okul politikalarının ve sınıf uygulamalarının öğrencilerin dil ve kültürel geçmişleri, sosyo-ekonomik sınıfların özellikleri ile benzer doğrultuda olması gerekmektedir. Bu konuda

azınlıkları örnek veren Chae, onların kültürel alışkanlıklarının okullarda uygulanan yöntemlerle uyuşmamasının ciddi problemler oluşturduğunu bu nedenle eğitimde başarıya ulaşmasında toplumun kültürel niteliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Park ve Kwak (2009), Kore'nin önce kültürel farklılıkların tanınması ve entegrasyonunu sürdüren çok kültürlü eğitiminin, ilgili politikaları benimsemeden önce asimilasyona mı yoksa çok kültürlülüğe mi ağırlık vereceğini tartışması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte, bu görüş, Kore'nin koşullarına uygun bir yöntem önermek yerine, çok kültürlü eğitimin çarpık bir anlamını ortaya koymaktadır. Banks (2001) ve Bennett (2011) çok kültürlü eğitimin temel amacının okulları ve diğer eğitim kurumlarını farklı ırksal ve etnik kökenlerden gelen öğrencilere uygun, sosyal tabakalar arasında eğitimde fırsat eşitliği oluşturmak üzere yeniden biçimlendirmek olduğunu vurgulamıştır (Akt: Chang, 2012: 69). Eğitim kurumlarında önyargılı bir eğitimden uzak ve çok kültürlü vatandaşlık eğitimine ihtiyaç bulunduğu sonucuna varan Mo ve Lim (2013:117) öğretmen eğitim kurumlarının, öğretmenleri okulun çeşitliliğini arttırmaya hazırlamada daha etkili olması gerektiğini ifade etmektedir. Jon (2009) yükseköğretimde kültürlerarasılık konusunu tartışmakta ve öğrencilerin multikültürel deneyim yaşamalarının kültürlerarası öğrenme ve gelişim olarak açıklanabileceği sonucuna varmaktadır. Kang (2010) araştırmasında Güney Kore'de farklı kültürlerden çok sayıda insan yaşadığını ve buna göre düzenlenmiş çok kültürlü eğitimin karşılıklı anlayış içeren, öğrencilerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlayıcı olacağını ifade etmektedir.

Kang'e (2015:8) göre hükümetin Güney Kore toplumunun çok kültürlü yapısı hakkında farkındalığı ve kültürel çeşitlilik kaygıları özellikle 2009 ortaokul görsel sanatlar öğretim programlarında açıkça görülmektedir. Güney Kore'de çok kültürlülüğün, eğitim alanında vurgulanması ders kitaplarında farklı ülkelerin moda anlayışı, mimarisi veya sanat eserlerinin yer verilmesinden anlaşılmaktadır. Sanat eğitiminin çok kültürlü yapısı sanat

etkinlikleri ile diğerkültürlerin sanat eserlerini tanımaya yönelik planlanmaktadır. Bu aynı zamanda ülkenin kendi kültürel kimliğinin de farkına varmasını sağlamaktadır (Kang, 2015:10). Toplum yapısına uygun bir program yerel halkın sosyal ihtiyaçlarına odaklanır. Bu amaçla, öğrencilerin buldukları toplumun sosyal değerlerini, sanatın toplum içindeki rolünü anlamaları sağlanır (이경진, 김선아, 2012: 644). Toplumun içinde bulunduğu durumla ilişkili olarak öğretim kurumlarında sanat eğitimi dersi de modern toplumun çeşitliliği ile yüz yüze kalmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle oluşan görsel kültür kavramı ile karşı karşıya kalan öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmada görsel kültür eğitimi önemli görülmektedir (Kyung, 2009:139). Bu nedenle Kore geleneksel sanat eğitiminde görsel kültür eğitimi uygulanmaktadır. Kore görsel kültür eğitiminin, öğrencilerin geleneksel sanata olan ilgilerini arttırma ve sınıf etkinliklerine gönüllü katılımlarını teşvik etmede etkili olduğu düşünülmektedir (Song, 2008:59).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanat derslerinin içerikleri de değişmektedir. Sosyal medya kullanımının artması, bilgiye çok hızlı bir şekilde ulaşma imkanı öğrencilerin deneyimlerini farklılaştırmaktadır. Güney Kore öğrencilerin teknolojiye dayalı deneyimlerini doğal çevre ile bütünleştirme düşüncesine sahiptir. Yi ve Kim'e (2005:21) göre öğrencilerin medya yoluyla sağladıkları bilgi gerçek yaşam deneyimlerinden farklıdır. Öğrenciler bu deneyimleri günlük yaşamları içerisinde kazanmalıdır. Ancak bu şekilde düşünce ve fikirlerini cesurca ifade edebilir.

Kore eğitimi meditasyon yapmanın, düşünmenin, doğayı olduğu gibi tanımanın, öğrencilerin biliş ve deneyimlerini pekiştirdiğini savunmaktadır. Güney Kore Eğitim Bakanlığı (2015:13/4), sanat eğitiminin içeriğini deneyim, ifade ve değerlendirme alanlarında yapılandırmıştır. 'Deneyim' alanında, "öğrenci duyumlar yoluyla, kendinin ve çevresinin dünya ile ilişkisini anlar ve uyumu yakalar, görsel kültürün değerini anlar ve görsel kültüre katkıda bulunur, sanatı diğer alanlarla ilişkilendirip, günlük hayatta sanattan yararlanır."

şeklinde kazanımlar belirlenmiştir. 'İfade' alanında “çeşitli konu veya fikirleri araştırarak bir eserin ifade yöntemini ve süreçlerini planlar, ifade ederken medya araştırması yapar, yaratıcı bir ürün ortaya koyar.” şeklinde kazanımlar belirlenmiştir. 'Değerlendirme' alanında ise “sanat eserini oluşturan özellikleri, eser sahibini, eserin çağı ve çevresel arka planını anlar ve yorumlar. Çeşitli perspektiflerde eseri eleştirir, değerlendirir ve yargıya varır. Kore geleneksel sanatını anlar ve farklı kültürlerin sanatlarına saygı duyar.” (Güney Kore Eğitim Bakanlığı, 2015:13/4) şeklinde kazanımlar belirlenmiştir.

Kore eğitiminin alan yazında pek çok açıdan incelendiği görülmektedir. Eğitim anlayışının değerlendirilmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi, farklı kültür ve ülkelerle karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar mevcuttur. Sanat eğitimi alanında ise Lee, Lee, Makara, Fishman ve Teasley (2017); Paek (2015); Yi ve Kim (2005); Lim (2005); 이경진, 김선아 (2012); Chang (2012); Byun, Schofer, Kim (2012); Seo, Lee ve Kim (2005); Chae (2004); Jang ve Kim (2004); Park ve Turnbull (2001); Kim (1999); Shin ve Kim (2014); Kim (2015); Soomyung ve Namhee (2004) gibi araştırmalar Kuzey ve Güney Kore sanat eğitimi, kültürel miras, modern sanat eğitimi konularında yapılmıştır. Türkiye’de ise Güney Kore’nin eğitim sistemi ve diğer ülkelerle karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar bulunmakta (Öztürk, F., Özcan, A., Çimen, S., Özkan, A., Balkaş, S.R. 2016; Aytekin ve Tertemiz, 2018) fakat Güney Kore sanat eğitimi anlayışının veya sanat eğitimi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bakımdan düşünüldüğünde araştırmanın amacı, Güney Kore ilkökul ve ortaokul kurumlarının sanat eğitimi anlayışını yapısal, kültürel ve eğitim açısından incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmada;

- 1- Güney Kore sanat eğitimi anlayışı yapısal açıdan değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar nelerdir?

- 2- Güney Kore sanat eğitimi anlayışı eğitimsel açıdan değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar nelerdir?
- 3- Güney Kore sanat eğitimi anlayışı kültürel açıdan değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar nelerdir? sorularına cevap aranacaktır.

Böylelikle, Güney Kore sanat eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda Güney Kore sanat eğitimi anlayışı yapısal, kültürel ve eğitim bağlamında analiz edilecektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenen bu araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2012:16) göre nitel araştırma, değişkenleri bilmediğiniz ve keşfetmeniz gereken bir araştırma sorununu çözmek için en uygun yöntemdir. Temel nitel araştırmanın amacı insanların tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını kavramaktır. Veriler görüşmeler, gözlemler, dokümanlar yoluyla toplanır ve araştırma sorusuna hitaben tümevarımsal olarak analiz edilir (Merriam, 2013: 36). Görüşme yöntemi ise Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2018:158) göre bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Bu araştırma ile de var olan bir duruma ilişkin daha detaylı ve derinlemesine bir bakış açısı kazanmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcılar, Ankara ve Seul'de bulunan farklı öğretim kurumlarında görev yapan Kore'li sanat öğretmenleri olarak tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında Güney Kore sanat eğitimi hakkında genel bir görüş elde etmek için katılımcılar Kore Kültür Merkezi, üniversite, ilkokul, ortaokul, lise ve kız lisesi gibi farklı

kurumlardan seçilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler, amaçlı örnekleme stratejisinden maksimum çeşitlilik örnekleme türüne göre seçilmiştir. Merriam (2013:76) bahsedilen örnekleme seçimini olasılıksız örnekleme stratejilerinden amaçlı örnekleme olarak adlandırmaktadır. Bu tür örnekleme seçimi verilerin altında yatan anlamı ve ilgili oluşumları keşfetmek, iç görü sağlamak adına mantıklı görülmektedir. Creswell'e (2017: 109, 111) göre maksimum çeşitlilik örnekleme farklı katılımcı ve bölgeleri ayırt eden bazı kriterleri belirlemeyi ve belirlenen kriterler üzerinden oldukça farklı olan katılımcıları ya da bölgeleri sunmayı içermektedir. Böylece bu yaklaşım kapsamlı çeşitliliği belgeler ve önemli ortak bağlantıları belirler. Araştırmanın temel amacı katılımcıların farklı bakış açılarını sunmak olduğunda bu yaklaşım doğru olarak görülmektedir. Patton'a (2014: 235) göre maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, büyük farklılıklardan ortaya çıkan herhangi bir ortak örüntüyü özellikle ilgi çekici kılması ve bir ortamın veya fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimleri yakalamayı sağlaması adına değerlidir. Güney Kore sanat eğitimini farklı bakış açıları ile değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunda Güney Kore'nin Seul şehri Ewha Üniversitesi Sanat Eğitimi Bölümü'nden 1 Öğretim Üyesi, Ankara Kore Kültür Merkezi'nden 1 Geleneksel Kore Sanatı ve Kaligrafi öğretmeni, Seul Gangnam bölgesinde ilkokulda görev yapan 1 sanat öğretmeni, Seul'de ortaokul ve lisede görev yapan 1 sanat öğretmeni, yine Seul'de ortaokulda görev yapan 2 sanat öğretmeni ile Daegu'da kız lisesinde görev yapan 1 sanat öğretmeni ile alanında uzman toplamda 7 sanat eğitimcisi yer almaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Görev yapılan kurum	Görev
G1	Ewha Womans Üniversitesi Sanat Eğitimi bölümü	Öğretim Üyesi
G2	Ankara Kore Kültür Merkezi	Geleneksel Kore Resim Sanatı Öğretmeni
G3	Güney Kore Gangnam bölgesinde bir ilkokul	Sanat Öğretmeni
G4	Güney Kore Seul, bir ortaokul ve lise	Sanat Öğretmeni

G5	Güney Kore Daegu, Yongsong Kız Lisesi	Sanat Öğretmeni
G6	Seul, karma eğitim veren bir ortaokul	Sanat Öğretmeni
G7	Seul, Ortaokul	Sanat Öğretmeni

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018:159). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında ilk olarak Güney Kore'nin eğitim yapısı, sanat dersleri içeriği ve sanat eğitimi tarihi hakkında öncelikli olarak literatür taraması yapılmış, ülkenin sanat dersi öğretim programları incelenmiştir. Bu çerçevede, Güney Kore sanat eğitiminin yapısal içeriği, kültürel ve çağdaş sanat formlarıyla ilişkisi, sanat ve sanat eserini anlamaya yönelik etkinlikler içeriği gibi başlıklar doğrultusunda 14 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda yer alan, ilk dört soru; sanat eğitimi derslerinin öğretim programlarının içeriği, ders saatleri, sanat eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, eğitimin gerçekleştiği genel fiziki ortamlar, sanat eğitimcilerinin yararlandıkları kaynaklar, kullandıkları yöntemler gibi yapısal içeriği ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte formdaki sekiz soru Güney Kore sanat eğitiminin geleneksel ve popüler kültür, Türk kültürü ve çağdaş sanat formlarıyla olası ilişkilerini anlama üzerine temellenmiştir. Ayrıca ülkedeki sanat eğitiminin, sanatı ve sanat eserini anlamaya yönelik etkinlikler içeriğini araştıran iki soru bulunmaktadır. Hazırlanan soruların inanılabilirliği uzman görüşüne başvurularak yapılmıştır. Sanat eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanından soruların araştırma problemine uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği ile ilgili görüş alınmış, görüş birliğinin sağlandığı sorular görüşme formuna dahil edilmiştir. Görüşme formunun katılımcılara, anlama ve ifade rahatlığı sağlayacağı düşünülerek, Kore dilinde çevirisi yapılmış, soruların açıklık ve anlaşılabilirliği gözden geçirilmiş ve son hali verilmiştir. Görüşmeler sonunda elde

edilen veriler, araştırmacı tarafından Türkçe diline doğru bir Şekilde evrilmiŐ; Korece bilen bir uzman tarafından çeviriler kontrol edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırma, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş; katılımcılarla görüşme yapılmak üzere gerekli izin alınmıştır. Araştırmada katılımcıların özel bilgilerine yer verilmeyeceği vurgulanmıştır. Gönüllü katılım ve gizlilik esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu farklı coğrafyalarda görüŐmecilere ulaşabilmek için mail yoluyla uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 226, 227) göre e-posta, nitel araştırma amacıyla kullanılabilir çeşitli yöntem ve araçlar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda e-posta yoluyla veri toplanması, farklı guruplara eriŐebilmeyi kolaylaştırdığı için demokratik ve coğrafi sınırları ortadan kaldırdığı için veri kaynaklarının uluslararası aktarılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu araştırma için, Necmettin Erbakan niversitesinden 13.11.2013 tarih ve 2019/20 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 224) göre betimsel analizde elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır. Bu doğrultuda araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ilk aşamada ham verilerden kodlara ve sonraki aşamada kodlara bağlı temalara ulaşılmıştır. Creswell'e (2017:155) göre temalar bir çalışmadaki bulguları açıklar. Kodlardan oluştuğu için kodların göstergesidir. Birçok kod, bir temayı ve temalar da birbiriyle çakıŐmayan farklı bilgi kategorilerini oluşturur. Bu doğrultuda araştırmada oluşturulan

temalar genel kategoriler içinde gruplandırılmıştır. Merriam'a (2013:173) göre kategoriler birçok özgün örneği veya daha önce belirlenen veri parçalarını kapsayan ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir. Araştırmanın problemi kapsamında oluşturulan kodlar ortak özellikleri bakımından gruplandırılarak yapısal çözümleme, eğitimsel çözümleme ve kültürel çözümleme adı altında kategorilere ayrılmıştır. "Haftalık ders saatleri, sınıfların fiziki yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri, sanat eğitiminde yararlanılan kaynaklar, sanat eğitimi öğretim programı içeriğinde kazanımlar" temaları "Yapısal Çözümleme" kategorisi altında yer almaktadır. "Eğitimsel Çözümleme" kategorisi "sanat eğitimi içeriğini oluşturan başlıca konular" temasından oluşmaktadır. "Kültürel Çözümleme" kategorisi ise "Güney Kore sanat eğitiminin Türk kültürü ile ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin popüler kültür ile ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin çağdaş sanat formları ile ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin dini sembollerle ilişkisi" temalarından oluşmaktadır. Katılımcı gizliliği dolayısıyla isim kullanılmamış araştırmada görüşmeciler (G1, G2...) şeklinde isimlendirilmiştir.

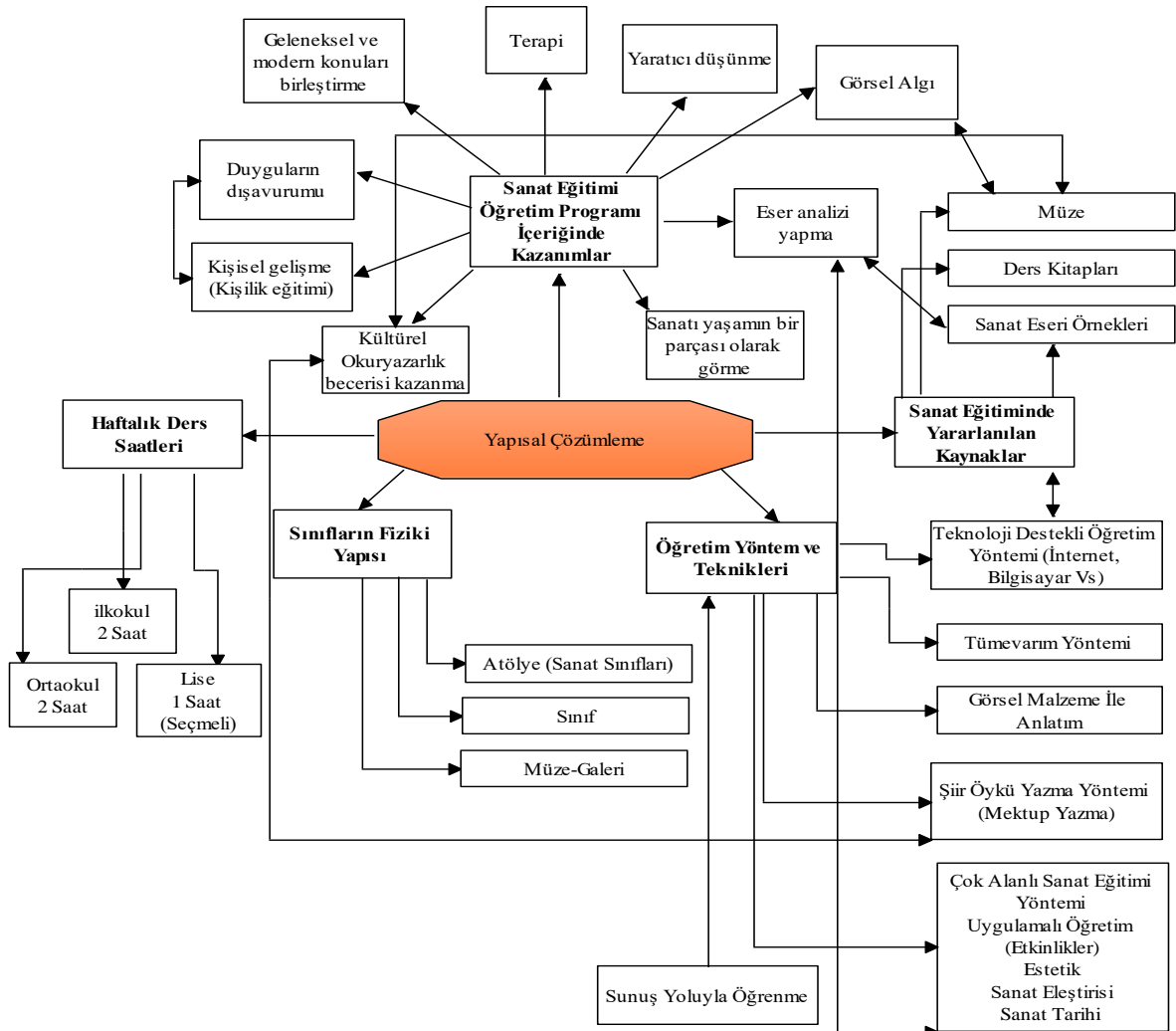
Araştırmanın inanılırlığı denetleme tekniği kullanılarak sağlanmıştır. Denetleme tekniği Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacıdan bağımsız bir okuyucu araştırmanın kullanıldığı yol ve yöntemi takip ederek çalışmanın bulgularını doğrulamaktadır (Akt: Merriam, 2013: 213). Büyüköztürk ve diğerleri'ne (2018:174) göre görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmaların inanılırlığı veriler yoluyla oluşturulan raporu incelemek ve değerlendirmek için çalışmanın dışından bir kişiden yardım almak suretiyle yapılabilir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen verilerin temalar altında toplanması, kategorilerin oluşturulması, yorumlanması ve bulguların elde edilmesi süreci araştırmacının dışında bir birey tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmanın sonuçları görüş birliği sağlanan noktalar dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda temalar ve kategorilere yer verilmiştir. Her temaya ait kategoriler şekillerle açıklanmış ve görüşmecilerin ifadeleri ile desteklenmiştir.

1-Yapısal Çözümlemeye Ait Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda yapısal çözümleme üzerine oluşturulan temalar haftalık ders saatleri, sınıfların fiziksel yapısı, sanat eğitimi öğretim programı içeriğinde kazanımlar, sanat eğitiminde yararlanılan kaynaklar, sanat eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. Güney Kore sanat eğitiminin yapısal çözümlemesi

Şekil 1’de sanat eğitimi öğretim programlarında yer alan yapısal kavramların ilişki durumları araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek oluşturulmuştur.

1.1 Haftalık ders saatleri teması

Haftalık ders saatleri temasında kurum bazında ders saatleri ilkokul, ortaokul ve lise olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Güney Kore’de sanat eğitimi dersleri ilkokul ve ortaokullarda 2 saat iken liselerde seçmeli ders olduğu belirtilmiştir. Burada ayrıntılı açıklama olarak G7 *“İlkokullarda 2 ders (80 dk) Ortaokullarda ise ders programı okula ve sınıflara göre ayarlanabilir. Sadece orta bir ve üçüncü sınıflarda sanat dersleri olduğu gibi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların hepsinde de olabilir. Genel olarak sanat dersleri haftada iki derstir. (90 dk) Liselerde ise sanat dersleri seçmelidir ve haftada 50 dakikadır.”* ifadesini kullanmaktadır. Bu ifade ile ilkokullarda bir ders saatinin 40 dk, ortaokullarda 45 dk. ve liselerde ise 50 dk. olduğu anlaşılmaktadır.

1.2 Sınıfların fiziki yapısı teması

Sınıfların fiziki yapısı temasında dersin genel olarak sanat sınıfları olarak isimlendirilen atölyelerde işlendiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında dersin içeriğine göre müze, galeri gibi mekânlarda da derslerin yürütüldüğü belirtilmiştir. G3’ün *“Yerinde öğrenme ile müfredat içeriğine uygun zamanlarda başlıca müze ve saray müzeleri ziyaretleri de gerçekleştiriyoruz.”* şeklindeki ifadesi G2’nin *“Okullarda resim dersi, müzik dersi gibi dersler özel sınıflarda verilir. İlk ortaokul ve liselerde genel olarak bu ders için ayrılan sınıflarda eğitim verilmektedir. Öğretim programlarında yer alan konulara göre ise sanat dersleri farklı alanlarda da işlenebilmektedir. (müze, galeri vb)* sözleriyle benzer niteliktedir. Ayrıca dersler atölyeler dışında sınıflarda da yapılmaktadır. Bunun nedeni ise okulun bulunduğu bölgenin nüfus yoğunluğudur. Bu durumu G3 *“Her okulda farklılık gösterir.*

Günümüzde okullarda uzmanlık sınıfları oluşturulduğundan resim dersleri özel resim sınıflarında yapılıyor fakat benim görev yaptığım Gangnam gibi öğrenci sayısının yoğun olduğu bölgelerde sınıf sayısı yetersiz olduğundan, genel sınıflarda resim dersi verilmesi durumu da oldukça yaygın. Seul dışındaki illere gittiğimizde ise okullarda boş sınıflar bulunmasından dolayı geniş resim sınıflarının (atölye) olduğunu duydum.” şeklinde açıklamaktadır. Sınıfların fiziksel özelliklerine bağlı olarak uygulama veya teorik yapılacak derslere göre mekân tercih edildiği vurgulanmaktadır. Bu durumla ilgili “Okulun alanına göre değişebilen küçük farklılıklar olmakla birlikte, genellikle dersler sanat sınıflarında (atölye) yapılmaktadır. Sanat sınıfları olmayan okullarda ise dersler genel sınıflarda işlenir. Sanat eğitimi programlarına göre okulun diğer alanlarından da yararlanılabilir.” (G7) ve sınıfların fiziki yapısı hakkında “Ağırlıklı olarak sanat sınıflarında (atölyelerde) işliyorum. Burada lavabo bulunmasından dolayı öğrenciler su alabildikleri ve ellerini yıkayabildikleri için daha rahat hissediyorlar. Fakat sanat teorisi konularını işlemeye genel sınıflarda devam edebiliyoruz.” (G6), ifadeleri bu durumu açıklar niteliktedir.

1.3 Sanat eğitimi öğretim programı içeriğinde kazanımlar teması

Araştırmada sanat eğitimi öğretim programında belirlenen kazanımları incelemeye yönelik sorulan sorulardan alınan veriler doğrultusunda “Kültürel Okuryazarlık becerisi kazanma”, “Yaratıcı düşünme”, “Görsel algıyı geliştirme”, “Eser analizi yapma”, “Sanatı yaşamın bir parçası olarak görme”, “Geleneksel ve modern konuları birleştirme”, “Duyguların dışavurumu”, “Kişisel gelişme (Kişilik eğitimi)” ve “Terapi” alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcılar sanat eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken başlıca kazanımlara ilişkin olarak özellikle yaratıcı düşünme, ifade ve kişilik eğitimi konularını vurgulamışlardır. Güney Kore sanat eğitiminde kültürel okuryazarlık, geleneksel konuların temel alınmasıyla önemli bir kazanım durumundadır. “Kore müfredatı sanat eğitimi yoluyla, düzgün kişilik ve kültürel

okuryazarlık donanımlarıyla, yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesi konularına odaklanır.” (G1).

Yi ve Kim’e göre (2005: 24), geleneksel Kore sanatının karakterini ve özelliklerinin öğrencilere öğretilmesi ayrıca kültürel miras konularının ilk ve ortaokul sanat eğitiminde yer alması gerekmektedir. “*Kore Sanat eğitiminde öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli konular insanlık ve yaratıcılıktır.”(G6)* şeklinde verilen ifadeler ile sanat eğitiminin yaratıcı yeteneklerin gelişimiyle oluşacak kişilik eğitiminin esas olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

Güney Kore sanat eğitimi görsel okuryazarlığı vurgulayan eğitim anlayışı ile sanat eserini anlamaya yönelik hedefler belirlemektedir. G1 bu durumu şu sözlerle belirtmiştir: “*Okullarda sanat eğitimi, genel eğitimsel hedefleri takip etmesinin yanı sıra, bireylere sanata değer verme davranışını, yaratıcı, artistik bir bakış açısı ve uyum kazandırmayı amaçlamaktadır.”*

Güney Kore sanat eğitimi aynı zamanda sanatın bireylerin günlük yaşamlarının bir parçası olması gerektiği görüşündedir. G1’e göre hayatın içinde sanatı dahil edip sevebilme, yeteneklerini yükseltmek sanat eğitiminin başlıca hedeflerini oluşturmaktadır. Bu şekilde sanatı nesnelerin birebir yansıtması gerekliliğini savunan bir sistemden uzaklaşıldığı daha çok eserlerin düşünsel yapısı üzerine yoğunlaşıldığı gözlenmektedir. G6 bahsedilen durumu şu sözlerle açıklamaktadır: “*1990 yılından günümüze kadar Kore Sanat eğitimindeki farklılıkları kısaca açıklayacak olursak; nesnelere gerçekçi olarak taklit etmek veya yaratıcı ifade amaçlarına ek olarak hızla değişen çağ içerisinde resmin yorumlanması, eleştirilmesi, görsel okuryazarlığı vurgulayan bir eğitim anlayışıyla ilerlemiştir. Bunlara ek olarak sanat eğitimi ile sanatı öğrencilerin hayatının içine dahil edip, ilgilerini geliştirmelerini ve sorunlarını çözme becerilerini kazandırmayı amaçlanmaktadır. Kısaca nesnelere olduğu gibi taklit etme etkinliklerinden daha çok öğrencilerin gerçek hayatları ile ilişkilendirilen etkinlikler sunulmaktadır. Öğrenciler öz öğrenme ve dersin anlamını hissedebilmeleri konularında motive edilir.”* Görsel algının önemine de değinen bu ifade ile sanat eleştirisi ve görsel okuryazarlığın sanat eğitiminde olması gereken diğer unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Sanat

eserine eleştirel anlamda yaklaşmak sanat eserini anlamının gereğidir. Bu nedenle Güney Kore sanat eğitiminin başlıca hedefleri arasında eser analizi yapma bulunmaktadır. G1 bunu “*sanat eserine değer verip inceleyebilme*” ifadesi ile vurgulamaktadır. Geleneksel sanatların veya geleneksel motiflerin, sembollerin Güney Kore sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görüşmeci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Alınan verilerde Buda heykeli, Joseon hanedanlığı liderleri, laviler (mürekkep baskılar) halk resimleri, hat örnekleri, Goryo (hanedanlık) seladonları, Joseon beyaz porselenleri gibi kültürel unsurların ders kitaplarında yer aldığı ve bunlardan esinlenilerek uygulamaların yapıldığı (G1, G4) ifade edilmiştir.

Güney Kore, sanat eğitimini duyguların dışavurumunu sağlayan bir unsur olarak kabul etmektedir. “*Sanat etkinlikleri; kendini ifade etme yoluyla, öğrencilerin kendi kimliğini ve rotalarını keşfetmelerini, duygu ve düşüncelerinin dışavurumunu, öğrencilerin kendisini tanıyabilmesini, kişiler arası farklılıkları anlayıp saygı duymalarını sağlarken, dayanışma içerisinde çalışmalarını ve kendi tarzlarını keşfetmelerine de yardımcı olmaktadır.*” (G6) ifadesinde bireylerin kendilerini ve çevresini keşfetmesi ile duygularını ifade noktasında kendine güvenmesini sağladığı vurgulanmaktadır. Kendine güvenen bireylerin oluşmasında Güney Kore sanat eğitiminin hedefleri arasında yer alan kişilik eğitimi önemli görülmektedir. “*Kore Sanat Eğitiminde eskiden güzel resim yapabilme hedefleri varken, günümüzde, yaratıcılık ve öğrencilerin kişiliği üzerine yoğunlaşan bir eğitim anlayışı vardır.*” diyen (G5)’in ifadesinden eğitim anlayışının öğrencinin kişilik eğitimi üzerine yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Sağlıklı bireylerin yetişmesinde sanat eğitiminin gerekliliğine vurgu yapan görüşmecilerden bazıları sanat eğitiminin terapi niteliğini de belirtmektedir. Bu konu hakkında verilen görüşler ise şu şekilde sıralanabilir: “*Öğrencilerin yaratıcılıklarını yükseltmek ve sanat yoluyla stresten arınmalarını sağlamak öğretim programlarının hedefleri arasındadır.*” (G5).

1.4 Sanat eğitiminde yararlanılan kaynaklar teması

Sanat eğitiminde yardımcı kaynakların kullanılmasına ilişkin elde edilen veriler, müzeler ders kitapları ve sanat eserleri olarak kodlanmıştır. Bunlardan sanat eserleri örneklerinden faydalanılması konusunda Kore sanat tarihinin zengin örneklerinin sanat eğitimi içerisinde etkin olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı yardımcı kitapların bulunduğu, okul dışı mekânlara geziler düzenlenmesi diğer bulgular arasındadır. Güney Kore sanat eğitiminde kaynak olarak kullanılan müzeler önemli ve işlevsel mekanlar olarak kabul edilmektedir. Özellikle sanat tarihi konularına bağlı olarak tercih edilen bu mekanlarda somut örnekler üzerinden biçimlendirmelerde bulunmak öğrenciye önemli kazanımlar sağlamaktadır. G3'ün bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Resim derslerinde sanat tarihini öğretiyorum. Örneğin Neolitik, Paleolitik çağı öğretirken, seramik kaplar vb. bulup kili kullanarak, onların nasıl yapıldığını öğretiyorum. Seramik konusu veya Joseon dönemi konusunda ders işlerken, çocuklar ile birlikte internet aracılığı ile malzemeleri araştırıp o dönemin desen ve tekniklerini inceliyoruz, sınıfta benzer formları kullanarak tekrar yapıyoruz. Ayrıca yerinde öğrenme ile öğretim içeriğine uygun zamanlarda başlıca müze ve saray müzeleri ziyaretleri de gerçekleştiriyoruz.”* Ders kitapları sanat derslerinde kullanılan ikinci tür kaynaktır. Bu kitaplar öğretim programında yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanmış kaynaklardır. *“Kore Eğitim Bakanlığının hazırladığı müfredata göre öğretmenlere verilen kitaplarda ilk, orta ve lise kademelerine farklı hedefler yer almaktadır. Bu kitaplarda, geleneksel ve modern anlamlarda konuların (bilgi, teknoloji) hepsi mevcuttur. (Kitapları uzmanlar hazırlarlar) Kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru adım adım ilerleyerek her kademedede ayrı ayrı uygun hedefler mevcuttur. Kore'de öğretmenler uzmanların hazırlamış olduğu bu kitaplardan yararlanırlar.”* (G2). Kitaplarla birlikte sanat derslerinde sanat eserlerinin incelenmesi ve çözümlenmesine dayalı bir eğitim sistemini öngören Güney Kore sanat eğitiminde daha çok geleneksel eserler incelenmektedir. G1

burada daha çok “*halk resimleri, hat örnekleri, beyaz porselenleri vb.*” gibi örneklerin incelendiğini ve öğretildiğini ifade etmiştir.

1.5 Sanat eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler teması

Verilerin analizi sonucunda Güney Kore sanat eğitiminde kullanılan başlıca yöntem ve teknikler Teknoloji Destekli Öğretim Yöntemi (İnternet, Bilgisayar vs.), Tümevarım Yöntemi, Etkinlik planı uygulama, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (Uygulamalı Öğretim (Etkinlikler), Estetik, Sanat Eleştirisi, Sanat Tarihi), Şiir Öykü Yazma Yöntemi (Mektup Yazma) kategorileri olarak sıralanmaktadır.

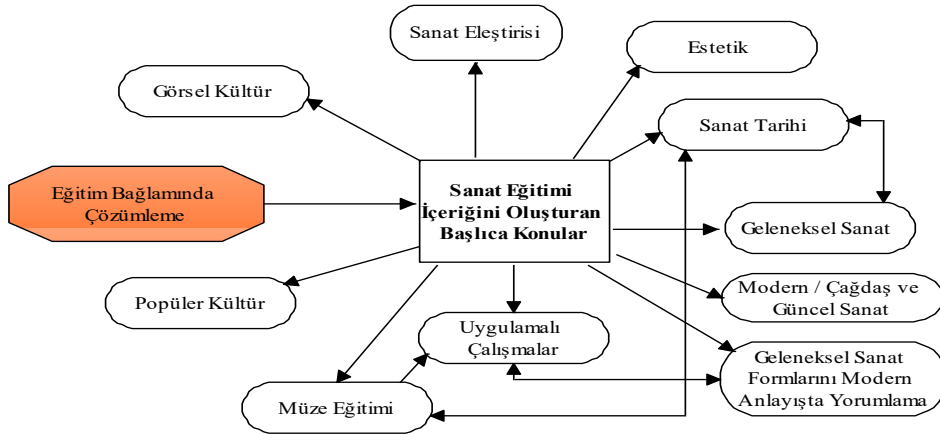
20.yy ile birlikte teknoloji gelişiminin hız kazanmasıyla öğretim teknikleri içerisinde teknolojinin kullanımı da önem kazanmaktadır. İnternet, bilgisayar, sanal uygulamalar görsel ve işlevsel anlamda sanat eğitimi derslerinde kullanılmaktadır. Bu konu ile ilgili G4 şunları ifade etmiştir: “*90’lı yıllardan itibaren bilgisayar ve internetin sanat eğitiminde kullanılmaya başlandığını ve böylece çeşitli görsel malzemeleri göstermeye başladığımızı söyleyebiliriz.*” Bununla birlikte Feldman’ın basitten karmaşığa ilkesinin her kademeye uygun sanat eğitimi öğretim programında yer aldığı anlaşılmaktadır. “*...Kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru adım adım ilerleyerek her kademedede ayrı ayrı uygun hedefler mevcuttur.*” (G2). Basitten karmaşığa ilkesi ile temellenen program içeriğine uygun geliştirilen etkinlik planlarına yer verilmektedir. Etkinlik planları dersi teorik anlatımın yanında öğrencilerin aktif öğrenme sağlayabilmeleri üzerine yapılandırılmaktadır. “*Çağdaş sanat akımlarını teorik olarak öğretmek yerine öğrencilerin sınıfta deneyimleyebilecekleri etkinlikler, tasarlıyoruz. Örnek verecek olursak parodi yapma, uluslararası bir tasarım oluşturma yolları ile öğrencilerin kendilerini görsel olarak ifade edebilecekleri etkinlikler gerçekleştiriyoruz.*”(G7). Güney Kore’de çok alanlı sanat eğitimi yöntemi gibi modern öğretim yöntemlerinin 90’lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Çok alanlı sanat eğitimi yöntemine göre

sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulama basamaklarından oluşan ders planları Güney Kore sanat eğitiminde yer almaktadır. Sanat tarihi basamağında Kore'nin tarihsel gelişim süreci ile geleneksel ürünlerin oluşumu ve çağdaş sanat hakkında bilgi verilmektedir. *“Resim derslerinde sanat tarihini öğretiyorum. Örneğin Neolitik, Paleolitik çağı öğretirken, seramik kaplar vb. bulup kili kullanarak, onların nasıl yapıldığını öğretiyorum. Derslerde sanat eleştirisi yapılmaktadır. Heykel, resim, seramik ve benzeri her eser eleştirilebilir. Biz genellikle çağa göre ressam ve eserini eleştiririz. Çocuklar ressamların biyografisi hakkında konuşmayı çok seviyorlar.”* (G3). Sanat eleştirisi ve estetik öğretiminde daha çok sanat eserinin anlamını, değerini anlamaya yönelik etkinliklerin uygulandığı görülmektedir. Sanat eğitiminde uygulanan etkinlikler öğrencileri doğa ile uyumlu bir şekilde yaşamaya teşvik etmelidir. Doğayı içeren etkinliklerle öğrencilerin tutum ve inanışlarını belirlemekte ve estetik deneyim yaşamasına fırsat vermektedir. Bu yolla öğrencilerde estetik algı gelişmektedir (Yi ve Kim, 2005: 24). *“Sanat Felsefesinin (Estetik) kişisel duyguların en önemlilerinden olduğunu öğretiyorum. Birey güzel duygusunu hissederek ve açıkça ifade ederek, estetiği anlar. İlkokulda estetik eğitimi yalnız bu şekilde verilir.”*(G3).Uygulama aşamasında öğrencilerin çağdaş sanat örneklerini inceleyerek kendi tasarımlarını oluşturdukları gözlenmektedir. Katılımcılar bu yöntemle öğrencilerin yaratıcılıklarının ve bilgilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Bu durumla ilgili verilen en belirgin görüşler şu şekilde sıralanabilir: *“Sanat derslerinde geleneksel sanatlar, genel olarak takdir (sanat eleştirisi ve estetik) konusu ile işlenmektedir. Feldman'ın eleştiri aşamalarına göre, eleştiri yapılır. Batı sanatı veya Kore sanatını (Seramikler, Joseon hanedanlığı resimleri vb.) karşılaştırma ve değer verme tutumları oluşturabilme hedefleri doğrultusunda etkinlikler düzenlenmesinin yanında, sanat sergisi düzenleme veya sanatçıya bir mektup yazma gibi etkinlikleri de yapılabilir.”* (G7); *“Koreli ve Batılı sanatçılar ayırt edilmeden iyi bir eserin teknik ve temaları eserin öyküsü vb. Hakkında açıklamalar yapılır ve öğretilir.”* (G4); *“Ortaöğretimde*

(ortaokul ve liselerde) estetik direkt olarak ele alınmamaktadır. Sanat eleştirisi müfredatta yer almaktadır. Mevcut müfredatta ilkokullarda, değer verme ve takdir yöntemleri, ortaokullarda eser analizleri, liselerde ise sanat eleştirisi öğretilmektedir. Liselerdeki sanat eleştirisi bölümlerinde ağırlıklı olarak, sanat eleştirisi yöntemleri ve tutumlar ele alınır.”(G1). Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme amacıyla kullanılan başka bir yöntem ise yazma becerisine dayalı etkinliklerdir. Daha çok şiir, öykü yazma gibi etkinlikleri içeren bu yöntemler disiplinler arası çalışmalar olarak kabul edilmektedir. “90’lı yıllardan itibaren müfredat programlarında değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı kişilikleri, kariyer hedefleri, disiplinler arası eğitim ve gelecekte yetkin olma konularını merkeze alan bir anlayış içerisinde değişimler gerçekleşmiştir. Ayrıca sanat eğitiminde, drama yöntemi ve şiir yazma yöntemi gibi farklı etkinliklerinden faydalandığı görülmektedir.” (G7).

2- Eğitimsel Çözümlemeye Ait Bulgular

Güney Kore sanat eğitimi yapısı değerlendirilirken elde edilen veriler eğitim bağlamında çözümlenmiştir. Sanat eğitiminin yapılandırıldığı alanlar, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, müze eğitimi, geleneksel sanat, modern/çağdaş ve güncel sanat, görsel kültür, popüler kültür, gelenekseli modern anlayışta yeniden yorumlama ve uygulamalı çalışmalar şeklinde kategorilere ayrılmıştır.



Şekil 2. Güney Kore sanat eğitiminin eğitim bağlamında çözümlenmesi

2.1 Sanat eğitimi içeriğini oluşturan başlıca konular teması

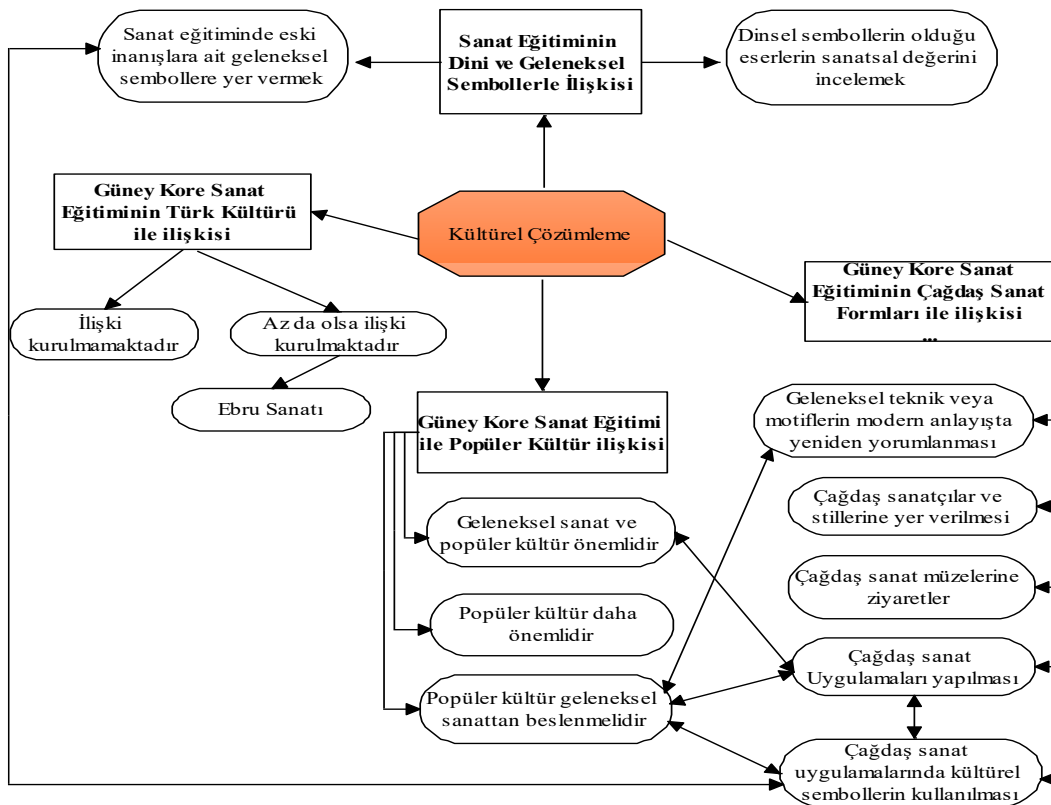
Sanat tarihi alanında öğrencilere Kore ve Batı sanatçılarının eserlerinin tekniği, üslubu ve eserin öyküsü anlatılmaktadır. Aynı zamanda eski çağların tarihsel özelliklerine bağlı olarak o dönemin tarihi eserleri incelenmektedir. *“Koreli ve Batılı sanatçılar ayırt edilmeden iyi bir eserin teknik ve temaları eserin öyküsü vb. hakkında açıklamalar yapılır ve öğretilir.”* (G4). Sanat eleştirisi alanında ise eserlerin konu, teknik ve sanatçı bazında incelenerek sanat eserinin ne olduğu, sanatçının kim olduğu hakkında bilgi sağlanmaktadır. *“Feldman ve Enderson'un eleştiri modellerine göre sanat eleştirisi işlenmektedir.”* (G7); *“Tabii ki eserlerin eleştirisi yapılıyor incelemede konu, teknik, yöntem, sanatçı gibi unsurlardan hepsi önemlidir ve kişiye bağlı olarak verilen önem değişebilir. (Sanatçı ve eserler müfredatta yer alanlardır.)”* (G2). Sanat eserinin ne olduğu, ne anlam taşıdığı konusunda bilgi sağlayan sanat eleştirisi yapmak aynı zamanda sanat eserinin değeri konusunun da anlaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Güney Kore sanat eğitiminde estetik konusu önem taşımaktadır. Ancak sadece üniversite öğrencileri ile sanatta güzel konu hakkında konuşulduğunu ifade eden G2; *“Doğal olarak güzellik anlayışı üzerine öğrenciler ile sohbetler yapılıyor. Resimler üzerinden yorumlar yaparak kısa kısa bilgiler veriliyor. Fakat estetik eğitimi detaylı olarak lisans ve üstü derecelerde veriliyor, bu alan için özel bölümler var. Bana göre sanat politika felsefe her alanda değişimler oluyor.”* demektedir. Güney Kore sanat eğitiminde kültür önemli bir konudur. Kültürel sembol ve nesnelerin işlevselliğini öğrenme amacıyla müzeler önemli birer öğrenme mekanı haline gelmektedir. Bu konu ile ilgili G2 ve G3 sadece okullarda bilgi vermenin yeterli olmadığını müze, galeri, saray müzeleri gibi mekânların öğretim programında yer alan konuların uygunluğuna göre kullanıldığını ifade etmiştir. Müze eğitiminde yer alan kültürel objelerin analizi ile birlikte uygulamalı çalışmaların da bu yönde şekillendiği görülmektedir. *“Seramik konusu veya Joseon dönemi konusunda ders işlerken, çocuklar ile birlikte internet aracılığı ile malzemeleri*

araştırıp o dönemin desen ve tekniklerini inceliyoruz, sınıfta benzer formları kullanarak tekrar yapıyoruz.” (G3). Güney Kore sanat eğitimi anlayışında geleneksel sanatlar önemli görülerek sanat etkinlikleri içerisine dahil edilmektedir. Geleneksel anlayışın içeriği ve sanat örnekleri incelenmektedir. Bu örneklerin güncel sanatla birleştirilerek yeniden yorumlanması sağlanmaktadır. “...Gelenekler de önemlidir ve sanat etkinlikleri içerisinde yer alırlar fakat popüler kültür anlayışı ile bunların yeniden yorumlanmasıyla oluşturulan sanat etkinlikleri de oldukça fazladır.” (G6). Geleneksel sanattan ve halk sanatı eserlerinden yola çıkarak yapılan çağdaş sanat uygulamaları da hem müze eğitimini hem de uygulamalı çalışmaları destekler niteliktedir. Burada anlaşılması gereken durum Güney Kore sanat eğitiminin temelinde geleneksel ve güncel sanat çalışmalarını birleştirmek olduğudur. 이 경진, 김 선 아’ya (2012: 646) göre sanat eğitiminde yalnızca geleneksel sanat ifade şekilleri üzerinde durulursa birey sanat hakkında yalnızca kısmi bir bilgi öğrenir. Bu nedenle sanat eğitimi öğretim programları geleneksel ifade tarzı ile birlikte çağdaş sanat ile ilişkilendirilen yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirebilecek içeriklerden oluşmalıdır. G5, bu durumla ilgili şunları ifade etmektedir. “Halk resimleri kullanılarak geleneksel Kore yelpazeleri tasarlama (kağıt yelpazeler üzerine sulu boya ile geleneksel halk resimleri yapmak Kore’de yaygındır.) veya geleneksel hanjiden yararlanır. (Hanji geleneksel bir Kore kâğıdıdır.) Sert tahtalardan günlük hayatta kullanılacak malzeme yapımı (kurşun kalem vb.) etkinlikleri de vardır. (Geleneksel el yapımı sanat malzemeleri oluşturma etkinlikleri).” Bu durumu G6 “Sanat eğitiminde görsel kültür ve küreselleşme bağlamında teknoloji, vurgulanmaktadır. Gelenekler de önemlidir ve sanat etkinlikleri içerisinde yer alırlar fakat popüler kültür anlayışı ile bunların yeniden yorumlanmasıyla oluşturulan sanat etkinlikleri de oldukça fazladır.” şeklinde özetlemektedir. Güney Kore sanat eğitiminin de görsel ve popüler kültürden etkilenmemesi mümkün değildir. Güney Kore sanat eğitimi anlayışı gelenekselliğin yanında

popüler ve görsel kültürün de bilinmesi gerektiği düşüncesindedir. Aynı zamanda teknolojinin de gelişmesiyle bu etkileşim her alanda görülmektedir. “Evet Amerika'nın güncel sanat üzerindeki etkisi çok fazla. (Son yıllarda oldukça popüler olan) K-Pop (Kore Pop Müzik Sanatı) tan örnek verirsek Pop sanatının çıkış noktası Amerika'ydı. Fakat Güney Koreli sanatçılar pop müziği kendi özgün tarzlarıyla birleştirdi ve büyük bir çıkış yakaladı. Kısaca Amerika'nın etkisi bir gerçek fakat yeni düşünceler katmak sanatçıların yolunu açıyor.” (G2).

3- Kültürel Çözümlemeye Ait Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen veriler doğrultusunda Güney Kore sanat eğitimi yapısı kültürel bağlamda çözümlenmiştir. Buna göre Güney Kore sanat eğitiminin Türk Kültürü ile ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin popüler kültürle ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin çağdaş sanat formları ile ilişkisi, Güney Kore sanat eğitiminin dini ve geleneksel sembollerle ilişkisi şeklinde temalar oluşturulmuştur.



Şekil 3. Güney Kore Sanat Eğitiminin Kültürel Bağlamda Çözülmesi

3.1 Güney Kore sanat eğitiminin Türk kültürü ile ilişkisi teması

Güney Kore Sanat Eğitiminde Türk sanatı ve kültürü ile ne kadar ilişki kurulduğu sorulduğunda, görüşmecilerin çoğu Türk kültüründen derste faydalanmadıklarını ifade etmiştir. *“Türk sanatı doğrudan ele alınmamaktadır.”*(G1); *“Türk Sanatı ile ilgili bir bilgim yok ama ilk fırsatta inceleyip, değerlendireceğim.”*(G3); *“Maalesef Türk sanatı ile ilgili bir bilgi öğretmedim. Ben de Türk sanatı ile ilgileniyorum fakat iyi bilmiyorum. Keşke Türk ve Koreli Sanat eğitimcileri değişim projeleri ile karşılıklı sanat etkinlikleri uygulama ve açıklama şansımız olsaydı.”* (G6). İki görüşmeci bu konuda çalışmaların olduğunu belirtmiştir. G5 derslerinde öğrencilerine ebru hakkında bilgi verdiğini belirtmiş, G7 Güney Kore Sanat eğitimde çok kültürlü eğitimin vurgulandığını bu noktada Kore sanat eğitiminin Türk sanatı ile ilgili olduğundan bahsetmiştir. *“Türk sanatından 'Ebru' sanatını derste tanıttığım olmuştur.”* (G5); *“Sanat eğitimde çok kültürlü eğitim vurgulandığından, Türk sanatı ile ilgilenmekteyiz.”* (G7).

3.2 Güney Kore sanat eğitiminin popüler kültürle ilişkisi teması

Sanat eğitiminde gelenekleri sürdürmenin yanında yenilikleri takip etmenin de önemli olduğunu düşünen görüşler yoğunluktadır. Bu noktada görsel okuryazarlığın önemine değinilmiştir. Günümüzde medya araçlarının çoğalmasıyla görsel kültür eğitimi ve Popüler kültürün eleştirel açıdan değerlendirilmesi bakımından sanat eğitimi önemli görülmüştür. Bazı görüşe göre geleneksel sanat ve popüler kültür eşdeğerde önemli görülmektedir. *“Kore geleneksel ve modern görsel kültürünün, karşılaştırılması yapıldığında ikisinin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Medya araçları geliştiğinden, bunlardan görsel kültür eğitiminde yararlanılmaktadır.”* (G7). Geleneksel sanat, popüler ya da çağdaş sanat eserlerini besleyen bir nitelikte olmalıdır. *“Kore'de sanatın kültürden daha önemli olduğunu düşünmüyorum. Gelenegin önemli olduğu durumların olduğu gibi, trendlerin de önemli olduğu durumların*

olduğunu bunun çeşitli olduğunu düşünüyorum.” (G4). Bazı görüşler ise popüler kültürün önemli olduğu ve gelenekselden biraz farklılaşmak gerektiğini vurgulamaktadır.” Sanırım Kore’de trendlerin oldukça önemli olduğu düşünülüyor ve Amerika takip ediliyor. Fakat günümüzde Fransız ve Finlandiya eğitimi öğrenilip, okullara nakledilmeye çalışılıyor.”(G3). Güney Kore’de sanat öğretmenlerinin çoğu batı sanatı ağırlıklı olarak eğitim almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin de geleneksel sanatı gelecek kuşaklara aktarmada yetersiz kaldığı durumlar olmaktadır (Kyong, 2006: 13).

3.3 Güney Kore sanat eğitiminin çağdaş sanat formları ile ilişkisi teması

Alınan veriler doğrultusunda Güney Kore sanat eğitiminin çağdaş sanat formları ile ilişkisi analiz edildiğinde Geleneksel teknik veya motifler modern anlayışta yeniden yorumlanması, sanat eğitimde çağdaş sanatçılar ve stillerine yer verilmesi, çağdaş sanat uygulamaları yapılması, çağdaş sanat sergilerine ziyaretler düzenlenmesi, çağdaş sanat uygulamalarında kültürel öğeler kullanılması gibi kategorilere ulaşılmıştır. Güney Kore sanat eğitimi geleneksel teknik ve motiflerin modern anlayışta yeniden yapılması ve çağdaş sanat uygulamalarında kültürel öğelerin kullanılması üzerine kurulmuştur. Farklı sembollerin anlamları dahilinde kullanıldığı ve öğrenciler tarafından yeniden yorumlandığı görülmektedir. *“Kore’de birçok geleneksel sembol var, Özellikle, kiremitte kullanılan goblin kalıpları sanırım bunların en iyi bilinen örneklerdir. (Kore geleneksel mimari yapılarının çatılarındaki süslemelerden) Ben Geleneksel motifleri çocuklar ile inceleyip, değiştirerek çizmelerini veya kendi sembollerini oluşturmalarını sağladım.”(G3); “Saray resimlerini (Kore geleneksel mimari örneklerinde bulunan bezemeler) farklı şekillerde yorumlayan sanatçılar var. Örneğin Ben Kore Kültür Merkezinde bulunan geleneksel nilüfer motiflerinin yer aldığı çalışmamı farklı bir tarzda yeniden yorumladım.”(G2). Öğrencilere farklı kültürlerin ve çağdaş sanat eserlerini üreten sanatçıların üsluplarını öğretmeye yönelik ders içeriği hazırlanmaktadır. G5*

Japonya'nın yaşayan en önemli sanatçılarından biri olduğu kabul edilen Yayoi Kusama ve İngiliz Sanatçı olan Damien Hirst'in ders kitaplarında anlatıldığını ifade etmektedir. Sanatçıların üslupları incelenirken güncel sanat uygulamaları da öğretim programlarının içeriğini oluşturmaktadır. Bununla ilgili ünlü sanatçıların performans sanatı örnekleri incelenmektedir. “*Güncel sanat, sanat eğitimi içerisinde büyük ölçüde yer almaktadır. Bu konuda sanat uygulamaları, ifadeler, değerli görsel malzemeler veya ek malzemeler kullanılmaktadır. (Örneğin, kendini keşfetme ve sanatsal olarak ifade etme konusunu işlerken, Kim Soo Ja' nın performans çalışmaları ile ilgili görsellerin ve açıklamaların sunulması gibi).*”(G1). Güney Kore Sanat Eğitiminde çağdaş sanat uygulamaları, çağdaş Koreli ve yabancı sanatçılar yer almaktadır. Geleneksel konuların çağdaş sanat içerisinde yeni bir anlayış ile ele alındığı etkinliklerin düzenlendiği anlaşılmaktadır.

3.4 Güney Kore sanat eğitiminin dini sembollerle ilişkisi teması

Alınan veriler doğrultusunda Güney Kore Sanat Eğitiminin Dini ve Geleneksel Sembollerle İlişkisi analiz edildiğinde sanat eğitimi içerisinde eski inanışlara ait geleneksel sembollerin bulunduğu ve dinsel semboller barındıran eserlerin sanatsal açıdan değerlendirildiği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların dinsel sembollerin sanat eğitimindeki kullanımına yönelik verdiği cevaplardan elde edilen veriler ile dinsel sembollerin çok sık olmamakla birlikte sanat eğitiminde yer aldığı anlaşılmaktadır. Eğitim bakanlığının hazırladığı öğretim programları ve öğretmen kitapları takip edilerek bu konular işlenmektedir. Katılımcıdan büyük bir kısmı sanat eğitiminde dini sembollerden yararlanmadığını belirtirken G7, Kore sanat tarihini öğretirken, Budizm'den mutlaka bahsedildiğini, üç krallık (Şilla, Koryo, Joseon) dönemlerine ait eserleri incelerken, zamanın Budist kültürünü anlayabilmek için doğal olarak Budizm'i anlatmanın gerekli olduğunu belirtmiş bunun haricinde din ile ilgilenilmediğini aktarmıştır. Aynı şekilde G6 da “*Ben genellikle hassasiyet gerektirdiği için,*

dini sembolleri ve konuları derslerde işlemiyorum. Bununla birlikte, sanat teorisi ve takdir ile ilgili derslerde, Ortaçağ sanatı, Hristiyanlık, Budizm, Taoizm sembolleri gösterilerek sanat eserinin anlamı yorumlanmaktadır.” demiştir. Bu durumla aynı doğrultuda bazı sembollerin inaniş dahilinde sanat eğitiminde kullanılması da söz konusudur. “Evet kötü şansı önlediğine ve iyi enerji verdiğine inanılan en önemli sembollere kaplan, ejderha ve Goblin sembollerini örnek olarak gösterebiliriz. Bu geleneksel sembollerin sanat eğitiminde kullanıldığı durumlar vardır. Minhwa resimleri yapılırken kaplan sembolünün kullanılması ve Goblin portrelerindeki yüz ifadelerinden yararlanılması bu duruma örnek gösterilebilir.” (G6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Güney Kore ilkokul ve ortaokul kurumlarının sanat eğitimi anlayışı yapısal, eğitimsel ve kültürel açıdan incelenmiştir. Bulgular bu üç bağlam çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada yapısal çözümlenmeye ait elde edilen bulgulara göre Güney Kore sanat eğitiminde belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğretim yöntem ve teknikleri ile yararlanılan kaynaklar birbiriyle ilişkilendirilmektedir. Araştırmada eser analizi yapma temasının sanat eğitiminde yararlanılan kaynaklar teması ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu tema öğretim yöntem ve tekniklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması aşamasında etkin görülmektedir. Kültürel okuryazarlık becerisi teması sanat eğitiminde kullanılan kaynaklardan müze yardımıyla; öğretim yöntem ve teknikleri temasında ise şiir, öykü yazma ile sağlanmaktadır. Sanat eğitimi için önemli bir mekan olan müzeler aynı zamanda öğrencilerde görsel algıyı geliştiren bir unsur olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın sonuçlarında kültürel okuryazarlık temasında ailelerin sosyokültürel durumu ve buna bağlı olarak sanatın bireylerin günlük yaşamlarının bir parçası olmasının etkililiği yer almaktadır. Bu sonuç Byun, Schofer ve Kim'in (2012) araştırmasında elde ettiği sonuçla aynı

doğrultudur. Yürürlükte olan ulusal öğretim programlarında (2015; 13/3,4) sanat eğitimi alanında temel içeriğin; kişilik eğitimi, kültürel okuryazarlık ile yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesi konularından oluştuğu belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç yaratıcı düşünmenin öğretim programında kazanım olarak yer almasıdır. Yaratıcı düşünme, kişilik eğitimi ve uygulamalı çalışmalar ile öğrencinin problemlere farklı çözüm üretebilmesi bakımından ilişkilidir. Onan (2017: 296) postmodern eğitim anlayışında öğrencilerin içinde bulunduğu çağı anlayabilen ve kültürel geçmişini yansıtabilen bireyler olması noktasında öğrencinin merkeze alındığını ifade etmektedir. Bu bağlamda postmodern eğitim anlayışına bağlı olarak sanat eğitiminin hedefi, öğrenciye salt atölye uygulamaları kapsamında sanatsal beceri kazandırmanın yanı sıra kişisel gelişimi doğrultusunda kendi sanat anlayışı ve kültürel yapısını nasıl aktaracağı konularında yol gösterici olmaktır. Güney Kore eğitim programlarında kişilik eğitime göre içeriğin düzenlenmesi eğitim yapısının postmodern bir anlayışta kurgulandığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yaratıcılığın gelişebilmesi için öğrencinin öncelikle sosyal gelişiminin sağlanması gerekli görülmektedir. Aynı doğrultuda bir sonuç elde eden Cho, Chung, Choi, Suh ve Seo'nun (2011) Koreli liderlerin yaratıcılıklarında başarı sağlayan unsurları araştırdığı çalışma sonucunda sosyal deneyimlerin, kültürün yaratıcılığı geliştirdiği ve bu deneyimleri kazanmada en önemli unsurun öğretmen olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Seo, Lee ve Kim (2005) araştırmalarının sonucunda yaratıcılığın her toplumun kültürüne göre şekillendiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu duyguların dışavurumu ve kişilik eğitiminin birbirine bağlı olmasıdır. Bu iki durum sanat eğitiminde birbirini destekleyen unsur olarak kabul edilmektedir. Bu sonuç Kim'in (2015) araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sanat yoluyla öğrencilerin toplumsal deneyimlerini, kişilik gelişimlerini, yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında Kim (2015), toplum temelli sanat eğitiminin özellikle ergenlerde sağlıklı bir kişilik ve güçlü bir yaratıcılık sağladığı sonucuna varmıştır. Sosyal imgelem

felsefesinden yola çıkarak lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Moon, Rose, Black, Black, Hwang, Lynn ve Memoli (2013), farklı içerikte sanat eserlerine estetik deneyim yoluyla bakmanın, öğrencilerin dünyaya bakış açılarını, sosyal konuları eleştirel bir gözle değerlendirmelerini, sosyal adaleti fark etmelerini sağlamada etkin rolü olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Araştırmanın eğitimsel çözümlemede oluşturulan bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin derslerinde sanat eleştirisine yer vermekle birlikte, estetik eğitimi konusunda derslerinde daha çok güzellik kavramını algılamaya yönelik alıştırmalar yaptıkları ancak estetiğin felsefi yönüne eğilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçla ilgili Lim (2005) öğrencilerin estetik deneyimlerine ilişkin kendi kavram ve inançlarını araştırdığı çalışmasında estetik deneyimin sanat yoluyla eğitiminde en önemli faktör olduğu sonucuna varmaktadır. Güney Kore sanat eğitimi programlarında sanat eserini anlamaya yönelik yapılan uygulamaların bir diğeri sanat tarihi öğretimidir. Sanat tarihi eğitiminin içeriğini geleneksel ve çağdaş sanat anlayışları oluşturmaktadır. Kore geleneksel sanat ürünleri ve kültürel formlar sanat eğitime zengin içerikler ile yansımaktadır. Derslerde seramik, lavi, hat, minhwa gibi geleneksel halk sanatlarından faydalanılmaktadır. Sanat tarihi öğretimi aynı zamanda kültür öğretimi ile örtüşmektedir. Buna bağlı olarak da müze eğitimi sanat tarihi öğretiminden ayrı tutulmamaktadır. Kültürel miras kavramı Güney Kore sanat eğitiminde yer almaktadır. Elde edilen bu sonuç Yi ve Kim'in (2005) araştırmasında geleneksel sanat yoluyla uygulanan sanat etkinliklerinin öğrencilerin kendi değer ve inançlarını geliştirecek estetik deneyim yaşamaları için fırsat vereceği sonucu ile örtüşmektedir. Postmodern eğitim anlayışının temelinde çokkültürlü bakış açısı bulunmaktadır. Bu durum eğitim sistemlerine yapılandırmacı anlayış olarak yansımaktadır. Bu anlamda Güney Kore eğitim anlayışı postmodern eğitim yapısı ile aynı doğrultudadır. Uygulamalı çalışmaların temeli ise geleneksel sanat formlarını modern anlayışta yorumlama üzerine oluşturulmuştur. Güney Kore Sanat eğitiminde görsel kültür ve

popüler kültür öğelerinin yer aldığı ve bu öğelerin geleneksel sanatla bütünleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Buradan ülkenin, kendi kültürüne bağlı ancak yeniliklere açık bir sanat eğitimi anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sanat eğitimcileri, teknolojinin gelişmesiyle sanat alanında da farklı çalışmaların görüldüğünü vurgulamıştır. Derslerde güncel sanat ve Güney Kore çağdaş sanatçıları hakkında bilgi verildiği ve onların tekniklerinin öğrenci çalışmalarına ilham verdiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Kırbasoğlu Kılıç ve Bayram'a (2014:372) göre postmodern eğitimde bilgi öznedir. Öğrenci, ön bilgilerinden hareketle bilgiyi yapılandırır. Bu doğrultuda Güney Kore sanat eğitiminin postmodern eğitim anlayışına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın kültürel çözümleme ile ortaya çıkan bulgularından Güney Kore sanat eğitimcilerinin Türk kültürü hakkında bilgiye sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bir katılımcı geleneksel Türk sanatlarından ebru sanatı örneklerini gördüğünü fakat derslerinde kaynak olarak kullanmadığını ifade etmiştir. Güney Kore sanat eğitiminde ülkenin kendi geleneksel semboller kullanılmakta ve bunlar çağdaş sanat formlarına kaynak teşkil etmektedir. Aynı zamanda dinsel semboller içeren sanat eserlerinin yorumlanması sanat eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Yarasa, kaplan gibi geleneksel sembollerin anlamlarının ders kitaplarında yer aldığı ve bunların oluşumunda inanışların önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Budizm'i anlatmanın gerekli olduğu fakat program dışında dinsel ve siyasi sembollerin, dini ritüelleri temsil eden görsellerin resimlerde kullanmanın sakıncalı olduğu kabul edilmektedir. Ancak dini bazı semboller popüler kültür ya da görsel kültür ürünlerine kaynak olmaktadır. Farklı alanların bu şekilde birleştirilmesinin sanat eğitiminde öğrencilere farklı bakış açısı kazandırmada etkin olacağı düşünülmektedir. Bu sonuç, Shin'in (2010) görsel kültür örneği olarak "Mutlu Buda" adlı kahkaha atan bir Buda görselini değerlendirdiği çalışmasında elde ettiği öğrencilerin etnik kültürü keşfederek, çalıştıkları grubun değerlerini, bilgilerini ve inançlarını öğrenebileceği sonucu ile aynı doğrultudadır. Bu durum, farklı

geçmişlere sahip öğrencilerin yaşam tarzına, inanç sistemlerine, ahlak anlayışına, kurallara, çeşitli etnik grupların cinsiyet rollerine karşı karşılıklı saygı geliştirmelerine ve popüler kültür ürünlerine karşı eleştirel bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Bu sonuçlar doğrultusunda farklı kültürlerin sanat eğitimi anlayışları hakkında çalışmalar yapmanın kültürler arası farklılıkların anlaşılması ve araştırmacılara yeni bakış açıları kazandırması bakımından faydalı olabileceği anlaşılmaktadır. Güney Kore sanat eğitiminde yer alan formlar, konular ve teknikler diğer ülkelerin sanat eğitimine yeni bir boyut kazandırabilir. Bu anlamda ülke ile kültürel etkileşimi daha da yoğunlaştırabilecek milli eğitim ve üniversiteler arası sanat eğitimi ve kültür temelli ortak projeler geliştirilebilir. Güney Kore sanat eğitiminde uygulanan kültür temelli sanat etkinlikleri üzerine değerlendirmeler yapılmalıdır. Türk kültürü ve Güney Kore kültürünün birbiriyle ilişkisini artırma amacıyla Türk ve Koreli Sanat eğitimcilerinin karşılıklı sanat etkinlikleri uygulama fırsatı bulabilecekleri değişim projeleri planlanmalıdır.

Kaynakça

- Aytekin Koç G., Tertemiz (Işık) N. (2018). PISA Sonuçlarının (2003-2015) Eğitim Sistemi ve Ekonomik Göstergeler Kapsamında İncelenmesi: Türkiye ve Güney Kore Örneği, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 103-128.
doi: <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.004> .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byun, S. Y., Schofer, E. ve Kim, K. K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea, *Sociology of Education* 85(3) 219–239. doi: 10.1177/0038040712447180.

- Chae, H. S. (2004). Talking back to the Asian model minority discourse: Korean-origin youth experiences in high school, *Journal of Intercultural Studies*, 25(1), 59-73. doi: 10.1080/07256860410001687027.
- Chang, I. S. (2012). Multicultural Education in Korea: Its Origin, Status, and Direction, *Multicultural Education Review*, 4(2), 60-90. doi: 10.1080/2005615X.2011.11102894
- Cho, Y., Chung, H., Choi, K., Suh, Y., Seo, C. (2011). The Creativity of Korean Leaders and its Implications for Creativity Education, *Journal of Creative Behavior*, 45(4), 235-257.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çeviri). Ankara: Anı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*, (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Güney Kore Eğitim Bakanlığı. (2015). Erişim Adresi: <http://ncic.kice.re.kr> Erişim Tarihi: 20.01.2019.
- Jang, S. & Kim, N. (2004). Transition from high school to higher education and work in Korea, from the competency-based education perspective, *International Journal of Educational Development*, 24, 691-703.
- Jon, J. E. (2009). Interculturality in higher education as student intercultural learning and development: a case study in South Korea, *Intercultural Education* 20(5). doi: 10.1080/14675980903371308.
- Kang, Y. (2015). Art and Art Education in the Multicultural Society of South Korea. *Journal of Art for Life*, 6(1), 2-13.
- Kang, S. W. (2010). Multicultural education and the rights to education of migrant children in South Korea, *Educational Review*, 62(3), 287-300. doi: 10.1080/00131911.2010.503599.

- Kırbaçoğlu Kılıç, L. & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art, *Asia Pacific Educ. Rev.* 16:193–201. doi: 10.1007/s12564-015-9371-z.
- Kim, H. (2014). Education through art after the second world war: a critical review of art education in South Korea. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 88-102. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2014.12011.x>.
- Kim, Y.H. (1999). Recent developments in Korean school education, *school effectiveness and school improvement*, 10 (1), 55-71. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1076/sesi.10.1.55.3510>.
- Kyong, I. H. K. (2006). *A historical and social perspective of Korean art education*, (Unpublished master thesis). Georgia State Üniversitesi, Atlanta, Georgia, Birleşik Devletler.
- Kyung, L. (2009). *A study on the visual culture appreciation education applying criticism based on the 2007 Korean national elementary art curriculum 'focus on animation'*, (Master thesis). Gyeongin National University of Education, Institute of Educational Sciences, Incheon South Korea.
- Lee, H. J., Lee, J., Makara, K. A., Barry J. Fishman, B. J. ve Teasley, S. D. (2017). A cross-cultural comparison of college students' learning strategies for academic achievement between South Korea and the USA, *Studies in Higher Education*, 42(1), 169-183. doi:10.1080/03075079.2015.1045473.
- 이경진, 김선아 (2012). 미술영재 교육과정 평가를 위한 이론적 기초, *Journal of Gifted/Talented Education*, 22 (3), 639-662. doi: 10.9722/JGTE.2012.22.3.639

- Levent, F. & Gökçaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success, *Journal Plus Education*, 10 (1), 275-291. Erişim Adresi: <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/237/251>.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 367-373. doi: 10.1080/1090102050250411.
- Mo, K. H. & Lim, J. S. (2013). Multicultural Teacher Education in Korea: Current Trends and Future Directions, *Multicultural Education Review*, 5(1), 96-120. doi:10.1080/2005615X.2013.11102899.
- Moon, S., Rose, S., Black, A., Black, J., Hwang, Y., Lynn, L., Memoli, J. (2013). Releasing the Social Imagination: Art, the Aesthetic Experience, and Citizenship in Education, *Creative Education*, 4 (3), 223-233. doi:10.4236/ce.2013.43033.
- Onan B.C. (2017). Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 291-319.
- Öztürk, F., Özcan, A., Çimen, S., Özkan, A. ve Balkaş, S.R. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649.
- Paek, K.M. (2015). A critical cultural inquiry into insider issues in South Korean art education, *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 915-933. doi: 10.1080/01425692.2013.876912
- Park, J. H. (2007). *The comparative research between the art education of Korean middle school* (Master thesis). Hanyang University, Education Faculty, Seoul, South Korea.
- Park, J. & Turnbull, A. P. (2001). Cross-cultural competency and special education: Perceptions and experiences of Korean parents of children with special needs,

Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,
36(2), 133-147. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/1808/6262>

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M., Demir, S. B.: Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Seo, H. A., Lee, E. A. ve Kim, K. H. (2005). Korean science teachers' understanding of creativity in gifted education, *XVI*, 2/3, 98–105. doi: 10.4219/jsge-2005-476

Shin, R. & Kim, J. (2014). A comparative cross-cultural examination of community art education programs in South Korea and the United States, *Studies in Art Education*, 55(3), 227-240. doi: 10.1080/00393541.2014.11518932.

Shin, R. (2010). Why does the Buddha laugh? Exploring ethnic visual culture, *Art Education*, 63(3), 33-39. doi: 10.1080/00043125.2010.11519068

Shin, S. & Koh, M. (2005). Korean education in cultural context, *Essays in Education*, 14, 1–10.

Song, B. R. (2008). *A study on korean traditional art education guide applying visual culture education*, (Master Thesis). Kongju National University, Institute of Educational Sciences, Gongju, Güney Kore.

Soomyung, J., Namhee, K. (2004). Transition from high school to higher education and work in Korea, from the competency-based education perspective, *International Journal of Educational Development*, 24, 691–703. doi: [10.1016/j.ijedudev.2004.04.002](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.04.002)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Tedmem*, 40(179), 89-110. doi: 10.15390/EB.2015.4166.

Yi, S. D. & Kim, H. S. (2005). A Movement toward eastern ethnocentric art education: the value of Korean art and cultural heritage. *Art Education*, 58(5), 18-24. doi:10.1080/00043125.2005.11651557

Yixiong, L. (2009). *South Korean education current situation, problems and its suggestive solutions*, (Master Thesis). Department Of Industrial Information Graduate School of Soonchunhyang University, Asan, South Korea.

Extended Summary

The aim of this study is to reveal the thoughts and opinions of South Korean art educators about the understanding of art education of South Korean elementary and secondary schools in terms of structural, educational and cultural aspects with a qualitative approach. Interview method was used in this research which was designed by qualitative research method. A total of 7 art educators specialized in their fields, including 1 instructor from Ewha University Art Education Department, 1 Traditional Korean Art and Calligraphy teacher from Ankara Korean Cultural Centre, 1 art teacher working in a primary school in Seoul Gangnam area, 1 art teacher working at a secondary and a high school in Seoul, 2 art teachers working in secondary schools in Seoul and 1 art teacher working in the girls' high school in Daegu take place in the study group of the research. In this research, a semi-structured interview form was created and applied to the participants. In the preparation of the semi-structured interview form consisting of 14 questions, firstly literature review was done on South Korea's educational structure, the content of art courses and the history of art education, and the art course teaching programs of the country were examined. The credibility of the interview questions was ensured by taking opinions from three faculty members who are expert in their fields, for the suitability, clarity and intelligibility of the questions to the research problem. It took an average of 45 minutes to collect the data through the semi-structured interview form. Descriptive analysis were used to analyse the data obtained. In the analysis of data, themes

and categories were reached. In the coding of the data, no name was used due to the confidentiality of the participants and the codes (I1,I2,I3) were given to the interviewers. According to the results obtained in the structural context of the research, it is understood that the theme of making work analysis is related to the theme of resources used in art education. At the same time, it has been observed that this theme is effective in the application of multi-area art education method in teaching methods and techniques. Cultural literacy skills are provided with the help of museum used in art education, and with poetry and story writing from the teaching methods and techniques. Creative thinking skills are related to personality education and applied studies. In order to ensure the healthy progress of personality education, it is considered important to provide the expression of emotions through art education. According to the results of the study in the context of education, teachers use art criticism in their courses under the method of multi-field art education. In aesthetics education, exercises are mostly practiced on the perception of the concept of beauty, but the philosophical aspect of aesthetics is not addressed. The basis of applied studies is based on interpreting traditional art forms in modern understanding. It can be seen that the concepts of visual culture and popular culture are included in the art education of South Korea, and these elements are tried to be integrated with traditional art. From the findings of cultural aspects, it was concluded that South Korean art educators did not have knowledge about Turkish culture. The use of religious symbols belonging to their culture is seen as both unfavourable and the interpretation of some works of art through religious symbols makes the basis of the art education. In line with these results, researches on South Korean art education should be increased. It is recommended to develop national education and inter-university art education and culture-based joint projects that can intensify cultural interaction with the country. Studies on cultural based art activities applied in South Korean art education should be examined. In order to increase the relationship between Turkish and South Korean cultures, exchange projects, in which Turkish and Korean art educators will have the opportunity to practice mutual art activities, should be planned.

Science Education for Citizenship: A Case Study¹

Muhammet ÖZDEN²

Submitted by 10.09.2019

Accepted by 22.01.2020

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to discover the topics/contexts covered in the science course with respect to citizenship education. This study was carried out using a case study design, a qualitative research approach. Since this study was designed as a case study, the primary data collection technique was the participant observation technique. Critical case sampling was used to collect qualitative data during the observations. The observational data were obtained from two classes in 2009 during the fall semester. Also, several semi-structured interviews were conducted with the teachers in 2010 during the spring semester to support observation data and increase the credibility of the study. Criterion sampling was used to determine the teachers to enroll in the study, and a total of 24 teachers participated in the interviews. The study data were analyzed through content analysis. In the content analysis, a conceptual framework was formed in light of the literature on the relationship between citizenship education and citizenship education within a science course. The coding stage in this study was based on this conceptual framework. The results showed that, as a part of citizenship education, science course could deal with the topics of Science-Technology-Society-Environment, Scientific Literacy, Socio-Scientific Issues, Rights and Duties.

Keywords: Science education, science for citizenship, science-technology-society-environment, socioscientific issues, scientific literacy

¹ This study was prepared based on a doctoral dissertation entitled the Functionality of Science and Technology Course with respect to Citizenship Education. Ethics committee permit was obtained from Eskişehir Provincial Directorate of National Education for this research with the number of B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 dated 07.12.2009.

² Kütahya Dumlupınar University, Education Faculty, Department of Primary Education, e-mail: muhammetozden@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4325-0803

Introduction

Citizenship education is considered to be more than an academic discipline (Chamberlin, 2003) and has been accepted as one of the main objectives of educational activities (Anderson, Avery, Pederson, Smith & Sullivan, 1997). Citizenship education can be defined as a process which intends to educate students about the subjects that affect today's societies and gradually progress in the historical process such as state administration, laws and policies (Hoge, 2002). According to another definition, citizenship education is the process of students' acquisition of social and moral responsibility, social participation, and political literacy (Qualifications and Curriculum Authority-QCA, 1998). Based on these definitions, the aim of citizenship education is to cultivate students with effective citizenship skills (Hicks, 2001; Hoskins, 2006; Nelson & Kerr, 2006).

Citizenship education has been implemented in various ways including *(i) citizenship education through curricula, (ii) citizenship education through cross-curricular/non-curricular activities, (iii) citizenship education through links between school and society, and (iv) citizenship education through school culture.* (Birz ea, Kerr, Mikkelsen, Froumin, Losito, Pol, Sardoc, Harrison & Baumgartl, 2004; Ersoy, 2007; Kerr, Keating & Ireland, 2009; Nelson & Kerr, 2006). In the primary education programs implemented between 2005 and 2013 in Turkey, citizenship education was a required course. However, citizenship education has ceased to be a required course and taken place as “human rights and citizenship” interdisciplinary topic in different courses. In this context, it can be said that citizenship education approaches have been adopted through cross-curricular/extracurricular activities in Turkey. According to this approach, citizenship education is not in the responsibility of a single course, and extracurricular activities can be organized to support citizenship education. The adoption of such an approach requires the development of an interdisciplinary approach among curricula. Accordingly, objectives of citizenship education have been identified and

efforts have been initiated to make contributions to the citizenship education via each course in the program (Ersoy, 2007). For example, Özden and Yaşar (2009) reported that 37 of the learning outcomes in the 4th and 5th-grade science and technology curriculum were related to citizenship education. Researchers identified such learning outcomes related with citizenship education in science courses including “can able to know renewable and non-renewable energy sources and their importance., can able to know that individuals and society are responsible for protecting the environment and wildlife., can able to recognize and understand the impact of technology on the environment., can able to understand that science and technology applications can have positive or negative effects on individuals, society and environment.” (Özden & Yaşar, 2009).

Certainly, citizenship education is not the main purpose of science education. However, all courses in the program are expected to undertake a responsibility to carry out citizenship education with an interdisciplinary approach in the contemporary understanding of citizenship education. On the basis of this view is the idea that the primary purpose of the education system and schools are citizenship education. However, at this point, it is necessary to examine and determine the functions of courses in the programs and their contributions to citizenship education. This also applies to science courses, which are expected to play critical roles in acquiring citizenship competencies. For this purpose, it is essential to examine why the science and technology course takes responsibility for citizenship education and how it can fulfill this responsibility through a teaching-learning process.

Literature Review

Research suggests that science and citizenship education can be integrated (Davies & Thorpe, 2003; Duggan & Gott 2002; Osborne, 2000). Skills to keep up with the social implications of science, to reason and to make informed decisions are the basic qualities

needed by citizens to make ethical choices. These requirements are believed to be attained by means of the integration of science and citizenship education (Davies, 2004; Levinson & Turner 2001; Ratcliffe & Grace, 2003).

Having emerged as a new point of view of science education, “Science-Technology-Society (STS)” approach (Zembylas, 2005) tries to discover and understand both how science and technology shape contemporary culture, values and institutions and how contemporary values shape science and technology (Mansour, 2009). Rather than ignoring ethical considerations in science education, the aim of STSE topics is to support active citizenship by letting students discover social problems based on science such as global warming, deforestation, modifying the human genome, managing fish stocks and so on (Blades, 2006). Therefore, the aim of this approach is to educate students as knowledgeable and responsible citizens by emphasizing the relationship between technology, society and environment and socio-scientific subjects in curricula (Solomon, 1993). In a broader sense, science-technology-society-environment education can be considered as citizenship education because both science education for citizenship and STSE approach emphasize issues about making individual and social decisions (Ratcliffe & Grace, 2003). Such an educational approach might empower students as citizens (Kolstø, 2001).

STSE educators advocate that individuals should be equipped with literacy within the context of individual and social responsibility and ethics (Aikenhead, 1990; Pedretti, 1999; Solomon, 1993). STSE curricula are designed and developed to interpret the scientific and technological phenomena integrated with social structure. In this sense, the aim of STSE curricula is to educate citizens with the ability to understand scientific, technological, social and environmental issues by developing critical, scientific and technological literacy, supporting reasoning and decision-making about these issues, and ensuring that individuals take action in accordance with their decisions (Mansour, 2009).

Socio-scientific issues (SSI) can be defined as a concept used to describe the important social issues and problems which are closely related with science in conceptual terms (Sadler, Barab & Scott, 2007) or an issue which is complex, open-ended, usually in the form of complex dilemmas and does not have a definitive answer (Sadler, 2004). SSI reflect the scientific and technological developments in industrialized countries. Genetically modified crops (Bottcher & Meisert, 2013), genetic engineering, water fluoridation (Khishfe, 2014), global warming, alternative fuels, stem cells, genome projects and cloning (Sadler, 2004) are common SSI that society has confronted and asked to make decisions. SSI are to help students develop skills, such as discussion, argumentation, and informed decision-making which are important competencies for them to take standpoints in daily life (Ideland, Malmberg, & Winberg, 2011) as citizens. Individuals and society are obliged to make personal and ethical decisions about socio-scientific issues based on the information they acquire through the press and the media. Recent developments in science and technology lead to the emergence of situations that create a dilemma for society. Solutions to situations that create dilemmas depend not only on scientific knowledge but also on moral and ethical values (Levinson & Turner, 2001; Ratcliffe & Grace, 2003). In this regard, what is aimed by the inclusion of SSI in science curricula is to establish a relationship between social justice and the content of science course (Solomon, 1993) and to provide opportunities for individuals to contribute to the solution of social problems by means of their values and knowledge. Therefore, SSI need to be utilized in science courses in order to prepare students for citizenship education. This is because research suggests that SSI can be a means in promoting democratic citizenship through science education (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005 in Cajas, 1999). In this sense, educators of science can achieve the objective of educating knowledgeable and responsible citizens who can think logically by covering SSI in science course (Driver, Newton, & Osborne, 2000; Sadler, 2004 in Kolstø, 2001).

The idea of citizenship education in science has often been conceptualized and defended within the framework of scientific literacy (Hurd, 1998; Lee & Roth, 2003) because the qualities to be possessed by scientifically literate individuals emphasize responsible citizenship (Bingle & Gaskell, 1994; Jenkins, 1992; Layton, Jenkins, MacGill & Davey, 1993). Scientific literacy ensures that science and technology are used to educate individuals as conscious citizens in order to solve global challenges facing humanity today (Roth & Dêsautels, 2004). For this reason, in terms of citizenship education, it is essential that science classes emphasize the concept of “scientific literacy”, the nature of scientific knowledge and the decision-making process related to scientific issues (Barbosa, 2004).

The notion of scientific literacy of citizens can be conceptualized as the level of understanding about science and technology that is required to act as citizens in contemporary industrialized societies. The level of understanding in this conceptualization refers to the minimum level of scientific literacy required for any citizen rather than an ideal level. There are two dimensions of scientific literacy. These are knowing the basic scientific terms and concepts and understanding scientific methods and the processes in examining reality. Since the two dimensions are strongly interrelated, citizens are expected both to understand the basic approach of science and to develop a logical understanding related to the current public policies which include subjects of science and technology (Miller, 2006). If students are expected to become citizens who make decisions about science-related individual and social problems that they might face in the future, it is crucial that they develop an understanding of science. Such decisions involve an elaborate evaluation of scientific claims which provide strong connections among evidence, inferences, and results. Students’ competence to make such decisions indicates their level of functional scientific literacy (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005). Science education curricula should equip students with enough scientific knowledge and understanding to read simple news about science in a newspaper or watch a

television show about the latest scientific advances. Such an educational approach will allow students to express their opinions on important social and ethical issues which they might encounter in their lives as adults (Millar & Osborne, 1998 in Hodson, 2003).

The importance of science education courses is increasing because they are supposed to play a key role making science and technology a natural part of everyday life, individuals understand individual and social changes and participate effectively in society by recognizing their rights and responsibilities in the changing social conditions. This is because advances in science and technology today have significantly affected the lives of individuals and societies. In addition, citizens should have sufficient knowledge, understanding, and values so that they can keep up with scientific and technological advances and use science and technology effectively. Thus, it could be suggested that science and technology have an important role in ensuring citizen participation in the growth and development of education. If science education is assigned an important responsibility for citizen participation in the process of growth and development, the perception of the nature of science education should change and science education should not be seen as pure “science”. Science course should be integrated into a dynamic learning environment where students gain awareness on science and technology-based social issues, take part in in-class discussions about science and technology-based current problems, evaluate different views critically and utilize their scientific process skills to analyze various topics and issues presented in the classroom. Students need to understand the interaction of science and technology with the environment and society and employ their knowledge, understanding, and skills when looking for solutions to problems. It is vital that students regard science and technology within this broader context and, as a result, learn how to relate their knowledge of science and technology to the world outside of school. In order to achieve this goal, it is necessary to adopt a notion of education designed

with such a philosophy and to carry out studies to design and improve curricula in line with that objective.

In recent years, there have been suggestions about the need for implementing citizenship education by means of all courses. As this approach is adopted more and more, there is an increasing effort to connect many courses to citizenship education and determine the existing applications. However, there is not much research about the relationship between science course and citizenship education. An examination of existing studies, on the other hand, shows that the relationship between science education and citizenship education has mostly been discussed at a theoretical level. The relevant literature usually focuses on the reason why science and technology course should undertake responsibility for citizenship education, how it will fulfill this responsibility and what kind of a teaching-learning process should be employed in this process (see Millar & Osborne, 1998; Osborne, 2000; Ratcliffe, & Grace, 2003). On the other hand, investigating the value of these theoretical suggestions in practice, analyzing how citizenship education is put into practice by means of science and technology course and determining teachers' opinions concerning this process seem to be important in scientific terms. This is because the results to be obtained and the recommendations to be made based on these results will derive from scientific data and, therefore, this might make the process of establishing a relationship between science and technology education and citizenship education more reliable and valid. In this regard, the aim of this study is to discover the topics/contexts covered in the science course with respect to citizenship education. For this purpose, the following sub-problems were created:

1. What topics/contexts do citizenship education take place in 4th and 5th grades in science and technology courses?
2. What are classroom teachers' views on the characteristics of citizenship education in science and technology courses?

Method

Design

This study was carried out using case study, a qualitative research approach. In case study, a current phenomenon is examined in its natural context and by using many data sources (Yin, 2003). According to the literature, case study designs are categorized in several ways. This study is defined as an embedded single case study according to Yin's (2015) categorization but as a collective case study according to Stake's (1995) categorization. The embedded single case study design can have more than one substrate or unit within a single case. In this case, more than one sub-unit can be in a case (Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003). Similarly, multiple/collective case studies are studies that cover a large number of cases to learn more about a phenomenon, people community, or a general situation (Stake, 2005). Multiple/collective case studies are research studies conducted on a large number of cases in which both cases are examined individually and all of them crosswise (Punch, 2005). As can be seen, embedded single case studies and collective case studies can be used to study multiple cases. However, multiple case differences in the research context are not taken into account in Stake's (1995) classification and case studies in multiple research settings, regardless of the research context, are called collective case studies. On the other hand, Yin's (2015) classification contains the desire to analyze the contextual conditions related to the case being examined. Furthermore, Yin's (2015) classification argues that single- and multiple case studies reflect different design situations and that there may be unitary or multiple analysis units within these two variants. In this study, the sub-units of the embedded single case design were the students in the 4th and 5th Grades in a state-funded primary school. Therefore, observation data were collected from two different classroom environments and there are multiple units of analysis. In addition, the spiral design of the Curriculum of Science

Course for Primary 4th and 5th Grades (Ministry of National Education [MoNE], 2005) required the use of this design because the content in both grade levels are similar and, due to their spiral designs, they supplement each other. Thus, examination of the wholeness caused by the curriculum by means of the (Type 2) single-case (embedded) designs emerged as a requirement.

Participants

The participants in this study were the teachers and students at a public school in western Turkey. Multiple sampling strategies were adopted to identify the possible participants for the study. Since this study was designed as a case study, the primary data collection technique was the participant observation technique (Yıldırım & Şimşek, 2006). Critical case sampling was used to collect qualitative data during the observations (Yıldırım & Şimşek, 2006). The observational data were obtained from two classes of the school: 4/C, a 4th Grade class, and, 5/A, a 5th Grade class. The teacher of 4/C was a 43-year-old female teacher who had graduated from College and had been a primary school teacher for 21 years. The teacher of 5/A was a 50-year-old female teacher who had graduated from a Teacher Training Institute and had been a primary school teacher for 29 years.

Also, several semi-structured interviews were conducted with the teachers to support observation data and increase the credibility of the study. Finally, criterion sampling (Patton, 2001) was used to determine the teachers to enroll in the study. A total of 24 teachers, 13 females and 11 males, participated in the interviews. Among the teachers, four were 26-35 years old, 11 were 36-45 years old, seven were 46-55 years old and two were 56 years old or older. Among the teachers, 11 taught 4th graders and 13 taught 5th graders.

Among the students, 33 were 4th graders – 14 females and 19 males – and 35 were 5th graders – 10 females and 25 males. Among the 4th graders, six were 10 years old or younger

and 27 were 11 years old. Among the 5th graders, 28 were 11 years old and seven were 12 years old or older. In terms of the academic achievement level among the 4th graders, eight students were in 85-100 score interval, 11 were in the 70-84 interval, nine were in the 55-69 interval and five were in the 45-54 interval. Finally, in terms of the academic achievement level among the 5th graders, 10 students were in 85-100, 17 were in 70-84, three were in 55-69 and five were in 45-54 score intervals.

Data Collection

The primary data collection technique in case studies is participant observation (Stake, 1995, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003). Participant observation technique was the primary data collection technique in this study, too. The observational data were collected in “*Let’s Solve the Puzzle of Our Bodies*” and “*Introduction to Matter*” units in 4th grade Science and Technology course and in “*Let’s Solve the Puzzle of Our Bodies*” and “*Change and Recognition of Matter*” units in 5th grade Science and Technology course in the fall semester of 2009 during 38 hours and 30 minutes. Because it was not possible to collect observational data in the other units of the textbooks and due to time and cost constraints, it was decided to conduct interviews with teachers from different schools so that an overall evaluation about the situation could be made about the case in question. For this purpose, several semi-structured interviews were conducted with teachers apart from those involved in the case. In case studies, interviews are used to detect that cannot be observed by the researcher used for the detection of unobservable events. In this way, case studies could involve others’ descriptions and interpretations as well because a situation might not be regarded in the same way by everyone (Stake, 1995). In the light of these considerations, the semi-structured interviews in this study were conducted with the primary school teachers to understand how the case in question is described and interpreted by different teachers, to

determine the opinions of a large group of participants about the case, and to support, check and verify the observation data in the spring semester of 2010. Ethics committee permit was obtained from Eskişehir Provincial Directorate of National Education for this research with the number of B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 dated 07.12.2009.

Data Analysis

The study data were analyzed through content analysis (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2006). The primary objective of content analysis is to obtain the concepts and relationships that can account for the data collected (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this regard, in the content analysis, the data collected were conceptualized first, the emerging concepts were arranged in a logical way then and the themes were identified finally. In the analysis stage, the similar data were grouped within certain concepts and themes and they were arranged and interpreted in a way that is comprehensible to readers.

The data in this study were collected through observations and interviews. The analysis stage for the qualitative data collected included coding the data, identifying the themes, arranging the codes and themes, and describing and interpreting the results. The coding stage in this study utilized a coding approach based on an overall framework (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this regard, a conceptual framework was formed in light of the literature on the relationship between citizenship education and citizenship education within science course. The coding stage in this study was based on this conceptual framework. In addition, the new codes which emerged during the analysis stage were added to the existing list of codes or some codes were eliminated from the list. Once the data collected were coded, the structures or themes in other words, which could provide a general account of the codes and group them under certain categories were determined. To determine the themes, the codes were grouped together and examined first. Some commonalities were sought among the

codes, which could be considered as a thematic coding process. The collected data were categorized by means of the codes. After the thematic coding stage, the data were arranged according to the codes and the themes identified. By means of the detailed coding at the beginning and the thematic coding as the second step, the researcher formed a system in which the collected data could be categorized. As the third step, the researcher categorized the data obtained through this system and identified and interpreted the data based on certain phenomena. The data were defined, explained and presented in clear and unambiguous terms so it can be understood by the average reader. Also, the researcher presented the collected data in a processed format but without adding the researcher's own opinions and comments.

As the last step of the data analysis stage, the researcher interpreted the data to obtain some results. To make the data clearer and more meaningful, the researcher explained the relationships between the findings, established cause-effect relations and made explanations regarding the significance of the findings by inferring some implications out of them.

Results

A total of four themes were formed in the light of the qualitative data obtained from the study: *Science-Technology-Society-Environment*, *Scientific Literacy*, *Socio-scientific Issues*, *Rights and Duties*. The organization of themes can be seen in Figure 1 below.

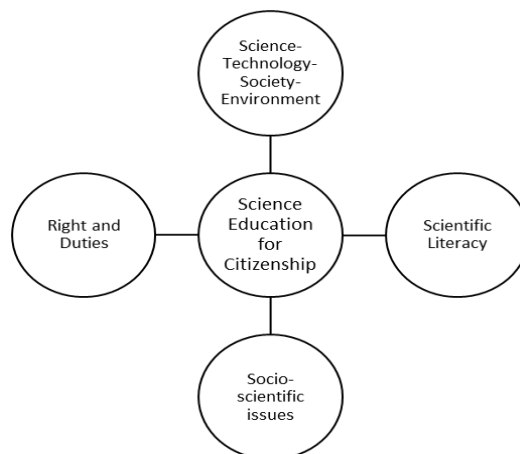


Figure 1. Themes for science education for citizenship

Science-Technology-Society-Environment

In relation to Science-Technology-Society-Environment (STSE) theme, the teacher provided students with information about developing awareness about the impact of technology and people on the environment. While presenting the topic of natural, processed and artificial matters in 4th Grade Science unit “Introduction to Matter”, the teacher explained that people made changes on the natural environment and we should be concerned about the environment. The teacher said, “...so you should be sensitive about the environment. We are different from prehistoric people because we do live in a few things. According to the conditions of the era we live in now, we have to care for everything around us in a more sensitive way and use everything more attentively and carefully. This is because we’ve already started to affect the environment, haven’t we?”

Teacher: They are consumed and thrown away into the environment. In this way, we both pollute the environment and cut down trees and so we are preventing the places where we live from becoming more clean and healthy. To say the least, you’ll care about everything you use daily. You will pay much attention to your books, notebooks, belongings, tools and everything in the environment where you live. For example, disposable cups are made of plastic, glass, paper. What should we do with them when we are finished with them? Should we throw them in the trash or what?

Students: We should throw them into the recycling containers.

This teacher emphasized the exhaustible nature of resources in nature. In this regard, the teacher stated that individuals must respect the natural environment and pointed out that people should consume no more than they need. Furthermore, the teacher stressed the need for sorting recyclables based on their properties and using recycling containers in terms of preserving the natural environment. Regarding the importance of recycling, the teacher said, “Recycling bins are there for you... for your future. They are there so that you can live in a

clean and healthy future. That's why you'll be sensitive. And you will teach the people around you what to do with them. You are supposed to teach as well when necessary."

The lesson unit "Introduction to Matter" in 4th Grade science course deals with the key features of solids, liquids, and gases. With respect to the properties of gases, the students explained that gases can be compressed, and deodorants are produced in this way. In this context, the issue of global warming was discussed in the classroom. The teacher explained to the students that there are various causes of global warming and the greenhouse effect; the carbon-containing gases used in refrigerators at home damage the gas layers in the atmosphere gases in the atmosphere and negatively affect its function of filtering harmful rays; plants, animals, and humans are negatively affected by this situation; with the increasing industrialization and technological production, these developments have negatively affected the health of the world over the last 20-30 years; especially in the polar points, in areas where the ozone layer is thinner, harmful rays reach the world; various diseases, mainly cancer, arise as a result of these; not only people but animals and plants are also affected by this situation, and human beings are required to take measures to prevent this situation.

The unit "Introduction to Matter" in 4th Grade science course also deals with the impact of human beings on the natural environment. In this regard, the teacher reminded the students a documentary they watched in the previous years, *Life After People*, and explained that when people do not interfere with nature, nature is able to renew itself. The teacher mentioned the transformation of nature following the explosion of the Chernobyl nuclear power plant as an example and explained that despite the Chernobyl catastrophe, nature can renew itself without the human impact. The teacher emphasized that people should respect nature. The conversation between the teacher and the students on the subject are as follows:

The teacher: You watched a movie last year: *Life After People*... What did you notice in that movie? How did nature behave when there were not any human beings around?

A student: It was green everywhere.

A student: nature was all green.

The teacher: Well, what about the traces of people? Did they remain?

The students: No...

A student: Because people always harm nature. For example, there was a football pitch in the movie. When there were no longer people around, it was green again as nature flourished freely.

The teacher: Yes. That is a good example. The most recent example was the Chernobyl Catastrophe. After the incident in that city in Ukraine, despite the high level of radiation, nature repaired itself so beautifully when there was no human intervention... What did nature do? It repaired itself. This means that the species that destroys nature is human beings. This means that people should respect the environment.

The teacher explained that human beings treat the nature disrespectfully, exhaust the natural resources unconsciously and their consumption habits harm the natural environment and said, *“We mistreat nature. We eat and consume unconsciously. We are never satisfied with our clothes, shoes, furniture at home and so on...”* Turkish course was utilized to describe the relationship among STSE topics in the 4th Grade science course. As a part of Turkish course, the students watched a documentary, *Home*. As a learning tool, the documentary provided the students with information about the effects of human activities on our environment and ecosystem. Another aim of the documentary was to have students develop an understanding of the relationship between the animate and inanimate things and learn about global environmental problems.

The discussions in the semi-structured interviews centered on educating and informing students as a part of environmental education in relation to the STSE theme, scientific and

technological inventions, the effects of scientific and technological developments on the life of the individual and society, promotion students' interest in scientists and their lives. Within the STSE theme, most of the participants stated that students should be educated about improving and protecting the natural environment and that citizenship education in science course should deal with issues such as protection of the natural environment, environmental pollution, water pollution, air pollution, erosion, conservation of species in the nature, recycling, underground and surface sources and global warming. For example, Yağmur said, *"The subjects about citizenship usually deal with the environment and sensitivity about environmental issues... what should a good citizen do? A good citizen should use resources efficiently, in an economical way... In the unit Light and Sound, for example, we discussed the harmful effects of light pollution on our environment, to the country's economy, to ourselves, to all beings."* As Yağmur stated, the topics related to citizenship education in science course tend to be presented within subjects on environmental education and associated with environmental awareness.

Another teacher, Meryem, stated that with respect to citizenship education, science course examined the impact of negative changes in the natural environment on individuals' lives and said, *"How do we protect our environment? The negative effects of the environment on human health... The human impact on the environment. We're trying hard to establish the link between the two."* The teacher explained that science course, in this sense, had students think about the possible consequences of the changes due to human-induced factors in their natural environment, think about the possible consequences of human activities with the development of discussion and reasoning skills, and take action effectively. Similarly, another participant stated that some problems arose due to the unconscious and irresponsible use of nature by people and, with respect to citizenship education, science course should inform students about the consequences of human activities. Within the theme of STSE, the

participants also drew attention to the impact of scientific and technological developments on the individual, the society, and the environment. Özgür made a comprehensive statement:

It is necessary to know about laws and regulations, but there are the laws and rules of nature before the laws and rules which we set. This is relevant to science. People who know the laws and rules presented in Social Studies course become good citizens. Well, what are the rules and laws of nature? They are the rules and laws of science. If you violate the rules of nature, future generations become extinct. When you go against the rules and laws of nature, you destroy all of humanity. ... The subjects of science include all the universe and the world. If students do not become conscious citizens in the science course, any mistake they might make goes beyond their own country. ... Science concerns all beings, the whole world. I mean science is essential for global citizenship.

Emphasizing the structure of natural functioning through certain principles and rules, Özgür stated that it was crucial to raise awareness of these principles and rules within the scope of citizenship education. He believed that the consequences of unconscious behavior of individuals about issues requiring knowledge of science and technology affected the whole world and, for this reason, it was important that education makes individuals citizens who were globally active, informed and responsible about science and technology. Özgür also mentioned the distinction between social studies course and the meaning attributed the concept of citizenship in science course. He thought the aim of citizenship education in social studies was to teach about the ideals of democratic life such as social justice, equality, and human rights, in other words, to give people awareness of democracy; democratic values could be taught by addressing some issues in the classroom such as racism, gender discrimination, social class distinctions, and inequality; the aim of citizenship education within science course was to help individuals make decisions about their own lives based on

scientific knowledge and understand how scientific policies for public benefit were arranged and how these policies affected their lives; the basic tool of citizenship education in science course was scientific and technological phenomena; and, therefore, citizenship education in science course was required to support scientific freedom, to share scientific responsibility and to organize, use and interpret scientific knowledge in social structure.

With respect to citizenship education in science course, the participants drew attention to the need for the assessment of positive and negative effects of scientific and technological advancements on individual and social life and stated that the aim of formal education was to inform students about the proper use of scientific and technological innovations. For example, Ayten thought that scientific developments had adverse effects on social life although they made life easier. Ayten argued that individuals needed to be critical about the effects of science on social life and said, *“science course should show us that science might damage and complicate life while it makes life easier for us. What science offers might cause trouble in the future. In fact, it has already started to cause damage to health and the environment.”* Ayten thought that science and technology were negatively affecting areas of life such as the environment and health more and more and, therefore, students should be educated in a way that they could recognize the adverse effects of science and technology as well as the positive ones.

Socio-Scientific Issues

The observations in 4th and 5th Grades science course showed that socio-scientific issues were utilized in the teaching-learning process. For example, the pandemic influenza known as swine flu was discussed in both grade levels. The lesson unit “Let’s Solve the Puzzle of Our Bodies” in 4th Grade science course deals with respiratory organs and correct breathing. The teacher said that one should be careful around sick people to be healthy,

warned the students about the swine flu epidemic and to be alert during contact with other people, and advised them to be more careful in mass diseases and to take plenty of fluids to avoid diseases.

The teacher and students expressed their views on the current issue of swine flu. While the issue of swine flu disease disturbed both the teacher and students as a socio-scientific issue, they were not able to achieve consensus on the source of and solution to the problem, which is just another example showing that socio-scientific issues are often controversial issues. On the other hand, the students expressed their reservations about swine influenza vaccination and shared what they learned from various sources with the teacher and their classmates. The teacher stated that there was no consensus about whether vaccines were necessary or not and the Ministry of Health did not provide the public with any sufficient and convincing information. The teacher added that the students needed to have knowledge as individuals and to act regarding decisions based on scientific knowledge and said:

.... you should watch the news on TV very carefully. You should follow local newspapers and national newspapers very closely. We need the information to make a comment. We cannot interpret without knowledge. Making assumptions does not provide any benefits for you or for the country. Then you should obtain information and think about it critically. Watch the national TV channels with your families, note interesting events and share them in the classroom with us. Let's discuss it together. You need to base your comments on knowledge.

As a part of 4th Grade science course, the students talked about their conversations with their families about the swine flu vaccine. The teacher asked the students questions about their conversations with their parents about the swine flu and the students shared what their families thought about the issue. The controversy about the necessity of the swine flu vaccination was discussed extensively in the lessons and the students' comments showed that

their parents held opposing views about the issue. Some of the parents believed their children needed to be vaccinated against the swine flu while some others warned their children not to take the vaccine. After talking with almost all of the students about their views on the subject, the teacher also made comments on the subject. The teacher mentioned the effects of pandemics such as the swine flu on social life and shared with the students the statement made by the Ministry of Health, the competent public authority on the subject. The teacher's inclusion of the swine flu in the teaching-learning process as a socio-scientific topic and explanations about the subject were important as the teacher addressed the need for individual knowledge and making informed decisions and preferences in decision-making processes about socio-scientific issues in terms of citizenship education.

After the observation sessions, the researcher asked the teacher why the views of parents regarding the swine flu vaccination was discussed in the classroom. The teacher's response was recorded in the research journal; the teacher said:

Parents watch TV news that is relevant to them. They make comments on events in Turkey. My purpose here is to encourage parents to investigate a specific subject. I intend to help them investigate any subject and make informed decisions when making decisions about themselves and their children. I myself have questions, too. Personally, for the time being, I am suspicious about it [vaccination] but I think I'll use it because people I trust give positive feedback and research provides positive results. It is a matter of health after all. Are parents investigating the subject or not? That's important because it will be an advantage for me if parents are conscious. What is learned in the classroom could influence them in a positive way. This is about being an informed citizen. At this point, parents' education is important.

The teacher thought that discussing parents' views on socio-scientific issues was a way of involving parents in education through students. The teacher also said that parents'

opinions are discussed in teaching-learning process in the classroom so that parents themselves could do research and obtain knowledge about a subject and, therefore, they could be educated as conscious citizens as well.

While studying the lesson unit “Change and Recognition of Matter” in a 5th Grade science course, the students mentioned some of the news in the media about the swine flu. However, during the discussion, they shared some ideas which were not scientific or based on scientific knowledge such as *“the disease is not that bad but it may be fatal for those with lung diseases”* and *“it was created when human beings got the bird flu”*. On the other hand, the teacher neither corrected the students’ misconceptions nor allowed them to express different opinions about the swine flu. When the students wanted to further discuss the issue, the teacher said, *“It’s over. Alright. Now, just read your text!”* and ended the discussion.

In parallel to the data obtained during the observation sessions, during the semi-structured interviews, the participants mentioned the need to include science and technology-based current issues and problems as a part of citizenship education in science course because they thought socio-scientific topics were significant for equipping students with awareness, sensitivity, and ability to make ethical choices.

As an example of the inclusion of socio-scientific topics in science course, Şükran said, *“The proliferation of GM crops, malnutrition because of that, and citizens’ recognition of the consequent diseases are the parts of citizenship relevant to scientific knowledge.”* Genetically modified organisms are used in agriculture in the production of various crops and nutrient contents. However, the use of genetically modified organisms in various foods for infants, children, and adults is a controversial issue. Referring to the public discussion about this issue, Şükran emphasized the need to establish a connection between science course and citizenship education to make decisions about GMO products on the basis of scientific knowledge.

Murat made a similar comment about socio-scientific topics. He also raised concerns about the use of genetically modified organisms and stated that this was one of the most important contemporary healthy lifestyle problems. Murat said:

It is no longer one of the likely challenges in terms of health today, it has already become the biggest challenge. GMO products and an unhealthy environment are threatening healthy nutrition. These are important nowadays. We do not know the kind of meat we eat anymore. It is the same for fruit and vegetables. We don't know if they use plant hormones. In fact, we know they use plant hormones, but we have to eat. At school, we are trying to raise awareness on these issues.

The participants had limited opinions about socio-scientific topics. Today many current science and technology-based subjects and problems affect social life. However, the participants focused on a single socio-scientific issue. This might be attributed to the fact that news about genetically modified organisms was a current controversial issue at the time of the study. The participants also emphasized the science course's function of raising awareness. This function of science course is important, but it does not effectively work for science course's role with respect to citizenship education. This is because socio-scientific topics require making ethical, moral and value decisions regarding controversial issues affecting social life. The participant teachers, on the other hand, did not address that basic quality of socio-scientific topics.

Scientific Literacy

With respect to the theme of Scientific Literacy, the participants mentioned the importance of gathering information and data by using various resources, which contributed to the development of basic skills such as making interpretations and inferences. Regarding the topic of Respiratory Organs and Respiratory Diseases in 4th Grade science course, the

students discussed their families' and their own concerns about the swine flu and swine flu vaccination. When one of the students asked the teacher, "*Would you take swine flu vaccination?*" the teacher replied, "*I will make my decision after doing research about it*". The student's question could be considered important as it questioned the teacher's action as an effective role model citizen. Similarly, the teacher's response was remarkable because it encouraged students to acquire some skills and attitudes as citizens. With respect to citizenship education, science course aims to equip students with the ability to collect data and information from various sources through scientific literacy activities. As a result, students are expected to acquire the competence to make knowledge-based comments. Regarding the conversation above, when the researcher asked the teacher what the purpose of the teacher's response was, the teacher said:

We try to inform them about how to behave in our daily lives and in this age and to equip them with abilities to catch up with current events and interpret them with their families, do research and make inferences about themselves, their future and the world. We should teach them how to make comments based on knowledge rather than rumors or assumptions. Making comments is necessary and so is learning the truth.

The teacher stated that today's conditions required that individuals should be equipped with certain qualities and, therefore, they should possess scientific process skills including research skills so that they could make decisions based on scientific information and data and make inferences about the world and themselves.

In the semi-structured interviews, few of the participants mentioned the need to equip students with scientific literacy by means of citizenship education activities covered in science course. The aim of scientific literacy presented through citizenship education activities covered in the science course is to develop students' skills of analyzing and reasoning based on data so that they could make unbiased and critical assessments. This

requires that today's individuals, who are heavily influenced by scientific and technological developments, think critically. Regarding the function of science course in developing scientific literacy with respect to citizenship education, Nuray said, *“Well, first, it turns children into researchers. I mean the course presents an experiment or a topic... and what do children do? They turn to research. They do not expect to be given everything by teachers, but they start to add things, too. For example, they can make observations.”* Nuray added that activities about citizenship education within science course stimulated students' curiosity and guided them into research and, as a result, students made observations by taking responsibility for their learning.

Stressing the importance of equipping students with scientific process skills with respect to citizenship education, Aygül said, *“...thinking should be scientific as well. In fact, science is directly related to it. Student' skills of research, inquiry, and investigation should be developed so that they can acquire scientific thinking. And these qualities are already covered among the subjects of science”*. Aygül believed that students should acquire scientific thinking skills for citizenship education, which was the basic purpose of science course, and, in this sense, the aim of science course was to provide students with the basic skills of scientific literacy that they needed to possess as citizens.

Rights and Duties

The theme of Rights and Duties, an attribute of republican approach among the political approaches explaining the concept of citizenship, was discussed in science course with respect to citizenship education. Students' roles in social participation were discussed in the lesson unit Introduction to Matter in 4th Grade science course. About this topic, the teacher said, *“Sometimes grown-ups can do very huge mistakes. You will warn your fathers, mothers or neighbors when it is necessary. You should say to them that you have learned the subject*

this way and tell them to be more careful because they are affecting your future". The teacher also said that they should take responsibility in order to participate effectively in social life and explained that they should be able to warn their close family members and neighbors when necessary to protect their own future and have a sustainable environment.

In another activity about the theme Rights and Duties, regarding global warming and ozone layer depletion in the lesson unit Introduction to Matter in 4th Grade science course, the teacher encouraged students to inform people around them and said, *"I remind you that you have a mission as of now"*. The teacher explained the importance of informing other people with justifications. The topic People Process and Change Matter in the unit Introduction to Matter in 4th Grade science course dealt with the rapid exhaustion of resources by an increase in human population and industrialization. About this issue, the teacher stated that rapid growth in the human population should be controlled and reminded students that they needed to fulfill their responsibilities as citizens. The teacher said,

...in the previous lesson, we talked about your responsibility as citizens. We have to set some rules and certainly apply them. Human reproduction should be taken under control. We must respect the environment, the world. What does that mean? We shouldn't pollute soil, air or water. We should be more careful not only in industrial or agricultural sectors but also in our everyday lives. We have to learn how to keep the environment clean. What should factories do about their waste fumes or liquids? They should treat their wastes before releasing them. As we have always told, people should be sensitive about recycling. What should they do with packages after using them? They should sort them out and contribute to recycling. Farmers also have responsibilities. They should avoid using pesticides as much as possible and keep their use to a minimum level if they have to use pesticides. Once we are careful about these, air, soil and water are cleaned. What should we do now? Our responsibility does not

finish here. Once the soil, air, and water are clean, one of the most important things we need to do is increase the number of beings that produce something useful for the environment. What we mean by that are plants. We should forest everywhere. As you know plants are vital for the cycle of life in nature, particularly for the water cycle. Water never vanishes but changes form and location in the world. What we should do then is increasing the number of plants, real producers of the world, to ensure proper water cycle and prevent global warming.

The teacher referred the measures to be taken in order to protect the environment as a duty of citizenship and noted that individuals should be careful not to pollute soil, water, and air in order to protect the environment, sort out the domestic waste for recycling and take part in reforestation activities. The teacher also stated that, as individuals, farmers should be careful about using pesticides and, in institutional level, industrial organizations should take the necessary precautions to protect the environment. Therefore, the teacher highlighted the importance of fulfilling citizenship responsibilities in both individual and institutional level to protect the environment and control global warming.

In the lesson unit Introduction to Matter in 4th Grade science course, the teacher informed the students about the importance of becoming conscious consumers. The teacher drew the students' attention to the use of genetically modified organisms in producing animal food products and stated that these products could cause some problems for human health. The teacher also said that livestock was also genetically modified to increase productivity and some people tried to justify it with the increase in the demand for meat. The teacher added that, as an individual responsibility, we should change our dietary habits and choices and avoid additives used to extend the shelf life of convenience food in supermarkets.

The teacher warned the students to be careful about nutrition as conscious consumers. Reminding the students that they were adult individuals of the future and had a responsibility

to correct the mistakes made by today's adults, the teacher clearly emphasized the importance of respecting the environment in production and consumption processes for a livable world. During the semi-structured interviews, regarding the theme of Rights and Duties, the participants mentioned the protection of individual health and becoming conscious consumers and explained how the curriculum of science course addressed these topics with examples.

Relating the theme of Rights and Duties to the protection of individual health, Reyhan said, *"The topic about getting to know our bodies, for example, is about learning about one's own body and caring about it. How should we protect our health, what should we do to protect it? A modern person should care about himself or herself ..."* Because of the changes in lifestyles and dietary habits, people are faced with several health problems. Therefore, it is essential that individuals gain awareness and education about protecting their own health.

Songül believed that, with respect to citizenship education, science course raised students' awareness about the protection of personal health. She said, *"The textbook contains a chapter titled 'Let's Solve the Puzzle of Our Bodies'. Students learn all about respiratory organs and excretory organs. At the end of the chapter, they can tell how to protect their bodies, how to be a healthy person and how to live in a healthy environment."* The teacher thought that, with respect to citizenship education, science course informed students not only about the anatomical structure and characteristics of their bodies but also about how to protect personal health and the conditions in which a healthy life can be achieved and maintained. The teacher also noted that students used their knowledge to inform other students and to defend their own rights as an indication of active participation in social life.

Esma drew attention to the problems that failure to protect personal health can cause for the national and individual economy and she said, *"It involves health, too. ... I mean how would it contribute to the country's economy if people cared more about their health? Or what about the cost? What economic effects would it have? What social effects would it have?"*

What should we do as citizens?” The teacher considered the protection of personal health not only as “well-being of the individual” but in economic and social terms as well. Therefore, the teacher emphasized that science course reminded students about their responsibilities as citizens.

Another participant, Aziz, mentioned becoming conscious consumers and responsible students as a part of citizenship education within science course. Aziz firstly stated that a healthy and balanced diet was a right that all citizens should have but there were some responsibilities that they should fulfill to have this right. He associated these responsibilities with becoming conscious consumers and said that citizens’ responsibilities include checking the expiration date of products, using legally approved products and reporting any problems to the authorities. Also, when explaining the damages caused by products such as cigarette and alcohol, he mentioned the need to give priority to the sacredness of the lives of themselves and other individuals in society.

Discussion and Conclusions

Education for citizenship is an important educational goal (Duggan & Gott, 2002; Hurd, 1998; Kolstø, 2001). However, attaining this goal is a major challenge for science education at schools (Mansour, 2009). This is because implementations aimed at combining science and citizenship at school are rare (Pike, 2007). This is also because the answer to the question of how science education will prepare students as citizens is not known (Mansour, 2009). The aim of this study was to come up with an answer to this requirement. The results showed that, as a part of citizenship education, science course could deal with the topics of Science-Technology-Society-Environment (STSE), Scientific Literacy, Socio-Scientific Issues, Rights and Duties. The literature suggests that science course can fulfil its responsibility for citizenship education through the topics of STSE (Lester, Ma, Lee, &

Lambert, 2006; Mansour, 2009; Ratcliffe & Grace, 2003; Solomon & Aikenhead, 1994), socio-scientific issues (Cajas, 1999; Driver, Newton & Osborne, 2000; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005) and scientific literacy (Hurd, 1998; Lee & Roth, 2003). The relationship between STSE, scientific literacy and socio-scientific issues in terms of implementing citizenship education in science course can be explained by the importance of presenting STSE issues in science course for creating a context for citizenship education. Presenting socio-scientific issues in science course within a context is an educational strategy. In this sense, socio-scientific issues could be regarded as a means. The primary aim of covering both STSE topics and socio-scientific issues for citizenship education in science course is to educate citizens who are scientifically literate and can think scientifically. Therefore, these three components should be used in citizenship education in science courses with a holistic approach.

Due to several human and environmental disasters, science has been given the role of a *bad guy*. Also, science has been perceived as a potential threat to life because of disturbing social changes and ethical problems caused by scientific and technological developments. The increase in the commercialization, industrialization, and militarization of science have once more shown that science is not free from values and it is not neutral. Combination of science and technology within technoscience, the capacity of science to provide information for gaining welfare and power, and the increasing consumption of raw materials for scientific and technological ends have profoundly changed the context of scientific and technological applications in ethical and socio-political terms. For these reasons, there has been a need for revision in science education curricula to respond to these changes (Hodson, 2003). In parallel to the global developments, science education curricula in Turkey have covered a learning domain regarding the topics of STSE (MoNE, 2005). By means of the topics of STSE, the effects of scientific and technological advancements on the cultural structure and the impact of cultural structure on science and technology could be understood more easily (Blades,

2006; Mansour, 2009; Solomon & Aikenhead, 1994). Similarly, gaining a better understanding of how the environment, which is considered to have a passive position, is affected by science and technology and their social implications seems to be more likely by covering the topics of STSE within the context of science education curricula.

This study found that the participants made use of socio-scientific issues in relation to citizenship education. While STSE is defined as “a context for science education” (Yager, 1996, p.6), socio-scientific issues clearly provide a more sophisticated strategy. Socio-scientific issues provide an opportunity for students to realize the interaction and connection between science and technology. They also provide a context for individuals to stimulate and improve their ethical and moral developments. For this reason, socio-scientific issues serve science education not only as a context but also as an educational strategy (Driver, Newton, & Osborne, 2000; Kolstø, 2001; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005). In fact, one way to achieve the projected objectives of STSE education with respect to citizenship education is the use of socio-scientific issues (Pedretti, 1999; Watts, Alsop, Zylbersztajn & Maria de Silva, 1997 in Pedretti, 2003). When socio-scientific issues are utilized as a context for educational activities, they make it possible to understand how science, technology, society, and environment interact with each other (Ramsey, 1993 in Pedretti, 2003) because socio-scientific issues form the foundation of science and technology and they are covered by scientific knowledge. By means of socio-scientific issues, skills related scientific process such as observation; collecting, categorizing and interpreting data; and making inferences could be improved. Socio-scientific issues also involve logical thinking about values and ethical subjects, making choices at individual or social levels, forming thoughts, developing social sensitivity and empathizing.

Scientific problems continue to evolve and grow with their social implications. Considering the growing human population, it is likely that human beings will continue to

have socio-scientific problems in the future (Sadler, 2004). In this respect, socio-scientific issues need to be utilized in science and technology courses to prepare students for citizenship education because socio-scientific issues can serve as a means for guiding students into becoming democratic citizens through science and technology education (Cajas, 1999 in Zeidler et al., 2005). By presenting socio-scientific issues in the classroom, educators of science can help achieve the aim of educating students as citizens who are knowledgeable and can think logically (Driver, Newton, & Osborne, 2000; Kolstø, 2001 in Sadler, 2004). Moreover, socio-scientific issues provide a context for encouraging individuals to think about the implications of science for social life and developing their decision-making and questioning skills. The ability to make ethical choices is an important dimension of active citizenship and citizens need to have an adequate level of scientific literacy to be able to discuss national and global problems (Pike, 2007). Many educators today claim that scientific literacy can be designed in a modern way by means of socio-scientific issues and socio-scientific issues are a necessary component of contemporary science and technology classes (Driver, Newton & Osborne, 2000; Hughes, 2000; Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002).

This study also determined that the topic of Rights and Duties was also emphasized as part of citizenship education activities in science course. The literature does not discuss the theme of Rights and Duties in relation to citizenship education in science course. This situation might have several reasons. Firstly, almost all of the participants stated that they had associated citizenship education with social studies course, but, thanks to this study and the interview questions, they now realized that it was related to science course as well. This situation might be the reason why the participants preferred to establish a connection between Rights and Duties, which is primarily a topic of social studies course, and science course.

This study had some limitations. The school where the observational data collected was a middle socio-economic status school. Therefore, the case with lower and upper socioeconomic status schools need to be investigated as well so that the functionality of science course curricula with respect to citizenship education can be analyzed comparatively and analytic generalizations can be obtained. Another limitation of this study was that both teachers who were observed during lessons in the classroom environment to collect data were female teachers. Whether conducting these observations with male teachers would yield different results or not could be investigated in another study. Lastly, the observational data was limited in “Let’s Solve the Puzzle of Our Bodies” and “Introduction to Matter” units in 4th grade Science and Technology course and in “Let’s Solve the Puzzle of Our Bodies” and “Change and Recognition of Matter” units in 5th grade Science and Technology course. Future research can also examine the teacher training programs’ competence to equip teacher candidates with sufficient knowledge to be able to establish connections between science education and citizenship education. Finally, it is also crucial that future science educators’ ability to establish connections between science education and citizenship be examined.

Acknowledgement

This paper dedicated to Prof. Dr. Şefik YAŞAR who spent his whole life to education and science.

References

Aikenhead, G. S. (1990). Scientific/technological literacy, critical reasoning and classroom practice. In S. P. Norris, & L. M. Phillips (Eds.), *Foundations of literacy policy in Canada* (pp. 127-145). Calgary, AB, Canada: Detselig Enterprises.

- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., S. S., Elizabeth, & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Barbosa, R. (2004). Cooperating in constructing knowledge: case studies from chemistry and citizenship. *International Journal of Science Education*, 26(8), 935-949.
- Bingle, W. H. & Gaskell, P. J. (1994). Scientific literacy for decision making and the social construction of scientific knowledge. *Science Education*, 72, 185-201.
- Birz a, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C. & Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Retrieved from http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf
- Blades, D. W. (2006). Levinas and an ethics for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(5), 647-664.
- Bottcher, F. & Meisert, A. (2013). *Effects of direct and indirect instruction on fostering decision-making competence in socioscientific issues*. *Research in Science Education*, 43, 479-506.
- Cajas, F. (1999). Public understanding of science: Using technology to enhance school science in everyday life. *International Journal of Science Education*, 21, 765-773.
- Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only if you haven't got a life: Secondary school pupils' views of citizenship education. *International Journal of Research & Method in Education*, 26(2), 87-97.
- Davies, I. & Thorpe, T. (2003). Thinking and acting as citizens. In A. Ross and C. Roland-Lévy (Eds.), *Political Education in Europe* (pp. 34-52). Stoke on Trent: Trentham.
- Davies, I. (2004). Science and citizenship education. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1751-1763.

- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Duggan, S. & Gott, R. (2002). What sort of science education do we really need? *International Journal of Science Education*, 24(7), 661-679.
- Ersoy., A. F. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hughes, G. (2000). Marginalization of socioscientific material in science-technology-society science curricula: Some implications for gender inclusivity and curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 426-440.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416.
- Ideland, M., Malmberg, C. & Winberg, M. (2011). Culturally equipped for socio scientific issues? A comparative study on how teachers and students in mono and multiethnic schools handle work with complex issues. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1835-1859.
- Jenkins, E. W. (1992). School science education: Towards a reconstruction. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 229-246.

- Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities*. Slough: NFER/CIDREE.
- Khishfe, R. (2014). Explicit nature of science and argumentation instruction in the context of socioscientific issues: An effect on student learning and transfer. *International Journal of Science Education*, 36(6), 974-1016.
- Kolstø, S. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.
- Layton, D., Jenkins, E., Macgill, S., & Davey, A. (1993). *Inarticulate science? Perspectives on the public understanding of science and some implications for science education*. Nafferton: Studies in Education.
- Lee, S. & Roth, W. M. (2003). Science and the “good citizen”: Community-based scientific literacy. *Science, Technology, & Human Values*, 28(3), 403-424.
- Lester, B. T., Ma, L., Lee, O., & Lambert, J. (2006). Social activism in elementary science education: A science, technology, and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, 28(4), 315-339.
- Levinson, R., & Turner, S. (2001). *Valuable lessons*. London: Wellcome Trust.
- Mansour, N. (2009). Science-technology-society (STS): A new paradigm in science education. *Bulletin of Science Technology & Society*, 29(4), 287-297.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Miller, J. D. (2006). *Civic scientific literacy in Europe and the United States*. A paper presented to the annual meeting of the World Association for Public Opinion Research, Montreal, Canada.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2005). *Fen ve teknoloji dersi programı: İlköğretim 4-5. sınıf*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Nelson, J. & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*. Retrieved from https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/654/4291/file/Active_Citizenship_Report.pdf
- Osborne, J. (2000). Science and citizenship. In M. Monk & J. Osborne (Eds.) *Good Practice in Science Teaching: What Research Has to Say* (pp. 225-240). Buckingham: Open University Press.
- Özden, M & Yaşar, Ş. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersi programının vatandaşlık eğitimi bakımından incelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri. ESOGÜ Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issue-based approach. *School Science and Mathematics*, 99, 174-181.
- Pedretti, E. (2003). Teaching science, technology, society and environment education: Preservice teachers' philosophical and pedagogical landscapes. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp.219-239). London: Kluwer Academic Publishers.
- Pike, M. A. (2007). Values and visibility: The implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59(2), 215-229.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Qualifications and Curriculum Authority. (QCA, 1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: QCA.

- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Roth, W. M., & Désautels, J. (2004). Educating for citizenship: Reappraising the role of science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(2), 149-168.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37, 371-391.
- Solomon, J., & Aikenhead, G. S. (1994). *STS education: International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press.
- Solomon, J. (1993). *Teaching science, technology, society*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp.443-466). London: Sage.
- Yager, R. E. (1996). History of science/technology/society as reform in the United States. In R. E. Yager (Ed.), *Science/technology/society as reform in science education* (pp. 3-15). Albany, NY: State University of New York Press.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods*. (5th ed.). LA: SAGE.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.

Zembylas, M. (2005). Science education: For citizenship and/or for social justice? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 709-722.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ağaç Kavramına Karşı Metaforik

Algıları¹

Burcu GÜNGÖR CABBAR²

Geliş Tarihi: 03.12.2018

Kabul Tarihi: 18.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin ağaç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında TEMA Vakfı, Ağaç Kardeşliği Projesi'ne katılan Aydın, Samsun, Gaziantep, Malatya, Edirne, Konya, Osmaniye ve İstanbul illerinde 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 295 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden "fenomenoloji (olgu bilim)" kullanılarak yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin "Ağaç..... benzer. Çünkü....." cümlesini tamamlayacakları bir form kullanılmıştır. Öğrencilere ait veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ağaç kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 111 metafor ürettiği belirlenmiştir. Metaforlar anlamlarına göre sınıflandırılarak 9 kategoride toplanmıştır. İlk dört sırada yer alan kategoriler sırasıyla; Canlı olarak ağaç (% 25,76), Yaşamın kaynağı olarak ağaç (%24,06), Bitki olarak ağaç (%11,52) ve Yuva olarak ağaç (%11) dir. Araştırma sonucunda çevre ile ilgili kavramların öğretiminde kullanılan analogilere ve vurgu yapılan kavramlara özen gösterilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Doğa denildiğinde ilk akla gelen yeşil renk ve bu rengin neredeyse simgesi olarak görülen ağaçlar öğrenciler için oksijen kaynağı, arkadaş gibi farklı anlamlar ifade etmektedir. Bu konuda farklı yaş grupları ile doğa algısı üzerine derinlemesine yapılacak araştırmalar, konunun anlaşılması için daha ayrıntılı bilgiler edinilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Ağaç, çevre eğitimi, orman, metafor, ilkökul öğrencileri

¹ Bu makale 26-29 Ekim 2018'de Balıkesir' de gerçekleştirilen UNESAK (Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Alanlar Kongresi)nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, e-mail: burcu.cabbar@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9805-731X

Metaphoric Perceptions of Fourth-Grade Primary School Students Against the Concept of Tree

Submitted by 03.12.2018

Accepted by 18.10.2019

Research Paper

Abstract

The aim of the research is to determine the metaphors of primary school students about the concept of tree. In the 2016-2017 academic year, TEMA Foundation participated in Tree Brotherhood Project. The study group is from the participants of this project. They were from Aydın, Samsun, Gaziantep, Malatya, Edirne, Konya, Osmaniye and İstanbul. In this research, in which phenomenology from the qualitative research design is used, the form prepared by researchers which are aimed to collect data, consists of filling the sentences like "tree is..... because..." A form was used to complete the sentence. The data of the students were analyzed by using content analysis. As a result of the analysis, it was determined that the primary school students about the concept of tree produced 111 metaphors. Metaphors were classified into 9 categories according to their meanings. The first four categories are; Tree as a living thing (25,76%), tree as the source of life (24,06%), tree as a plant (11,52%) and tree as home (11%). As a result of the research, it is important to pay attention to the analogies used in the teaching of environmental concepts and the concepts that are emphasized. When someone thinks about nature, the first thing that comes to mind is green color and trees, which are almost a symbol of the concept of nature. But all these concepts have different meanings for students. In-depth research on this topic will contribute to more detailed information to understand the subject.

Keywords: Tree, environmental education, forest, metaphor, primary school students

Giriş

Eğitimde, bilinmeyen bir kavramı anlatmak, anlamlandırmak veya ilişkilendirmek için bilinen kavram, olgu ya da durumlardan yararlanır. Metafor olarak adlandırılan bu mecaz çeşidine, fen eğitiminde yer alan pek çok soyut kavramın öğretiminde sıkça karşılaşılr.

Örneğin, “kirlilik” kavramı çevre problemlerinin pek çoğunu kapsayacak şekilde kullanılırken, “besin zinciri-besin piramidi” kavramları canlıların beslenmesiyle ilgili ilişkileri anlatmak için, “vahşi” kelimesi ise evcilleştirilememiş olduklarını belirtmek amacıyla vahşi çiçek, vahşi doğa olarak kullanılırlar. Biyoloji eğitiminde bunlara benzer pek çok metafor yer almaktadır (Ekici, 2016).

Bireyler; içinde buldukları şartlar, sahip oldukları deneyimler ve hazır bulunuşluklarına göre bir kavrama farklı anlamlar yükleyebilirler. Bu anlamlar metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Lakoff ve Johnson (2003)’un da belirttiği gibi bir çeşit bilgi transferi olarak adlandırılan metaforları araştırmacılar farklı şekilde tanımlamışlardır.

Bazı araştırmacılara göre, kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmak için metaforlar kullanılır. Çünkü metafor, bireysel olarak bir kavramın anlamını ifade etme biçimidir (Arnett, 1999; Martinez, Souleda ve Huber, 2001). Aydın (2018)’e göre ise metafor bir kavramın, başka bir kavram aracılığı ile açıklanmasını ve deneyimlenmesini sağlar.

Çevre eğitiminde öğrencilerin anlamlandırmasını, anlama uygun tutum ve davranışlar sergilemesini beklediğimiz pek çok durum vardır. Öğrencilerin doğa, çevre, orman, çevre sorunları gibi kavramları nasıl algıladıklarına ilişkin literatür incelendiğinde farklı yaş gruplarından öğrencilerin ormana ilişkin tutumları ve algılarının belirlendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Özbaş, 2013; Genç, Demirkaya ve Karasakal, 2010; Alam, Rakkibu, ve Rahman 2012; Sarışan Tungaç, Yaman ve İncebacak, 2017).

Bu konuda yapılan çalışmalardan biri Çeliker ve Akar’ın (2015) ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforlarını inceledikleri çalışmadır. Bu araştırma bulgularına

göre öğrenciler doğaya ilişkin “yaşanılan yer”, “yaşam kaynağı”, “fedakar”, “heyecan ve huzur veren”, “yol gösterici”, “vazgeçilmez bir değer”, “ders veren”, “renk”, “çeşitlilik içeren” olarak 9 kategoride metafor oluşturdukları belirlenmiştir.

Genç, Demirkaya ve Karasakal (2010) yaptıkları çalışmada yedinci sınıf öğrencilerin orman kavramına ilişkin algılamalarını fenomolojik olarak araştırmışlardır. Bu araştırmada, orman kavramına ilişkin metaforlar; yaşam kaynağı, oksijen kaynağı, canlıların yaşadığı yer, insanların eğlendiği yer, insanların huzur buldukları yer, insanların rahatladıkları yer, insanların ihtiyaçlarını karşılayan yer, doğanın dengesini sağlayan yer olarak yedi kategoride belirlenmiştir. Frost (2000) öğrencilerle yaptığı araştırmasında orman denildiğinde ilk akla gelen kavramın ağaç olduğunu belirtmiştir.

Aydın (2011)’in üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algılarını araştırdığı çalışmasında 10 kategori saptamıştır. Çevrenin yaşam için önemi, korunması gereken olduğu göze çarpmaktadır. Bu aşamada ağaçların kesilmemesi ve ağaç dikilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Pek çok öğrenciye göre çevreyi korumanın en iyi yolu ağaç dikmek ve var olan ağaçları korumaktır. Çünkü ağaçlar oksijenin yani yaşamın kaynağıdır.

1992 yılında kurulan Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) eğitim faaliyetlerini de sürdürmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan Ağaç Kardeşliği Projesi de bu eğitim çalışmalarından biridir. Proje, ilkökul öğrencilerinin çevre konusundaki farkındalıklarını arttırmayı amaçlamaktadır. Proje kapsamındaki faaliyetlerden biri “Orman Ekosistemi ve Yaşamın Çeşitliliği Eğitim (OEYÇE) Programı”dır (Güngör- Cabbar, Ergin ve Özbakır, 2016). Bu program ilkökul 3. Sınıfta başlayıp 4. Sınıfta devam eden uzun soluklu bir programdır. Bu program ile çocukların doğa ile giderek azalan ilişkilerini güçlendirmek, deneyim yaşayarak öğrenmelerine destek olmak amaçlanmıştır.

OEYÇE Programı 8 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerden 3 tanesi tohumun toprakla buluşması ve fidan olana kadar geçirdiği değişikliklerin gözlenmesi, 1 tanesi fidanın toprağa dikilmesi, 4 tanesi ise orman ekosistemi, biyolojik çeşitlilik, endemizim gibi konularda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılarak bilgi ve farkındalık sağlanmasına yöneliktir. Programa dahil olan çocuklara hem kendi tohumlarının büyüme evreleri hem de etraflarında fark ettikleri canlılar ile ilgili gözlemlerini yazmaları için bir gözlem defteri verilmektedir. Böylelikle tohumdan başlayarak bir ağacın yaşam döngüsünü gözleme şansı elde etmişlerdir.

OEYÇ Programını uygulayan kişilere kolaylaştırıcı denmektedir. Bu kişiler öğretmen olabilecekleri gibi, farklı meslek gruplarından ya da üniversite öğrencilerinden gençler olabilmektedir. Kolaylaştırıcılardan beklenen çocuklara bir şey öğretmek değil, çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine rehberlik ederek etkinlikleri uygulamalarına yardımcı olmalarıdır. Eğitim programını uygulayacak kişilere etkinlik rehberi, ağaç yaprak kartları, çocuk sayısı kadar gözlem defteri, saksı, saksıya yapıştırılabilecek etiketler, tohum, toprak ve her sınıfa bir tane olmak üzere farklı ağaçların görselleri ve özelliklerini içeren ağaç posteri gönderilmiştir.

2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında ilk uygulaması başlanan OEYÇE programı, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılının birinci yarısında yetişen fidanların uygun alanlara dikimi ile sona ermiştir. Ağaç Kardeşliği projesi halen devam etmektedir. İlk uygulama sonunda programın geliştirilmesi için kolaylaştırıcılardan ve uygulamaya katılan öğrencilerden geri bildirim alınmış ve program hakkındaki fikirleri veri olarak toplanmıştır. Bu araştırma, saha çalışması sırasında öğrencilerden toplanan anket verilerinin analizi ile öğrencilerin “ağaç” konusundaki metaforik algılarının belirlenmesi için yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. TEMA, Ağaç Kardeşliği Projesi Orman Ekosistemi ve Yaşamın Çeşitliliği Eğitim Programına katılan ilkokul öğrencilerinin ağaç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. TEMA, Ağaç Kardeşliği Projesi Orman Ekosistemi ve Yaşamın Çeşitliliği Eğitim Programına katılan ilkokul öğrencilerinin ağaç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavram kategorileri altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ağaç kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji farkında olduğumuz olguların derinlemesine incelenmesi ve anlamının derinlemesine sorgulanması için kullanılır. “Ağaç” kavramı her bireyin bildiği ancak derinlemesine bakıldığında farklı anlamlar ile ifade ettiği bir kavramdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede amaç; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları seçmek ve böylece genellemeler yapmak yerine derinlemesine bir anlayış edinmektir (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da maliyet ve ulaşılabilirlik

kriterleri göz önünde bulundurularak, çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesi sürecinde, Orman Ekosistemi ve Yaşamın Çeşitliliği Eğitim Programının uygulandığı illerden amaçlı örnekleme yöntemi ile maksimum çeşitlilik göz önüne alınarak her bölgeden bir il belirlenmiştir. Tablo 1’de belirtilen 8 ilde toplam 295 öğrenciden metafor yoluyla ağaç algılarını ölçmek amacıyla bir cümle tamamlamaları istenmiş ve cümlelerin yazılı olduğu kağıtlar toplanarak analizleri yapılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun İllere Göre Dağılımı

İl	Öğrenci Sayısı
Aydın	59
İstanbul	91
Osmaniye	28
Gaziantep	25
Samsun	38
Malatya	18
Edirne	28
Konya	8
Toplam	295

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin ağaç kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla “Ağaç..... gibidir, Çünkü.....” yazılı anket formları dağıtılmıştır. Form projede görevli eğitim uzmanları tarafından oluşturulmuştur. Form sadece ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulandığı için sınıf bilgisini ayrıca almaya gerek kalmamıştır. Her ilin verisi ayrı zarflara toplandığı için de yaşadığı yer bilgisi forma eklenmemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi ve yorumlanması Saban'ın (2009) önerdiği 4 aşama takip edilerek yapılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla; adlandırma, tasnifleme, kategorileştirme, verileri bilgisayara işlemedir. Bu aşamalarda neler yapıldığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Veri Analizi Basamaklarında Yapılan Faaliyetler

<i>1-Adlandırma:</i>	Çalışmada öğrencilerden toplanan tüm anketlerde üretilen metaforlar listelenmiştir. Toplamda 111 metafor üretildiği saptanmıştır.
<i>2-Tasnifleme:</i>	Çalışmada toplanan anketler incelendiğinde metaforu yazılıp nedeni yazılmayan anket olmadığı belirlenmiştir. Anlamlandırma açısından da anlaşılmayan anket bulunmamaktadır. Bu nedenle toplanan anketlerin tümü kategorileştirme aşamasına geçmiştir.
<i>3-Kategorileştirme:</i>	Çalışmada geçerli olarak kabul edilen 111 metafor incelenmiş ve 9 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler şu şekildedir: <ol style="list-style-type: none">1) Canlı olarak ağaç2) Yaşamın kaynağı olarak ağaç3) Yuva olarak ağaç4) Güç olarak ağaç5) Bitki olarak ağaç6) Dost olarak ağaç7) Fiziksel olarak güçlü ağaç8) Eşya olarak ağaç9) Doğanın bir parçası olarak ağaç
<i>4-Verilerin Bilgisayara İşlenmesi:</i>	Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların oluşturduğu tüm metaforlar, frekans değerleri ve yüzdellikleri; metaforların toplandığı 9 farklı kavramsal kategori frekans değerleri ve yüzdellikleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

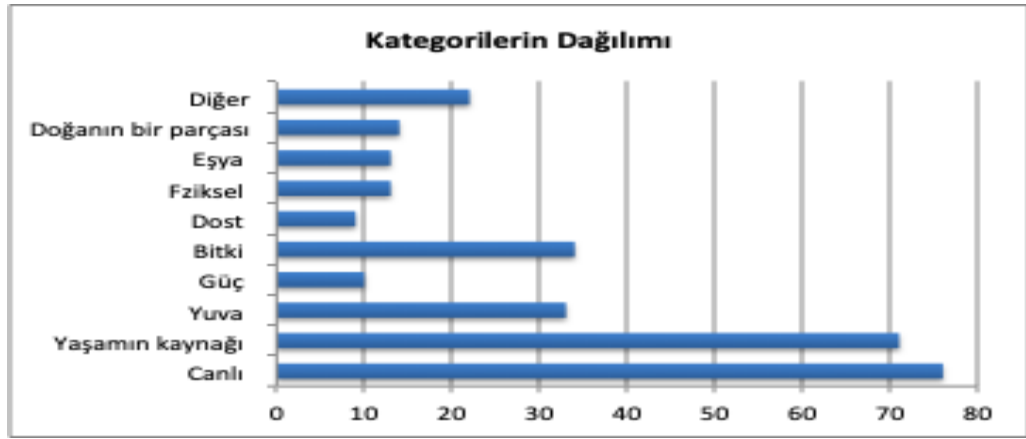
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

İçerik analizi tekniklerinin güvenilirliği büyük ölçüde kodlama işlemine bağlıdır. Bu ise, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliği ile ilgilidir. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamaları veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2000). Bu nedenle çalışmada kolay ulaşılabilen, itilafa düşüldüğünde geçerliliği sağlamada tek sayıdan

oluşan uzman sayısının daha doğru olması nedeniyle çevre eğitimi alanında uzman 3 farklı kodlayıcı tarafından kodlama yapılmıştır. Kodlamalar sırasında kodlayıcıların yanıtları %85 oranında aynı kategorilere dağıttığı görülmüştür. 12 yanıt ise herhangi bir kategoriye girmediği için elenmiş, diğer olarak isimlendirilen yanıtların %8'i ise değerlendirmelerde dikkate alınmamıştır. Çevre eğitimi alanında çalışmalar yapmış bir akademisyen de ayrıca 1'er ay ara ile 3 kez aynı metinleri kodlamıştır. Kodlama sonucunda %96 oranında aynı kategorilere cevapların yerleştiği görülmüştür.

Bulgular

295 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden toplanan verilerde 111 farklı metafor belirlenmiş, nedenleri ile birlikte değerlendirildiğinde bu metaforlar 9 kategoride toplanmıştır. Şekil 2'de öğrenci sayısının kategorilere göre dağılımı görülmektedir.



Şekil 1. Kategorilerin öğrenci sayısına göre dağılımı

Kategoriler ile ilgili bulgular şu şekildedir:

1) Canlı olarak ağaç (%26): Bu kategoride çocuklar ağaçlar için, benim gibi, bizim gibi, benim ellerime, ayaklarıma, saçlarıma benziyor şeklinde benzetmeler yapmışlardır.

Ağacı, fiziksel yapısı itibari ile insan vücudun bölümlerine benzetmektedirler. Bazı benzetimlerde bu ifadelere ek olarak canlı olduğu için insana benzediği ifade edilmiştir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç insan gibidir, çünkü yaprakları saç, dalları kol, gövdesi vücut, yaprakları dökülünce kel erkeğe benzer.”

“Ağaç insan gibidir, çünkü ağaç canlı bir varlıktır insanlar gibi büyüyebilir ağaçların insanlar gibi besin ve suya ihtiyacı vardır. Birde ağaçların insanlar gibi isimleri vardır.”

2) Yaşamın kaynağı olarak ağaç (%24): Bu kategoride ağaçların dünyanın oksijen kaynağı olduğuna, onlar olmadan nefesin, yaşamın, sağlığın olamayacağına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kategori daha sonra üzerinde derinlemesine çalışılabilecek bir kategoridir. Ağaçların bize oksijen sağlamak için var olduğunu düşünmek doğanın bir parçası olarak biz yerine, doğanın bize hizmet edecek bir kaynak olarak düşünmesine ilerleyen yıllarda neden olabilir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç hayat gibidir, çünkü ağaçlar nefes alıp vermeye yardımcı olur insanlar nefes alıp vermeden yaşayamaz o yüzden ağaç hayattır.”

“Ağaç yaşam kaynağımız gibidir, çünkü doğada ekosistem gibi bir şey vardır. Eğer bu ekosistemin içinden bir şey alırsak döngü bozulur yani ağaçlar bize oksijen vererek bir iyilik yapmış oluyorlar eğer ağaçlar olmasaydı nefes alamazdık.”

3) Yuva olarak ağaç (%11): Bu kategoride ağaçları hayvanlara ev sahipliği yapması nedeniyle ev, yuva gibi koruyan olarak nitelemişlerdir. İlk etkinlikte gösterilen poster ve poster üzerinden yapılan tartışmaların buna neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç ev gibidir, çünkü kuşlar için ev olabiliyor maymunlara falan da ev olabiliyor başkalarından korunmak için kullanılıyor.”

“Ağaç ev gibidir, çünkü onda hayvanlar yaşıyor, kuş sincap gibi.”

4) Güç olarak ağaç (%3): Bu kategoride ağaçların çok büyük olmasına atıf yaparak, dev, , kahraman gibi kavramlarla nitelendiği görülmektedir. Özellikle gece gövdesini bir canavara benzeterek ağaçları hem çok seven hem de onlardan korkan bir yaklaşımı bu kategoride görmek mümkündür. Ağaçların toprağı koruması ile bir kahramanın insanları korumasını ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç dev gibidir, çünkü kocamandır.”

“Ağaç canavar gibidir, çünkü karanlıkta kocaman olur.”

5) Bitki olarak ağaç (%12): Bu kategoride benzersiz olduğunu ifade ederek ağacı gene ağaca benzeten bir grubun yanında erguvan, bitki, dereotu gibi aklına gelen diğer bitkilere benzeten bir grup da vardır. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç bitki gibidir, çünkü tohumla büyür.”

“Ağaç bitki gibidir, çünkü oksijen verir, çiçek açar.”

“Ağaç dereotu gibidir, çünkü onların da dalları sarkıktır.”

6) Dost olarak ağaç (%3): Bu kategoride, ağaçla duygusal bir bağı ifade ederek onu kardeş, dost, anne, nine gibi huzurlu, dinleyen, sırtını yaslayabileceği motiflere benzetmişlerdir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç kardeş gibidir, çünkü onunla güzel vakit geçirdim, büyüttüm.”

“Ağaç ninem gibidir, çünkü ağaca bakınca rahatlarsın mutlu olursun gölgesinde rahatlarsın sert gövdesinde uyursun.”

7) Fiziksel olarak ağaç (%4): Bu kategoride ağacın ince ve uzun görünmesinden hareketle, hayatındaki uzun şeylere benzetmişlerdir. Direk, bina, basketbolcu gibi. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç bina gibidir, çünkü çok uzun boyu vardır.”

“Ağaç direk gibidir, çünkü dalları olmasa çubuk gibi düzdür.”

8) Eşya olarak ağaç (%4): Bu kategoride hayatlarındaki ağaçtan yapılmış eşyalarla ağaç arasındaki bağı ifade etmişlerdir. Oyuncak araba, kağıt, tabela, salıncak gibi. Ağaçtan nasıl faydalandığımızı gösteren benzetimler dikkat çekicidir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç eşya gibidir, çünkü sıra, kalem, masa ağaçtan yapılıyor.”

“Ağaç faydalı gibidir, çünkü kağıt, oyuncak ondan yapılır.”

9) Doğanın bir parçası olarak ağaç (%5): Doğanın bir parçası olarak ağacı doğadaki diğer varlıklara benzetmişlerdir. Bu benzetimler temel doğal varlıklardır. Güneş, ay, deniz, bulut, tabiat gibi. Burada ağaca yüklenen anlamın çok büyük olduğu görülmektedir. Örnek bazı cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ağaç deniz gibidir, çünkü sonsuzdur.”

“Ağaç güneş gibidir, çünkü yaşamın kaynağıdır.”

Tablo 3’ de her kategoriye ait öğrencilerin yazdığı metaforların dağılımı görülmektedir.

Tablo 3

Kategorilere Göre Metaforların Dağılımı

	Kategoriler	Metafor		Kategoriler	Metafor
1	Canlı olarak ağaç (n: 76)	Bizim Benim Canlı Toprakta yetişen İnsan Dişler El Damarlar Kafa	6	Dost olarak ağaç (n: 9)	Arkadaş Ninem Dost Anne Aile Kardeş

2	Yaşamın kaynağı olarak ağaç (n:71)	Oksijen / Oksijen Tüpü Hayat Yaşam Dünya Doğanın kaynağı Kalp / Akciğer Su Süzgeç Sağlık Deposu Gaz Maskesi Kalp Değerli Bir Kaynak Makine İyilik Perisi Can Hava	7	Fiziksel olarak ağaç (n: 13)	Zürafa Çubuk Boyumuz Adam Minare Kalem Basketbolcu Bina Sokak lambası
3	Yuva olarak ağaç (n:33)	Yuva Kale Ev Doğa koruyucuları Kahraman	8	Eşya olarak ağaç (n:13)	Tahta parçası/Tahta Tabela Oyuncak ev Araba Eşya/Alet Mikrofon Ayna Pembe abajur Gece lambası Salıncak
4	Güç olarak ağaç (n: 10)	Kara gövdeli bir dev Dev/ Büyük Dinazor Canavar Güçlü	9	Doğanın bir parçası olarak ağaç (n: 14)	Güneş Deniz Ay Tabiat/Doğa Bulut Toprak Yeşil Tohum
5	Bitki olarak ağaç (n: 34)	Fidan Dereotu Orman Erguvan Dikmek Nilüfer Yaprağı Menekşe Sümbül Gül Brokoli Karnabahar Bitki Ceviz Fıstık Ağacı Çiçekli Bir Bitki Kaktüs Çimen		Herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen veriler (n:22)	Vitamin Deposu Her Şey Mutluluk Bir Öğrenme Yeri Silindir Dünya Ekosistem Dallı Bahçe Gelinlikli Gelin Çizgi Film Karakteri Yararlı Kalkan Güler yüzlü Hırsız Sevgi Piramit Kirpi

Tüm bulgulara bakıldığında, verilerin %50'sinin canlılık ve yaşamın kaynağı olarak ağaç olarak ifade edildiği görülmektedir. Ağaç kavramına ilişkin algının bizim yaşamamız için gereken oksijeni sağladığı, havayı temizlediği, canlılığın devamını sağladığı gerekçesi ile

yaşam kavramı ile ifade edildiği görülmektedir. Eşya, yuva, doğanın bir parçası olarak ağaç ise insanın yaşamsal ihtiyaçları yanında temel ihtiyaçları için de ağacın önemini göstermektedir. Güçlü ve arkadaş olarak görülen ağaç hem canlıya ait özelliklerle ifade edilmekte hem de duygusal olarak ağaca olan güveni de simgelemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulöncesi dönemde okuduğumuz kitaplardan başlayarak hayatımızın neredeyse her evresinde doğayı koruma, çevre bilinci konularında öğrenmelerimiz olmaktadır. Zengin ve Kunt'un (2013) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutum puanı sonuçları, ormanlık alanlarda bulunmaktan mutlu olduklarını, ormanların varlığını benimsediklerini ve ormanların doğal çevre ve insan yaşamındaki önemini kavradıklarını göstermektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan bu araştırmada da öğrencilerin oluşturdukları metaforlara bakıldığında ağacın duygusal olarak öğrencileri mutlu ve huzurlu hissetmesine sebep olduğu görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ağaç kavramına öğrencilerin yüklediği anlamı göstermektedir. Bu anlamlardan yola çıkarak ağacın doğanın bir parçası olduğuna, toprak, su, diğer canlılarla ağaç arasındaki ilişkiye vurgu yapılacak etkinlikler tasarlanmalıdır. Ardalı, Turan ve Konuk (2016)'un yayınladıkları araştırmada da belirttikleri gibi çevre ile ilgili konular her düzeyde insanı ilgilendiren konulardır ve çevre bilinci, çevre koruma gibi kavramlar; yeşil alanların artması, ağaç dikilmesi, ağaçların korunması ile sınırlı değildir. Son yıllarda ülkemizde bu konuya dikkat çekmek amacıyla ulusal ölçekte "Minik TEMA, Yavru TEMA, Lise TEMA, Yeşil Kutu gibi ve Ekolojik Olarak Okuryazarız, TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Eğitimleri" gibi yerel düzeyde çevreye yönelik farkındalık etkinlikleri yürütülmektedir. Çevreye yönelik farkındalık etkinlikleri atık miktarını azaltma, geri dönüşüm gibi konulara odaklanarak sürdürülebilir bir yaşam için neler yapılabileceği üzerine

odaklanmaya başlamıştır. Araştırmadan elde edilen “*ağaç olmasaydı yaşam olmazdı, ağaç çevre demek, ağaç yeşil demek, yeşil çevre demek*” gibi veriler göstermektedir ki ağaç kavramı, çevre kavramı içinde önemli bir yere sahiptir. Alam, Rakkibu ve Rahman (2012) ile Frost’un (2000) yaptıkları çalışmada da “ağaç” kavramının orman, doğa, çevre söz konusu olduğunda ilk akla gelen kavram olduğu görülmektedir. Çevrenin korunmasına yönelik çalışmalarda öğrencilerin ağaç kavramına yükledikleri anlamlar önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin algılarını zenginleştirecek etkinlikler tasarlanmalı, ağacın, toprakla, suyla, biyolojik çeşitlilikle olan ilişkisine değinilmelidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında 211 farklı cevap ve 9 farklı kategoride ile “ağaç” kavramının bile öğrenciler için çok farklı anlamlar taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle çevre ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde önbilgilerin kontrol edilmesi, öğrencilerin algılarını zenginleştirecek tartışma ortamı yaratılması öğrenmeyi gerektiği düşünülmektedir. Genç, Demirkaya ve Deniz; 2012; Alam, Rakkibu, ve Rahman, 2012; Frost, 2000 gibi araştırmacıların çalışmalarına benzer olarak bu araştırmada da öğrencilerin ağaçların yaşam için önemini vurguladıkları görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, İlkokul birinci sınıfta Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ağaçlar ve diğer bitkilerin zaman içinde nasıl büyüdüğünü, yapraklarını döktüğünü, çiçek açtığını gözlemlenmeleri; üçüncü sınıfta su, toprak, hava gibi doğal kaynaklar ve doğal kaynakların ağaç ile olan ilişkisini fark etmeleri beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Örnekleme yer alan öğrenciler bu kazanımlara yönelik etkinlikler ile ders esnasında karşılaştıkları düşünülmektedir. Bu etkinliklerden bazıları da Ağaç Kardeşliği projesinde yer almıştır. Araştırma sonucunda bu etkinliklerin öğrencilerin “ağaca bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak, derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bulgular, “ağaç” denildiğinde

öğrencilerin zihninde canlanan olguların çeşitli olabileceğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen “benim ağacım salı günleri sulanmayı sever”, “ağacım benim sırdaşım ben ne anlatsam dinler”, “ağacın yanında kendimi anneannemin kucağında gibi hissediyorum şefkat dolu” gibi ifadeler göstermektedir ki, ağaç kavramı öğrencilerin hem duygusal hem sosyal olarak anlamlandırdığı bir kavramdır. Ağaç ile kurulan bağ, aslında doğa ile kurulan bağa örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, öğrenciler antroposen yaklaşıma uygun bir şekilde ağacı insanların hem oksijen kaynağı hem de araç olarak yararlanacağı bir nesne olarak görmektedirler. Diğer yandan ağacı canlıların yuvası olarak görüyor olmaları bize ağaca yüklenen anlamın çok farklı boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yanıtlarından yaşamın kaynağı olarak görülen ağaçlar olmadan nefes alınamayacağı ve yaşamın devam ettirilemeyeceği algısı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda ağaç insan yaşamının devamlılığı için gereklidir. Ağaç, toprak, hava, su gibi varlıkların insanın kullanımı için birer kaynak olmaktan çok ekosistemin bütünlüğünü sağlayan varlıklar olarak nitelenmek çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesinde önemlidir. Ekosistem ve çevre ilköğretimde farklı öğretim programlarında yer almaktadır. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (2018) “Doğada Hayat” ünitesi sarmal bir yapı ile 1, 2 ve 3. Sınıfta bu konuları temel düzeyde ele almaya başlamaktadır. İlkokul 4. ve 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında “İnsan ve Çevre” ünitesinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 4, 5, 6 ve 7. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer almaktadır. Bu konular ele alınırken öğrencilerin “ağaç” kavramına bakış açıları dikkate alınabilir, tasarlanan etkinliklerle çevreye karşı duyarlılık ve sürdürülebilirlik konusunda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Bu araştırma ilköğretim seviyesinde öğrenciler ile yürütülmüştür. Ağaç kavramı şüphesiz her yaşta birey için anlamlar içermektedir. Araştırma boyutsal olarak tasarlanarak derinleştirilebilir. Anaokulundan, yüksek öğretime kadar örgün öğretimin farklı birimlerinde

uygulanabilir. Bölgesel farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla farklı yerlerde yaşayan gruplar ile çalışılabilir. Çevre konuları her meslek grubunu ilgilendiren bir konudur. Farklı meslek gruplarında çalışan bireylerde var olan metaforik algılar çalışılarak kültürel, sosyal, bilişsel olarak algılamalar arasındaki ilişki incelenebilir. Böylelikle bu araştırmanın bir uzantısı ile ağaç kavramının toplumda bulunduğu anlam belirlenebilir. Elde edilecek bulgular ülkenin ağaç kavramına bakış açısını ortaya koyacak bütüncül bir çalışma haline getirilebilir. Ağaç çevre kavramlarından sadece biridir. Ağaç kavramının çevre denildiğinde ilk akla gelen kavram olması kilit kavramlardan biri olduğunu düşündürmektedir. Ağaç kavramının çocuklarda farklı anlamlar ile ifade edilmesi yaşantıları ve öğrenmeleri sonucudur. Bu ve benzeri çalışmalar çevre eğitimi çalışmalarında kullanılacak kavramların seçimi konusunda eğitimcilere yol gösterebilir.

Kaynakça

- Alam, M. J., Rakkibu, M.G., & Rahman, M. M. (2012). People's attitude towards social forestry: A case study in Rajshahi. *J. Environ. Sci. & Natural Resources*, 5(1), 217–222.
- Ardalı, Y., Turan, G., & Konuk, N. (2016) Environmental education in Turkey. *Research Highlights in Education and Science*, 124-131.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, T. (2018). Lakoff ve Johnson'ın metafor kuramı ve eski Türkçe ile orta Türkçe'de birleşik fiillerde yük metaforu. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(44).

- Bilgin, N. (2000) *İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 109. ISBN 975-483-469-5. İzmir.
- Çeliker, H. D. & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Frost, C. J. (2000). *Comparing attitudes about forests between young adults in North – Central Florida and the Peruvian Amazon*. Unpublished Master Thesis.
- Genç, H., Demirkaya, H., & Karasakal, G. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin orman kavramını algılamaları: Fenomenografik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 34-48.
- Genç, H., Demirkaya, H., & Deniz, H. (2012). The investigation of eighth grade students' attitude toward forest. *Archives of Applied Science Research*, 4(1), 740-747.
- Güngör-Cabbar, B., Ergin, E., & Özbakır, A. D. (2016). *TEMA vakfı ağaç kardeşliği projesi: Orman ekosistemi ve yaşamın çeşitliliği programı etkinlik kitabı*. TEMA Vakfı, İstanbul: Teknik Basım Matbaacılık A.Ş.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. G. Y. Demir (Çev.), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Martinez, M., Sauleda, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- MEB (2018). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı, 19 Nisan 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> sitesinden alındı.

- Özbaş, S. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ormana ilişkin tutumları: Lefkoşa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 82-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sarışan Tungaç, A., Yaman, S., & Bal İncebacak, B. (2017). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ormanlara yönelik tutumlarında doğa eğitimi projelerinin etkisi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-50.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, U. & Kunt, H. (2013) Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23).

Extended Abstract

Tree is a concept that students face at different levels from preschool to university. When it comes to environmental protection, one of the first actions that come to mind is planting trees. The concept of tree, which is associated with the concept of environment/nature, has different meanings for individuals. Metaphors defined in different ways are used to determine the meanings attributed to concepts. For different concepts, some researches have done. As a results perception of individuals is determined by various metaphors. The data collected by qualitative research methods are interpreted by content analysis and the results related to the concept are presented. Thus, we have information about the clues in teaching other concepts related to the concept studied. The tree concept is associated with many issues such as forest, life cycle, environmental protection. In this study, the metaphorical perceptions of the students who participated in the tree brotherhood project conducted by TEMA Foundation were examined. The study group, 295 students, from seven different cities at primary school fourth class. In this study, answers to the following questions have been searched:

1. What are the metaphors of primary school students participating in the Forest Ecosystem and Diversity of Life Program Program for TEMA Foundation Tree Fellowship Project?
2. Which concept categories do the metaphors of the primary school students participating in the Forest Ecosystem and Life Diversity Education Program under the TEMA Foundation Tree Brotherhood Project?

In order to determine the metaphorical perceptions of the students about the concept of tree, “Tree is like Because” written questionnaires were distributed. As a result of the content analysis, 111 different metaphors were determined in the data collected from 295 primary school fourth-grade students and these metaphors were collected in 9 categories. These categories are as follows.

- 1) Tree as a living thing
- 2) Tree as the source of life
- 3) Tree as home
- 4) Tree as power
- 5) Tree as Plant
- 6) Tree as friend
- 7) Tree as a Physically strong thing
- 8) Tree as stuff
- 9) Tree as part of nature

By using the findings obtained from the research, the methods and techniques to be used to teach these gains can be reviewed. When we look at the findings, Trees can be very different in our students' minds. In order to further deepen this research, the relationship between cultural, social and cognitive perceptions can be studied by studying different levels of metaphorical perceptions on environmental education issues where socio-scientific discussions can be conducted.

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması¹

Kayhan BOZGÜN², Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU³

Geliş Tarihi: 23.09.2019

Kabul Tarihi: 02.12.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik gibi temel beceri alanlarında içsel, dışsal ve özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkiye örneğinde geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesidir. Çalışmadaki katılımcılar, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir il merkezindeki 2 farklı ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 229 ilkokul öğrencisidir. Ölçeğin Türkçeye çeviri süreci Brislin'in (1970) çeviri işlemlerine göre yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) ile yapı geçerliği; Eğitimde Motivasyon Ölçeği kullanılarak ölçüt bağımlı geçerliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, ölçeğin faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde, t değerlerinin anlamlı ve hata varyanslarının da beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. DFA analizleri sonucunda ölçeğin yeterli uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Ölçme aracının güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmış ve temel üç beceri ve her becerideki üçer alt boyutun yeterli güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu ölçek kullanılarak temel okul becerilerinden okuma, yazma ve matematikte öğrencilerin motivasyonlarının farklı değişkenlerle ilişkisinin inceleneceği çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, okuma, yazma, matematik, ilkokul öğrencileri

¹ Bu çalışma, Kayhan Bozgün'ün devam eden doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Bu araştırma için, Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 24.04.2019 tarih ve 47613789-44-E.8212229 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: kayhanbozgun@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9239-2547

³ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: mkostereli@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9213-9135

Reliability and Validity Study of The Elementary School Motivation Scale's Turkish Form

Submitted by 23.09.2019

Accepted by 02.12.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to make validity and reliability studies by adapting the The Elementary School Motivation Scale to Turkish to determine the internal, external and identified external motivations of elementary school students in basic academic skills such as reading, writing and mathematics. The participants of the study were 229 primary school students in the second, third and fourth grades of two different primary schools in a city center in the Southeastern Anatolia Region. The translation process of the scale into Turkish was conducted according to the translation process of Brislin (1970). The data were analyzed by using SPSS 22.0 and LISREL 8.80 programs for construct validity using Confirmatory Factor Analysis (CFA); criterion-related validity was examined with the Scale of Motivation in Education. In the results of the research, it was seen that the factor load values of the scale were medium and high, t values were significant and error variances were within the expected value ranges. As a result of the CFA analysis, it was seen that the scale produced adequate fit values. The reliability of the instrument was calculated with Cronbach alpha internal consistency coefficient and it was found that the three basic skills and three sub-dimensions in each skill had sufficient reliability coefficients. As a result, it can be said that the Turkish form of Elementary School Students Motivation Scale can be used as a valid and reliable measurement tool. Using this scale, it is suggested to carry out studies on the relationship between motivation of students with different variables.

Keywords: Motivation, reading, writing, mathematics, elementary school students

Giriş

Teknolojik olarak gelişmek, bilimsel olarak yenilikler yapmak gibi hedeflere ulaşmak için okuryazarlık kavramı, son yıllarda ülkelerin eğitim alanında yer bulmaya başlamıştır. Alanyazında okuryazarlık, sadece okuma-yazma becerisine sahip olmak değil; aynı zamanda matematiği kullanabilme, problem çözme becerisine sahip olma ve mantıksal işlemler yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Uysal ve Yenilmez, 2011). Eğitim-öğretimde öğrencilere ilk kazandırılan akademik beceriler olan okuma, yazma ve matematik sadece bir dönemlik değil; hayat boyu devam eden yaşam becerileri olarak bilinmektedir. Bu nedenle ilkökul yıllarının başında okuma, yazma ve matematiğin somut işlemler dönemindeki bu öğrencilere öncelikle sevdirmesi ve ilgi uyandırılması gerekmektedir. Motivasyon için ilgi uyandırma ya da sevdirmeye her zaman yeterli olmadığından bu ilginin sürekliliği de sağlanmalıdır. Bu üç beceri alanıyla ilgili yoğun çalışmalar yaptırılması ve üzerinde yeterince durulduğunda öğrencilerin motivasyonlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Son yirmi yıldaki araştırmalarla önemi anlaşılan motivasyon, günümüzde de başarı, öğrenme vb. alanlarda etkili bir faktör olması nedeniyle eğitim bilimleri alanında yerini almıştır. Ancak halen, motivasyonun çocukların okul etkinliklerine nasıl yansıdığı, başarıyı ve öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Guay, Marsh, Dowson ve Larose, 2005). Motivasyon, bireyin davranışlarının başlatılması, devam ettirilmesi ve düzenlenmesinde psikolojik ihtiyaçların önemini vurgulayan kişisel iç faktörlerdir. Sürekli bir ilgi, ihtiyaç ve çabanın döngüsünde devam eden dürtü olarak da tanımlanmaktadır (Katrancı, 2015). Motivasyon Büyük Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2019) isteklendirme, güdülenme olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda motivasyon, yaptığı işe istekli olmak, amacına ulaşmayı istemek olarak da tanımlanabilir. Motivasyon, öğrencilerin okul başarılarına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Pintrich, 2003).

İlkokulun ilk yıllarında kazanılmaya başlanan okuma, yazma ve matematik becerisi ile ilgili akademik bakımdan öğrencilerin motivasyonlu olmaları, her üst sınıf seviyesindeki yeni konu ve sorumluluklarla başa çıkabilmelerinde rol oynayabilir. Çünkü çoğu öğrenci okuma, yazma ve matematiği birer görev veya alışkanlık olarak değil de zorunluluk olarak görmektedir. Yapılan araştırmalarda da okuma ve yazma becerisinin kazanıldıktan sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflardan sonra birer alışkanlık olmaktan çıktığı yönünde bulgulara rastlanılmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). Okuma, yazma ve matematik becerilerine yönelik olumlu tutumun ilkökul döneminde kazandırılması önemlidir. İlkokul öğrencilerinin akademik yönden başarılı olmaları için içsel motivasyona sahip olmaları arzulanan bir durumdur.

Ortaokul dönemine doğru ilerledikçe okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin motivasyonsuzluğun arttığı belirlenmiştir (Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Yıldız ve Kaman, 2016). İlkokul döneminde kazanılacak bu becerilere karşı çocuğun geliştirdiği tutumun, ileriki yıllarda okuma ve yazmayı sevmesi, matematiği bir zorunluluk olarak görmeden hayatının her döneminde bu becerilere yer vermesi olumlu kazanımlar olarak kendisine dönecektir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin ve başarının hayat boyu devam eden yaşam becerileri olduğu düşünülürse, okuma, yazma ve matematik becerisini ilkökuldaki çocuklara bir ödev olarak değil; bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkökul döneminde bu üç temel beceri alanına ilişkin çocuğun motivasyonunu sağlamak gereklidir.

İçsel, Dışsal ve Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Öğrenmenin anahtar kavramlarından olan motivasyonun okul ve öğrenme ortamlarında ihmal edilmemesi gerekmektedir. Çünkü motivasyon, öğrenmenin her anında gereklidir. Yapılan işe karşı duyulan istek ne kadar fazla olursa, o denli hızlı bitirilir ve sonuçlar da istenen düzeyde olur. Motivasyon, tek ve sade bir yapıdan ibaret olmayıp çok

boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bireysel farklılıklarda olduğu gibi insanlar farklı düzeyde motivasyonlara sahiptirler ve bu motivasyonlar çeşitlilik göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öğrencilerin yaşamları ya da özerklik gelişimlerinden sorumlu olduklarını açıklayan Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory), akademik başarılarının ve duygusal uyumlarının temelini oluşturur (Ryan ve Deci, 2000). Kuramda, içsel ve dışsal motivasyon olarak iki düzeyde motivasyon türleri bulunmaktadır. Wang ve Guthrie (2004) de motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon olarak ele almaktadır. İçsel motivasyon öz-belirleme kuramının en üst seviyesinde yer alır. Başka deyişle bu seviyedeki birey, öz-kararlılık veya özerklik derecesini en iyi biçimde yansıtır. Bir faaliyette bulunurken kendi iyiliğini, gelişimini ve o işi yapmada aldığı zevki düşünür. İçsel motivasyonu olan bir öğrenci sevdiği, istediği, zevk aldığı ve kendini adadığı için bir işi yapmaktadır. Kendisine yararlı bulduğu etkinliklere katılmaktan memnun olmakla beraber, bunlar için harekete geçmekte istekli olur. İçsel motivasyona göre daha düşük seviyelerdeki özerklik olan dışsal motivasyon ise, içsel niteliklerin aksine bir amaç için bir faaliyete katılmayı ifade eder. Ancak dışsal motivasyonlu öğrenciler bir ödül almak, tanınmak, farkındalık kazanmak ya da teşvikler gibi dışsal nedenlerden kaynaklı görevlerini yerine getirirler. Bir hediye, sınav notu ya da para ile ödüllendirileceğini bilen kişi yaptığı işte aslında iyi sonuçlar alamayabilir. Başarılı sonuçlar alınması için içsel motivasyona sahip olunması gerekmektedir. Vansteenkiste, Lens ve Deci (2006) yaptıkları çalışmada içsel motivasyonlu öğrencilerin dışsal motivasyonlu öğrencilere göre, okuduklarını hatırlamada ve anlamada daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Öz-belirleme kuramı, dışsal motivasyonun içsel motivasyona dönüşebileceğini ileri sürmektedir. Bu kapsamda farklı türde dışsal motivasyon türlerinin olduğunu açıklamaktadır. Bunlar düşük özerklikten yüksek özerklik seviyelerine doğru, dışsal motivasyon (dışsal düzenleme) ve özdeşleşmiş dışsal motivasyondur (özdeşleşmiş düzenleme). Dışsal

motivasyon, ödül kazanmak ve kişiye yönelik meydana gelebilecek kısıtlamaları önlemek için yapılan faaliyetleri ifade eder. Özdeşleşmiş motivasyon ise, bireyin o işin önemli olduğuna karar vererek seçimle yaptığı davranışları temsil eder. Kurama göre, içsel motivasyona doğru yükselecek şekilde özdeşleşmiş dışsal motivasyon davranışları gösteren bireylerin algılanan özerklik seviyeleri yüksektir. Buna karşılık, dışsal motivasyon davranışlarında bulunan bireylerin düşük özerklik düzeyleri bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 1991).

Okuma, Yazma ve Matematik Motivasyonu (Akademik Motivasyon)

Okuma motivasyonu; okuma eyleminde konu, süreç ve sonuçlarına yönelik bireyin amaç, değer ve inançlarının bileşimidir (Katrancı, 2015). İlgi, güven ve adanmışlıktan oluşan okuma motivasyonunda ilgi, zihnin ilk yönelimi; güven, bireyin kendine inancı; adanmışlık ise istek ile ilgilidir. Okuma motivasyonu yüksek bireyler okuduklarını daha iyi anlamakta ve buna bağlı olarak başarı düzeyleri yükselmektedir (Guthrie, 2011; Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrencinin okuma eğilimini belirleyip geliştirmek okuma motivasyonu kazanımında etkilidir. Bireyin kendisine ait kitaplığının olması, anne-babasının öğrenim düzeyi, cinsiyet değişkenlerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Katrancı, 2015).

Yazma motivasyonu, bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkidir (Takımcıgil Özcan, 2014). Her bireyin yazma isteği, tutumu, ilgisi aynı düzeyde değildir. Araştırmalar, yazma becerisinin ilkökul öğreniminin ilk yıllarında kazanıldıktan sonra yazma isteğinin azaldığını, öğrenciler tarafından yorucu, sıkıcı, zorlu bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bu soruna çözüm olarak gerçekleştirilen çalışmalarda yazmaya istekli olma, yazılacak konunun kolay olması ve konu hakkında bilgi sahibi olunması, yazma eyleminde sürekli çaba gösterilmesinin yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Yazmak sadece

edebi alanlarda önemli olmayıp, bireyin aldığı mantıksal, aritmetik, fen gibi derslerinde de önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi geliştikçe matematik dersine karşı olan önyargılar da giderilerek başarının artabileceği söylenebilir (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003).

Öğrenciler matematik dersini zor, korku verici, stresli gibi kavramlarla tanımlamaktadır. Matematik motivasyonu matematik becerisine ile ilgili olumsuz önyargıların ve korkuların giderilmesi için öğrencilerin iyi şekilde güdülenmeleri gerektiğini ifade eden bir yaklaşımdır (Tahiroğlu ve Çakır, 2014). Okuma-yazmanın sadece Türkçe dersi ile ilgili olduğunu söylemenin yanlış olacağı düşünüldüğünde, okumanın ve yazmanın aslında tüm derslerde kullanıldığı fark edilecektir. Özellikle, matematikte başarılı olmak için öncelikle soruyu anlamakta okuma becerisinin (Adelson, Dickinson ve Cunningham, 2015; Göktaş, 2010) ve işlemleri yaparken not almakta yazma becerisinin (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003) ön plana çıktığı ve bu üç temel beceri alanının birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Motivasyonun özyeterlik, göreve odaklanma, çaba gösterme ve kendini denetleme (Garcia, 1995); cinsiyet, yaş, kendine ait kitaplığın olması, anne-baba öğrenim düzeyi, aile sosyo-ekonomik düzeyi (Katrancı, 2015; Smith, 1996; Yıldız, 2010; Yıldız ve Kaman, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir.

Yıldız ve Kaman (2016), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı okuma tutumlarının ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçla, erken yaşlarda kazandırılan okuma-yazma tutumunun öğrencinin ileri yaşlardaki okuma-yazma tutumlarının olumlu şekilde devam etmesini sağlamak için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemeyecek şekilde ilişkili bir yapıda olduğu vurgulanmıştır. Yıldız (2010), içsel motivasyonun okuduğunu anlamada etkili olduğunu; dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz etkilediğini; kızların erkeklere göre dışsal motivasyondan daha fazla etkilendiğini, üst düzey

sosyo-ekonomik gelirlili aileden gelen çocukların içsel okuma motivasyonlarının orta ve alt gelirlilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazında ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerine yönelik motivasyon ölçme araçları olmasına karşın (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Kara, 2010; McKenna, Kear ve Elsworth, 1995; Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Vallerand, 1992, 1993; Yıldız, 2010) ilkokul düzeyinde okuma, yazma ve matematik becerisine ilişkin motivasyonu birlikte değerlendiren bir Türkçe ölçme aracının olmayışı bu çalışmanın hazırlanmasındaki gerekçelerden biridir. Ayrıca, ilkokul öğrencilerine yönelik ölçme araçlarının ortaokul düzeyindeki ölçme araçlarına göre daha az olması nedeniyle bu çalışmanın akademik motivasyon alanında yapılan çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Guay ve diğerleri (2005) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkiyedeki öğrenciler üzerinde benzer olup olmadığını geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirerek incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin okuma-yazma ve matematik becerileri ile ilgili motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçeğin Türk örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, belirli konularda seçilen örneklem üzerinden bilgi edinmek için var olan durumu olduğu haliyle betimlemeyi sağlar (Bursal, 2016).

Çalışma Grubu

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formu uyarlama çalışmaları, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, Adıyaman ili merkezine bağlı iki farklı ilkokulda bulunan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 118 kız (% 51.5) ve 111 erkekten (% 48.5) oluşan 229 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 67’si (% 29.3) ikinci sınıf; 83’ü (% 36.2) üçüncü sınıf ve 79’u (% 34.5) dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 7-12 arasında dağılım göstermektedir (*Ort:* 9.21; *ss:* .88). Ölçeğin İngilizce formunun geçerlik çalışmasında Kanadalı ilkokul öğrencilerinden oluşan örnekleme birinci sınıflar da yer almaktadır; ancak ülkemizde 1.sınıfların bahar yarıyılında okuma ve yazma becerilerini henüz kazanmış olmaları sebebiyle pilot çalışma uygulanırken anlamakta zorlandıkları fark edilerek uzman görüşleri doğrultusunda birinci sınıflardan veri toplanmamasına karar verilmiştir. Çalışmaya ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarla devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği: İlkokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek; okuma, yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Okuma, yazma ve matematik olarak üç alt ölçek ve her alt ölçeğin içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon boyutlarında üçer madde bulunmak üzere her alt ölçekte dokuz madde bulunmaktadır. Ölçek, toplamda 27 maddeden oluşmaktadır ve Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Kararsızım (3); Arasıra (4) ve Her zaman (5) olmak üzere beşli likert tipi bir derecelendirmeye kullanılmaktadır. Ölçek herhangi bir toplam puan üzerinden

değerlendirilmemektedir. Ancak, okuma, yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon ayrı ayrı belirlenebilmektedir. Diğer bir seçenek olarak içsel motivasyonda okuma-yazma ve matematik beceri alanlarının farkları incelenebilir. Ölçeğin geneli için herhangi bir toplam güvenirlik katsayısının ifade edilmediği orijinal çalışmada; içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon boyutlarının genel güvenirlik katsayıları sırasıyla okuma alt ölçeğinde (.76, .70 ve .73); yazma alt ölçeğinde (.78, .79 ve .79) ve matematik alt ölçeğinde (.80, .79 ve .78) olarak belirlenmiştir.

Eğitimde Motivasyon Ölçeği: İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier'in (1989) geliştirmiş oldukları ölçek, Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dört boyut ve 12 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Her alt boyutta üç madde bulunan ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçeğin Fransızca formu beşli likert tipi bir derecelendirmeye kullanılmasına rağmen Kara (2008), ilkokul öğrencilerinde Evet: 3, Fikrim Yok: 2 ve Hayır: 1 olarak puanlanmasını tercih etmiştir. Bu nedenle ölçekten alınabilecek en düşük puan 12; en yüksek puan 36'dır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin geneli için .84; alt boyutlarda ise .78-.80 aralığında hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçüt bağımlı geçerlik için kullanılan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .78 olarak belirlenmiştir.

Orijinal ölçeğin Türkçeye çeviri işlemleri

Ölçeğin uyarlama çalışmalarına başlanmadan önce ölçeği geliştiren yazarlardan Frédéric Guay'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek İngilizce dil uzmanları, eğitim psikolojisinde uzman akademisyenler ve Türkçe dil uzmanlarının işbirliğinde Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formunun araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi sonucu üzerinde

tartışılarak en uygun ifadeler belirlenerek Türkçe taslak formu hazırlanmıştır. İfadeler yeniden kaynak dil olan İngilizceye geri çevrilmiştir (Brislin, 1970). Bu aşamadan sonra, ölçek biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden olmak üzere iki akademisyen ve iki dil uzmanının görüşlerine sunularak orijinal ölçekle Türkçe formu karşılaştırılıp aynı anlamı verip vermedikleri konusunda çeviri uygunluğu incelenmiştir. Ölçek uyarlama adımları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini gözlemlemek amacıyla 20 ilkokul öğrencisi üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Anlaşılmayan bir maddenin olmadığı görülerek uzman görüşü ve Türk dil uzmanlarının da onayı ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışmada birinci sınıflardan pilot çalışma aşamasında veri toplanmış; ancak anlamakta zorlandıkları gerekçesiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Uygulama öncesinde ölçekteki likert yapı hakkında ve ölçeğin nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulamanın bir test ya da sınav olmadığı, farklı cevaplar vermekte özgür oldukları ve anlamadıkları bir kelime ya da cümle olduğunda rahatlıkla araştırmacıyı uyarabilecekleri, cevaplarken dikkatli düşünerek kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri konusunda açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların ölçeği yanıtlama süreleri ortalama 10-15 dk sürmüştür. Ölçek ile ilgili verilerin toplanması sürecinde doktora tezi kapsamında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 24.04.2019 tarih ve 47613789-44-E.8212229 sayı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

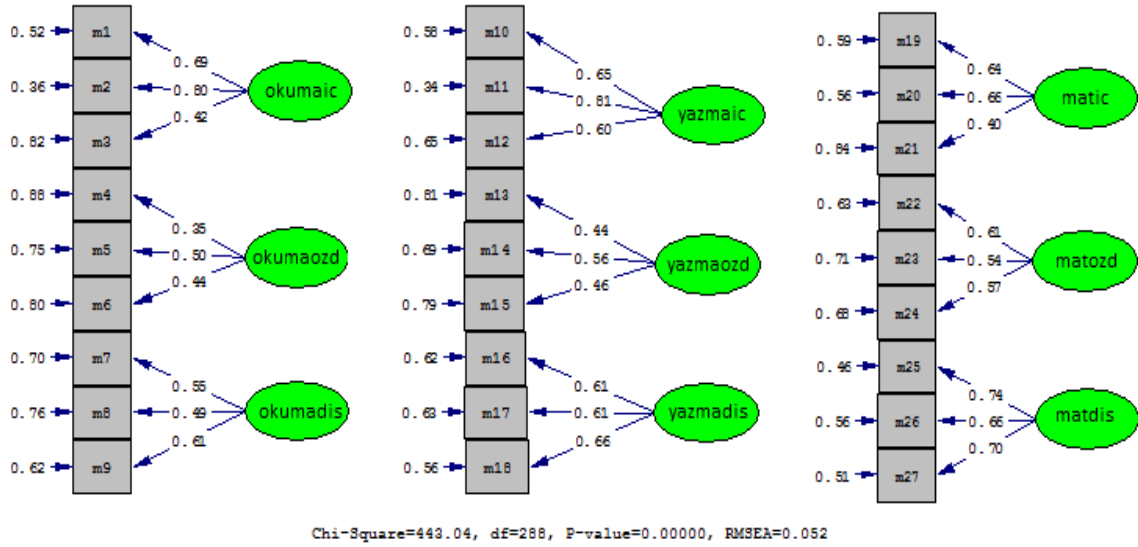
Verilerin analizinde başlangıç analizleri olarak verilerin doğruluğu (minimum-maksimum değerler) ve kayıp veriler incelenmiştir. Bu incelenmeler sonucunda ölçeğin birçok maddesini boş bırakan ve tamamına aynı örüntüde yanıt veren 29 katılımcının verileri veri setinden çıkarılarak 229 veri ile çalışmaya devam edilmiştir. Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için; LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ile Doğrulayıcı

Faktör Analizi (DFA); SPSS 22.0 ile ölçüt bağıntılı geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. DFA, daha önceden tanımlanmış olan bir yapı ya da modelin farklı örneklerde doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesine olanak sağlar (Brown, 2015). DFA’da incelenen uyum indeksleri sırasıyla χ^2 /sd (düzeltilmiş ki-kare), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum indeksi), IFI (Artan Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü), GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)’dir (Çerezci, 2010; Brown, 2015). LISREL ile gerçekleştirilen analizlerde faktörler arası korelasyonlar .99 ve altına sabitlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında madde toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada anlamlılık değeri olarak .05 kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Bu araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin yapısı DFA analizi ile incelenmiştir. Teorik olarak tanımlanan çok değişkenli yapıların farklı kültürlerde doğrulanmasında DFA kullanılır. DFA, açıklayıcı faktör analizinde olduğu gibi faktör yükleri, hata varyansları ve artık değerlerinin belirlenmesini sağlayabilmektedir (Brown, 2015). Okuma, yazma ve matematik olarak üç alt ölçek; bu üç alt ölçeğin hepsinde ortak şekilde yer alan içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları olarak dokuz boyut ve toplamda 27 maddeden oluşan ölçeğin Türkiye’deki ilkökul öğrencilerinde benzer olup olmadığının test edilmesi amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA analizi sonucunda üç alt ölçeğe ilişkin faktör-madde standart katsayıları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği birinci düzey DFA bağlantı diyagramı

Şekil 1’de, İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formuna ait standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde (.35 ile .81 arasında), hata varyanslarının beklenen değer aralıklarında olduğu görülmektedir (Brown, 2015). Bağlantı diyagramına göre *t*-değerlerinin 4.49 ile 11.49 arasında dağılım gösterdiği ve anlamlı oldukları ($p < .05$) belirlenmiştir. 27 madde üzerinden gerçekleştirilen birinci düzey DFA analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/sd = 443.04/288$; $p < .05$; RMSEA= .052; SRMR= .064; CFI= .96; IFI= .96; NNFI= .95 olarak elde edilmiştir. Değerler incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum gösterdikleri belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği için DFA Bulguları

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Bu çalışmadaki DFA Uyum İndeksi Değerleri
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd < 5$	$\chi^2/sd \leq 2$	443.04/288 = 1.54
RMSEA	.06 < RMSEA < .10	RMSEA \leq .05	.052
CFI	.90 < CFI < .95	CFI \geq .95	.96
IFI	.90 < IFI < .95	IFI \geq .95	.96
NNFI	.90 < NFI < .95	NFI \geq .95	.95
SRMR	.06 < SRMR < .10	SRMR \leq .05	.064

(Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Birinci düzey DFA analizi ile oluşturulan path diyagramındaki faktörler arası korelasyonlar Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 2'deki motivasyon türlerinin beceri alanlarındaki ilişkilerine yönelik korelasyonlarının .31 ile 1.20 arasında orta ve yüksek düzeyde olmak üzere farklı değerlerde dağıldığı görülmektedir. İçsel motivasyonda üç beceri alanının birbiriyle .31 ile .47 aralığında; özdeşleşmiş dışsal motivasyonda üç beceri alanının birbiriyle .90 ile .93 aralığında; dışsal motivasyonda ise üç beceri alanının birbiriyle .99 düzeyinde korelasyonlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2

Birinci Düzey DFA Bağlantı Diyagramındaki Faktörler Arası Korelasyonlar 1

Boyutlar	Alt Ölçek Beceri Alanı	1	2	3
İçsel Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.47	-	
	3.Matematik	.31	.43	-
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.93	-	
	3.Matematik	.91	.90	-
Dışsal Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.99	-	
	3.Matematik	.99	.99	-

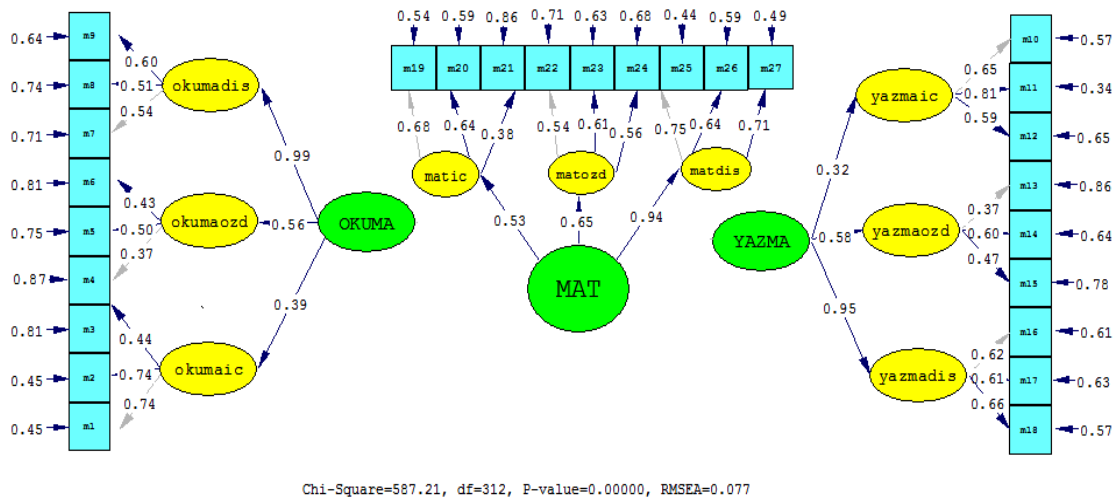
Tablo 3'te ise okuma, yazma ve matematik beceri alanlarında; içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonların model sonucunda belirlenen korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3

Birinci Düzey DFA Bağlantı Diyagramındaki Faktörler Arası Korelasyonlar 2

Alt Ölçek Beceri Alanı	Boyutlar	1	2	3
Okuma	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.84	-	
	3.Dışsal Motivasyon	.38	.54	-
Yazma	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.77	-	
	3.Dışsal Motivasyon	.22	.52	-
Matematik	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.99	-	

Tablo 3'te görüldüğü gibi motivasyon türleri arasındaki korelasyon değerlerinin okumada .38 ile .84 aralığında; yazmada .22 ile .77 aralığında; matematikte .43 ile .99 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, dışsal motivasyonun her üç beceri alanında diğer iki motivasyondan farklı olarak düşük korelasyon katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ikinci düzey DFA analizi sonuçlarına göre üç alt ölçeğe ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği ikinci düzey DFA bağlantı diyagramı (standart katsayılar)

Üç alt ölçek ve dokuz alt boyut üzerinden gerçekleştirilen ikinci düzey DFA analizi sonucunda tüm t değerlerinin 2.71 ile 8.73 aralığında anlamlı olduğu; faktör yüklerinin Şekil 2'de görüldüğü gibi .37 ile .80 aralığında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Modelin uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 587.21/312$; $p < .05$; RMSEA= .077; SRMR= .011; CFI= .92; IFI= .92; NNFI= .91 olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel aralıklarda olduğu belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci düzey DFA analizleri birlikte değerlendirildiğinde İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin üç alt ölçek dokuz alt boyut ve 27 maddeden oluşan yapısının Türkiye

örnekleminde benzer olduğu doğrulanmış olup; uyum indekslerinin her iki düzeyde de kabul edilebilir ve mükemmel düzeylerde değiştiği ortaya çıkmıştır.

Ölçüt Geçerliği

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ölçüt geçerliğinin sağlanması Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile test edilmiştir (Kara, 2008). Ölçekler arası korelasyonlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Alt Boyutlarda Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.okumaic	13.18	2.13												
2.okumaozd	13.83	2.10	,26**											
3.okumadis	12.31	2.90	,22**	,19**										
4.yazmaic	12.77	2.59	,29**	,32**	,25**									
5.yazmaozd	13.33	2.27	,27**	,28**	,28**	,41**								
6.yazmadis	12.00	3.17	,16*	,15*	,72**	,13	,18**							
7.matic	13.75	2.09	,18**	,21**	,18**	,24**	,36**	,22**						
8.matozd	13.42	2.25	,21**	,31**	,21**	,25**	,47**	,23**	,58**					
9.matdis	11.90	3.36	,14*	,13	,68**	,13*	,21**	,77**	,23**	,28**				
10.EMO1	8.33	1.17	,20**	,19**	,10	,11	,17*	,05	,06	,23**	,08			
11.EMO2	6.07	2.24	-,06	-,06	,25**	-,03	-,06	,25**	,06	-,04	,27**	-,04		
12.EMO3	6.51	2.33	,02	-,01	,38**	,03	,01	,35**	,09	,03	,36**	-,10	,57**	
13.EMO4	8.25	1.28	,24**	,16*	-,02	,20**	,12	,05	,10	,22**	,03	,17*	,02	,14*

Not: Korelasyon değerleri .01 ile .05 düzeyindedir ($p < .01$ ** ; $p < .05$ *). (EMO1: Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon; EMO2: Motivasyonsuzluk; EMO3: İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon; EMO4: İçsel Motivasyon)

Tablo 4'te ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması kapsamında uyarlaması yapılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda, Eğitimde Motivasyon ölçeğinin; EMO1 alt boyutunun okumaozd ($r = .19$, $p < .01$), yazmaozd ($r = .17$, $p < .05$), matozd ($r = .23$, $p < .01$) ile; EMO2 alt boyutunun okumadis ($r = .25$, $p < .01$), yazmadis ($r = .25$, $p < .01$), matematikdis ($r = .27$, $p < .01$) ile; EMO3 alt boyutunun okumadis

($r = .38, p < .01$), yazmadis ($r = .35, p < .01$), matematikdis ($r = .36, p < .01$) ile; EMO4 alt boyutunun okumaic ($r = .24, p < .01$), okumaozd ($r = .16, p < .01$), yazmaic ($r = .20, p < .01$) ve matozd ($r = .22, p < .01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur (Durmaz ve Akkuş, 2016). Sonuç olarak, bu bulgular İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ölçüt bağlantılı geçerliğinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik Analizleri

Türkçeye uyarlaması bu çalışma kapsamında yapılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin geçerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra güvenirlik analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizlerinde ilk olarak üç alt ölçeğin ve alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlik Analizleri

Alt Ölçek Beceri Alanı	Boyutlar	\bar{x}	ss	α
Okuma	İçsel Motivasyon	13.18	2.13	.72
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.83	2.10	.76
	Dışsal Motivasyon	12.31	2.90	.61
	Okuma ölçeği genel	39.39	4.98	.70
Yazma	İçsel Motivasyon	12.78	2.59	.72
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.33	2.27	.70
	Dışsal Motivasyon	12.00	3.17	.68
	Yazma ölçeği genel	38.51	5.60	.70
Matematik	İçsel Motivasyon	13.75	2.09	.77
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.42	2.25	.71
	Dışsal Motivasyon	11.90	3.36	.75
	Matematik ölçeği genel	39.07	5.81	.77

Tablo 5'teki dokuz boyut ve üç alt ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının alt ölçekler olarak değerlendirildiğinde; okuma ve yazma için .70 ve matematik için .77 olarak orta düzeyde; alt boyutlar olarak değerlendirildiğinde okuma ölçeğinde içsel motivasyon .72 ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon .76; yazma ölçeğinde içsel motivasyon .72

ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon .70; matematik ölçeğinde içsel motivasyon .77; özdeşleşmiş dışsal motivasyon .71 ve dışsal motivasyon .75 olarak orta düzeyde bulunmuştur (DeVellis, 2017). Dışsal motivasyon alt boyutunun okumada .61, yazmada .68 düzeyinde düşük düzeyde kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .70 ve üzerinde olduğunda araştırmalarda güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ölçekteki madde sayısı ve madde içi korelasyon ortalamasına bağlı (DeVellis, 2017) olduğu düşünüldüğünde, okuma ve yazmada dışsal motivasyon alt boyutlarındaki düşük güvenilirliğin sınırlı sayıda madde ile ilgili olduğu söylenebilir. Genel olarak bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkiye öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

İkinci aşamada madde analizleri gerçekleştirilerek düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu korelasyonların .39 ile .67 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır. Orta ve yüksek düzeyde çıkan madde toplam korelasyonları, ölçekteki maddelerin ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermektedir. Field (2013), maddelerin ayırt ediciliğinin olması için düzeltilmiş madde toplam korelasyonununun .30'un üzerinde bir değer alması gerektiğini ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları birlikte değerlendirildiğinde ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul yıllarında öğrencilerin okuma, yazma ve matematik temel becerilerindeki motivasyonlarının tespit edilmesi önemlidir. Motivasyon, içerisinde birçok alt boyutu barındırdığından öğrenciler ile ilgili birçok tespit yapılmasına imkân verir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013). Bu tespitler neticesinde öğrencilerin gelecekte okuma, yazma ve matematik okuryazarlıklarında etkili olmaları sağlanabilir.

Bu çalışmada, bilişsel gelişimde ve başarıda önemli rolü bulunan okuma, yazma ve matematik beceri alanlarında, ilkokul öğrencilerinin içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesini sağlayan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmasının örneklem grubunda birinci sınıflar da yer almaktadır. İlkokul birinci sınıflarda bireysel farklılıklar, çocuğun okula alışamaması, zaman kısıtlılığı vb. gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlar okuma-yazma ve matematik becerilerinin kazanımında tüm öğrencilerde aynı sonucun alınmasını engelleyebildiği yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Mutlu, 2018). Bu çalışmada da birinci sınıflardan da veri toplanması hedeflenmiş ancak ülkemizde okuma, yazma ve matematik becerisinin birinci sınıfın ikinci döneminde yeni yeni kazanılmaya başlanması nedeniyle öğrencilerin bir kısmının zorlanacağı düşünülerek çalışma ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yürütülmüştür.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde, yapı geçerliğini incelemek için ölçekte bulunan dokuz alt boyut için birinci düzey DFA analizi; dokuz alt boyut ve üç alt ölçeğin birlikte analiz edilmesi amacıyla da ikinci düzey DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği için uygulanan birinci ve ikinci düzey DFA analizleri sonucunda, faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde değişim gösterdiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, maddelere ilişkin hata varyanslarının beklenen değer aralıklarında oldukları saptanmıştır (Brown, 2015). Bu sonuçlara göre İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formu, okuma, yazma ve matematik beceri alanı olmak üzere üç alt ölçeğe ve bu alt ölçeklerde ortak bulunan içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon alt boyutları olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşan yapıyı doğrulamaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmasının ikinci bölümünde ölçüt geçerliğinin incelenmesi Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile test edilmiştir. İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin dokuz boyutu ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin (Kara, 2008) dört alt boyutu arasında, düşük ve

orta düzeylerde değişen ilişkilerin genel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formu geçerli bir ölçme aracıdır. Yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel motivasyon ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında ilişkilerin anlamsız olması yazma ve matematik becerilerini öğrencilerin daha çok dışsal motivasyon aracılığıyla kullanmalarından kaynaklanabilir. Bu durum, öğrencilerin okumadaki içsel motivasyonlarının, yazma ve matematik becerisine göre daha fazla olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Okuma ve yazmadaki dışsal motivasyon alt boyutları haricinde diğer tüm alt boyutların ve alt ölçeklerin güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon alt boyutunun Cronbach alfa katsayıları okuma becerisinde .61; yazma becerisinde .68 olarak düşük ancak kabul edilebilir düzeyde belirlenmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Burada bilinmesi gereken boyutların her birinin üçer maddeden oluşmasıdır. Güvenirlik katsayısı madde sayısına bağlı bir değer (DeVellis, 2017) olduğu için madde sayısının artmasıyla güvenirliğin de artma olasılığı bulunmaktadır.

Okumada içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.84$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve çok daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.38$). Benzer sonuçlar yazma ve matematik alt ölçeklerinde de görülmüştür. Yazmada içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.77$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve çok daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.22$). Matematikte ise içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.99$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.43$). Aslında beklenen sonuç içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında negatif bir korelasyonel ilişkinin olmasıdır. Ancak orijinal ölçeğin geçerlik çalışmasında da benzer sonuçlar alınmıştır (Guay ve diğerleri, 2005).

Örneğin, içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun okumada $r=.14$ düzeyinde; yazmada $r=.25$ düzeyinde pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Okuma, yazma ve matematik alt ölçeklerindeki dışsal motivasyon maddelerinin birbirine oldukça benzer olması nedeniyle çok yüksek korelasyon değerleri bulunmuştur. Örneğin; yazma alt ölçeğindeki maddelerden biri “Yazmada başarılı olunca ödül almak isterim” iken; matematik alt ölçeğindeki karşılığı “Matematikte başarılı olunca ödül almak isterim”dir. Bu iki ifadede sadece yazma ve matematik kelimeleri dışında geri kalan ifadelerin birebir aynı olması nedeniyle bu tür maddeler cevaplayanlar tarafından benzer olarak düşünülmüş olabilir ve bu alt boyutların tam olarak ayrışmadığını göstermektedir.

Bu çalışma ile ilkökul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerine ilişkin farklı motivasyon türlerindeki düzeylerini belirlemek amacıyla Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek, ilkökul ikinci sınıftan dördüncü sınıfa tüm ilkökul öğrencileri üzerinde uygulanabilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Türkiye’deki belli bir bölgedeki bir il merkezinde ve iki ilkokuldan veri toplanması bu çalışmanın sınırlıklarındandır. Bu sınırlılık çalışmanın dış geçerliliğini düşürmektedir. İlkokul düzeyinde İngilizce bilen öğrenci sayısının o bölgede sınırlı olması nedeniyle ölçeğin uyarlama sürecinde İngilizce bilen ayrı bir çalışma grubundan veri toplanarak Türkçe-İngilizce formlarının korelasyonunun hesaplanamaması çalışmanın bir başka sınırlılığıdır. Çalışmanın güvenilirlik analizleri madde toplam korelasyonları ve iç tutarlık katsayıları ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği incelenbilir, geniş bir katılımcı grubundan veri toplanarak farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.

EK - İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formu

Okuma

İçsel Motivasyon

Okumayı severim.

Okumaya çok istekliyim.

Boş zamanlarımda kitap okurum.

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim.

Okuyarak yeni bilgiler öğrenirim.

Okuyabilmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de kitap okurum.

Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de kitap okurum.

Başarılı (çalışkan) görünmek için de kitap okurum.

Yazma

İçsel Motivasyon

Yazmayı severim.

Yazmaya çok istekliyim.

Boş zamanlarımda yazarım (not tutma, günlük yazma gibi).

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Yazarak yararlı bilgileri iyi öğrenirim.

Yazarak yeni bilgileri iyi öğrenirim.

Yazabilmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de yazarım (ödev yapma, not tutma gibi).

Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de yazarım.

Başarılı (çalışkan) görünmek için de yazarım.

Matematik

İçsel Motivasyon

Matematik dersini severim.

Matematik dersine çok ilgi duyarım.

Zorunlu olmadığım durumlarda bile matematikle uğraşırım.

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Matematik yararlı bilgiler öğrenmemi sağlar.

Yeni bilgiler öğrenmek için matematik çalışırım.

Matematiği öğrenmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

Matematikte başarılı olunca ödül almak isterim.

Anne-babamı ya da öğretmenimi memnun etmek için matematikte başarılı olmak isterim.

Başkalarının beni takdir etmesi için matematikte başarılı olmak isterim.

* **Not:** Referans göstererek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

Kaynakça

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., and Cunningham, B. C. (2015). Differences in the reading-mathematics relationship: A multi-grade, multi-year statewide examination. *Learning and Individual Differences*, 43, 118-123.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Problems and solutions in literacy training process. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Bursal, M. (2016). Nicel yöntemler, Edt. Demir, S.B., *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları içinde*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in Personality. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Perspectives on Motivation*. Nebraska Symposium on Motivation(pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). Los Angeles: SAGE.

- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., and Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29-42.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., and Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). In *Australian Association for Research in Education 2005 conference papers*.
- Guthrie, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. *Best practices in literacy instruction*, 177-198. <http://www.cori.umd.edu/professional-development/Guthrie-teachers.docx> sitesinden 06.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 54-60.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İleri Aydemir, Ö. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-12.

- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. xvi, 202 pp.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: Guilford Press.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., and Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4),934-956.
- Mutlu, Y. (2018). Öğrencilerimiz okuma-yazmayı öğrenmeden matematik öğretimine geçmiyoruz! *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar* içinde. Editör: Adem İşcan (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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), 667-686.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., and Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 479 204.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387–402.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston, MA: Allyn & Bacon / Pearson Education.
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(3), 29-48.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- TDK. (2019). Motivasyon. <http://sozluk.gov.tr/> sitesinden 05.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

- Wang, J. H., and Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.

Extended Abstract

Motivation, which is one of the key concepts of learning, should not be neglected in school and learning environments. Because motivation is essential in every moment of learning. The higher the demand for the work done, the faster it is finished and the desired level of results. Motivation consists of a multidimensional structure. As with individual differences, people have different amounts and different types of motivations (Ryan and Deci, 2000). It is thought that this study will make a significant contribution to the studies conducted in the field of academic motivation, since the measurement tools for elementary school students are less than those for secondary school. The aim of this research was to evaluate the validity and reliability of the Turkish version of the Elementary School Motivation Scale originally developed in English by Guay et al. (2005). This research is a validity and reliability studies of the Turkish sample of the Elementary School Motivation Scale which aims to determine the motivation of primary school students about literacy and mathematics skills. adaptation Works of the Elementary School Motivation Scale Turkish form, was carried out with 229 students studying in second, third and fourth grade in 2017-2018 academic year in the Southeastern Anatolia region in Turkey. As a result of the scale adaptation steps, a pilot study was conducted on 20 elementary school students in order to observe the comprehensibility and applicability of the Turkish form of the scale. The scale was finalized with the opinion of

experts and the approval of Turkish language experts. It is seen that the factor load values of the Turkish form of the Elementary School Motivation Scale are moderate and high, and the error variances are within the expected value ranges (Brown, 2015). According to the path diagram of CFA, t-values were found to be significant. As a result of the first level CFA analysis conducted on 27 items, it was determined that the goodness of fit values were acceptable and perfect. As a result of the second level CFA analysis on three sub-scales and nine sub-dimensions, t values were significant; factor loadings were found to vary between medium and high level. The goodness of fit values of the model were found to be acceptable and in perfect ranges. The medium and high item total correlations show that the items in the scale have discrimination features. According to results of the internal consistency coefficients and discrimination index it can be explained that the instrument is reliable. In this study, it was concluded that the Turkish version of the Elementary School Motivation Scale, which was developed by Guay et al. (2005), was a valid and reliable measurement tool in order to determine the levels of different motivation types related to academic skills of primary school students such as reading, writing and mathematics. The scale can be applied to all elementary school students. The data should be collected from the second, third and fourth classes, when using the measurement tool. The relationship between different variables can be examined in future studies.

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimin Temel Kavramları Konusunda Öğrenci Görüşleri¹

Gizem KÖŞKER²

Geliş Tarihi: 18.09.2019

Kabul Tarihi: 15.12.2019

Araştırma Makalesi

Öz

2000’li yıllardan itibaren yabancı dil öğretiminde benimsenen ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda sistematik biçimde açıklanmış olan Görev Temelli Yaklaşım, yabancı dil kullanıcılarını toplum içinde bir sosyal aktör olarak kabul etmektedir. Bireyin sadece dilsel öğelerle değil, toplum içindeki davranışları ile de farklı dil ve kültürden bireylerle iletişim kurduğu savunulan bu yaklaşımda, yabancı dil öğrenen bireyde, kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü bir bakış açısı ve kendi kültürel kimliğine karşı da farkındalık geliştirmesi hedeflenir. Bu hedefi gerçekleştirmek için yabancı dil öğretiminde öğrencide, kültürlerarası iletişim yaklaşımında ön plana çıkan bazı kavramlarla ilgili farkındalık kazandırılması gerekmektedir. Bu çalışma Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı 4.sınıf öğrencilerinin kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezilik ve kültürlerarasılık kavramları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen bu nitel araştırmada, öğrencilerin sözü geçen kavramlarla ilgili görüşlerini detaylı biçimde belirleyebilmek için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin, belirtilen kavramlarla ilgili görüşlerinden ulaşılan temalar yabancı dil öğretimi ile ilişkilendirilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürlerarası yaklaşım, yabancı dil öğretimi

¹ Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 25.09.2019 tarih ve 71378 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, e-mail: gizemkosker@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0115-9756

Students Opinions About Basic Concepts of Intercultural Communication in Foreign Language Teaching

Submitted by 18.09.2019

Accepted by 15.12.2019

Research Paper

Abstract

The task-based approach, widely accepted after 2000s and systematically explained by “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR), considers a foreign language user a social actor in a society. In this approach, it is claimed that an individual communicates with the members of different cultural communities not only by spoken language but also by his behaviors in that community. The task-based approach also aims to give a student tolerance against the cultural differences and awareness of his cultural identity. In order to reach this target, students have to be provided by some basic concepts such as identity, prejudice, cliché, discrimination, ethnocentrism and interculturality that compose the intercultural communication approach. This study aims to find out the opinions of fourth grade students in French Language Teaching Programme on the basic concepts of this approach. In this research, which was designed as case study, the data were collected by the interview forms including open-ended questions in order to get detailed ideas of the participants on the above mentioned concepts. It is preferred to have purposeful sampling as a choosing method for the current case study. Consent forms proving this study was based upon volunteering were given to the participants and they were informed about the aim and the content of the study. The data were analysed by the content analysis method and the results were discussed with reference to foreign language teaching.

Keywords: Intercultural approach, foreign language teaching

Giriş

2000’li yılların başından itibaren yabancı dil öğretiminde Görev Temelli Yaklaşım benimsenmektedir. Görev Temelli Yaklaşım, dil kullanıcısını sadece dilsel görevleri yerine getiren değil, belirli bir durum ve ortamda, belirli bir eylem alanı içindeki görevleri de yerine getirmek zorunda olan sosyal bir aktör olarak görür (CECRL,2001: 15).

Görev Temelli Yaklaşımında, toplum içinde ortak yapılan eylemler öne çıkar. Farklı bir dilin konuşulduğu toplulukta yaşayan bireylerle birlikte ortak hareket edebilmek önemlidir. Bu yaklaşımda farklı dil ve kültürden bireylerle ortak bir paylaşım gerçekleştirmek hedeflenir. Yabancı dil kullanımında, kültürel boyutun önemi buradan kaynaklanır. Farklı kültürlerin etkileşimi iletişim sürecini destekler ve güçlendirir. Kişiler arasında daha doğru ve işlevsel bir bağ kurulmasını sağlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde benimsenen Görev Temelli Yaklaşım çerçevesinde, toplum içinde sosyal aktör olarak kabul edilen bireyin, kültürlerarası iletişim becerisi kazanması için bazı temel kavramlara karşı farkındalık geliştirmesi gereklidir. Bir sonraki bölümde yabancı dil öğretiminde kültür tanımı yapıldıktan sonra bu kavramlar sırasıyla ele alınmıştır.

Kültür

Fransızca kökenli olan “kültür” sözcüğünün tarihten günümüze birçok tanımı yapılmıştır. Kültür, gündelik yaşam içinde var olan, koşullara göre değişebilen ve nesilden nesile aktarılan bir olgudur. Bu çalışmada, kültür kavramının en temel ve sadeleştirilmiş anlamı temel alınmıştır. Bu tanıma göre kültür “bir toplumu ya da bir grubu belirleyen, maddi, manevi, bilişsel ve duyuşsal ayırt edici özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1982: 6). Bu tanımda açıkça belirtildiği gibi, kültür bir topluluğu oluşumunda ve varlığını sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

İletişimde kişinin kendini ifade etme sürecinde devreye giren tercihlerini -seçilen sözlü ya da sözsüz iletişim öğeleri- büyük ölçüde, kişinin ait olduğu kültürel kodları şekillendirmektedir. Bu nedenle iletişim sırasında aktarılmak istenen mesaj, ancak aynı ortak kodlara sahip kişiler tarafından doğru ve eksiksiz olarak algılanabilmektedir.

Colles (2013: 75) kültürün işlevlerini ele alırken, içinde yaşanılan toplumun diğer üyeleri ile birlikte ortak biçimde oluşturulmuş jestlerin, sözcüklerin, tutumların işlevinin altını çizmektedir. Toplumun üyeleri tarafından oluşturulmuş bu kodlar iletişimde anlam taşımaktadır.

Abdallah-Preteceille (2013: 11) bu noktada kültürün iki temel işlevi olduğunu savunur. Bunlardan birincisi, bireyin kendini anlaması ve diğerlerine anlatması; ikincisi ise davranışları, tutumları, vs. aracılığıyla çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmasıdır. Burada sözü geçen “uyum” sözcüğü, kültürlerarası duyarlılık aracılığıyla gerçekleştirilecek önemli bir aşamaya vurgu yapmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde 80’li yıllarda ortaya çıkan İletişimsel Yaklaşım ile birlikte kültür kavramı genişlemiş ve dilbilim, iletişim, antropoloji, sosyoloji gibi çeşitli disiplinleri de içine almaya başlamıştır (Windmüller, 2011: 19). Tarih, siyaset, ekonomi, gelenek ve görenek gibi birçok boyutu kapsayan kültürün, yabancı dil öğretiminde de ön plana çıkmasının nedeni, iletişim sırasında aktarılmak istenen mesajın doğru anlaşılması için, konuşulan dilin kültürü ile şekillenmiş sözlü veya sözsüz iletişim öğelerine de hakim olunması gerekmesidir.

2000’li yılların başlarından itibaren, İletişimsel Yaklaşımın yerini “Görev Temelli Yaklaşım” almaya başlamıştır. Görev Temelli Yaklaşım, yabancı dil kullanıcılarını bireysel ya da başkalarıyla etkileşim içinde bir eylemi gerçekleştiren sosyal bir aktör olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımda dilin yapısından çok işlevine öncelik verilir (CECRL,2001: 15). Görev Temelli Yaklaşım kültürlerarası iletişim becerisini geliştirmeyi temel almaktadır. Gerçekleştirilen davranışlarla, farklı dil ve kültürden bireylerle etkileşime girmek beraberinde

ortak bir kültürel bakış açısını da getirmektedir. Yabancı dil kullanıcısında bu bakış açısını geliştirebilmek için dil öğrenen bireyde bazı kavramlara yönelik farkındalık geliştirmek hedeflenir.

Kimlik

Kimlik kavramı kültürlerarası yaklaşımda öne çıkan kavramlarından biridir. Bireyin kişisel ve kültürel değerlerinin farkında olması, bu değerlere sahip çıkması, kendinden farklı olanın kimliğine karşı saygı ve hoşgörü geliştirmesinin en önemli basamağıdır. Kimliğine sahip çıkmak, kendi kültürel değerlerini merkeze alıp diğerlerine üstünlük kurmak değil, bu değerleri özümseyerek dünyaya açık, farklılıklara saygılı bir birey olmanın ön koşulu olarak görülmektedir.

TDK Sözlüğü'nde (2019) “toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” olarak tanımlanan kimlik sözcüğü, Larousse Sözlüğü'nde “bir kişinin, bir grubun, bireyselliğini ve tekliğini oluşturan, kalıcı ve temel nitelikleri” olarak verilmiştir.

Kültürlerarası eğitim konusunda önemli araştırmacılardan biri olan Micheal Byram, Tost Planet ile birlikte yürüttükleri *Sosyal Kimlik ve Avrupa Boyutu* (2000: 19) adlı çalışmalarında toplumsal kimlik teorisinin “diğerlerini” nasıl anladığımızı, bir grup içinde yer alan kişilerin bir başka grup içindekilerle nasıl etkileşime geçtiğini ve onlara nasıl tepki verdiğini incelemeyi sağlayan bir yöntem olduğunu savunmuştur. Bu teoriye göre toplumsal kimlik, iletişim kurduğumuz insanları algılamamızı sağlayan bireysel bir araç işlevi görmektedir.

Kültürlerarası eğitim konusunda çalışan bir başka araştırmacı Dimitra Chatziangelaki ise kimliği “bir bireyin, toplumsal bir ortamda, diğerleri ile olan ilişkisindeki eşsizliği, tekliği,

bir kişiyi diğerleri arasında tanımlamayı ve tanımayı sağlayan temel özellikler bütünü” olarak açıklamıştır (2011: 27).

Kimlik diğer bireylerin varlığı ile şekillenir ve diğer bireyler de “ben” ile ilişkide olduğu sürece bir kimliğe sahip olur. Bir başka deyişle, birinin varlığı diğerine bağlıdır. Öteki (diğeri) ile olan ilişkisi ile anlam kazanan kimlik, öteki ile olan ilişkisinde ona anlam kazandırır. Bu karşılıklı ve yadsınamaz ilişki, hem bireysel hem toplumsal anlamda varlığını sürdürmekte olup kültürel kimliği de oluşturmaktadır.

Kimlik olgusu iletişimde önemli rol oynamaktadır. Sosyal bir varlık olan insan toplum içinde kimliği ile tanınır. Her birey, toplumsal değerler tarafından belirlenmiş kimliği ile iletişim kurar. Yabancı dil kullanımında kimlik olgusu daha da ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir bireyin kültürel kimliği yeni bir dili ve kültürü tanıma sürecinde kendiliğinden devreye girer. Kendi dil ve kültürü ile hedef dil ve kültür arasında bir bağlantı kurar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde önemli işleve sahiptir ve yabancı dil öğrenen bireyde farkındalık kazandırılması gereken bir kavramdır.

İletişimde karşdakine bakış açısını, tutumu, davranışı doğrudan etkileyen ve bu nedenle yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutan kavramlardan bir diğeri önyargıdır.

Önyargı

Önyargı yabancı dil öğretimi ve kullanımında önemli etkileri olan bir kavramdır. Genelde bilgi eksikliği ile çoğunlukla toplumsal etkilerle oluşan önyargı, bireyin kendinden farklı olana karşı nesnel yaklaşamamasına neden olmaktadır. Dozunun ayarlanamadığı durumlarda kişiler veya toplumlar arası ciddi sorunlara yol açabilmektedir.

Önyargı sözcüğü TDK Sözlüğü’nde (2019) “bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda dikkat çeken

önceden edinilmiş fikir, yargı ifadesidir. Bu kavramın hassasiyeti bahsi geçen fikir ya da yargıların gerçekliğe ve nesnelliğe dayanmamasından kaynaklanmaktadır.

Allport, Clark ve Pettigrev (1954) *Önyargının Doğası* adlı kitapta, önyargı sözcüğünü “hatalı ve esnemeyen bir genelleme üzerine kurulu antipati” olarak tanımlamıştır. Bu araştırmacılar, çoğunlukla olumsuz olduğunu vurguladıkları bu duygunun hissedilebilir ya da ifade edilebilir olduğunu belirtirken, bu duygunun bir bireye yönelik olabileceği gibi bir gruba yönelik de olabileceğinin altını çizmişlerdir.

Harlak(1998: 31) ise önyargıyı en basit tanımıyla aşırı genellemeden kaynaklanan bir durum olarak ele almıştır. Herhangi bir konuya karşı sergilenen tutumun, o konu ile ilgili aksi kanıtlar ortaya çıkmasına rağmen, kişinin tutum ve düşüncesini değiştirmemesi durumu olduğunun altı çizilmiştir. Kişinin kanıtlara rağmen düşüncesini değiştirmemek için gösterdiği direnç önyargıdır. Diğer yandan, genellikle olumsuz bir çağrışıma sebep olan önyargının olumlu olduğu durumlar ile karşılaşmak mümkündür. Ancak her iki durumda da önyargı gerçekçi ve tarafsız tutumların benimsenmesine engel teşkil etmektedir.

Günümüzde hala sözcük olarak önyargı ile karıştırılabilen ve yabancı dil öğretiminde üzerinde durulması gereken kavramlardan bir diğeri klişe kavramıdır.

Klişe

Klişeler, günlük hayat içinde sıkça karşılaşılan, çok sık tekrarlanmış ve genelde doğruluğu araştırılmamış basmakalıp ifadeler karşılık geldiği için, kültürlerarası iletişimde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Fransızca kökenli bir sözcük olan klişe sözcüğü, TDK Sözlüğü’nde (2019) “basmakalıp söz, görüş, vb.” olarak verilmiştir. Uzun süre kullanılmış, tekrar edilmiş ve artık doğruluğu sorgulanmayan, genellikle değerini yitirmiş basmakalıp düşünce ve ifadeler için kullanılan klişe, olumlu ya da olumsuz olabilen ancak temelinde bilgi eksikliğinden

kaynaklanan ve zihinlerde oluşmuş kalıpları temsil etmektedir. Yabancı dil öğretiminde klişe sözcüğü yerine “stereotip” sözcüğü de yaygın olarak kullanılmaktadır.

Stereotip (basmakalıp) terimi ilk defa Walter Lippmann (1922) tarafından belirli bir sosyal grubu düşünürken “kafamızda canlanan resim” olarak kullanmıştır. Bir grubu düşünürken, istemsizce zihnimizde oluşan resim, aslında daha önce söz konusu gruba ait duyduğumuz genelgeçer bilgilerden meydana gelmektedir.

Stereotipler, diğerleri hakkındaki bilgiyi işlemek için toplumsal algılayıcılar tarafından kullanılan bilişsel şemalardır (Hilton ve Von Hippel, 1996). Toplum içinde sosyokültürel faktörlerin etkisiyle oluşan stereotipler genellikle aynı toplum içinde yaşayan bireyler tarafından nesilden nesile aktarılır.

Zaman zaman mizahi öğeler olarak karşımıza çıkan klişeler her zaman gerçeklikten uzak değildir. Ancak bu basmakalıp görüş, söz, vb. ifadeler iletişim sırasında karşı tarafı anlamaya ve sağlıklı bir iletişim kurmaya engel olabilmektedir. Nesnel olmayan bir yaklaşım bu noktada taraflar arasında ötekileştirme veya ayrımcılığa da yol açabilmektedir.

Ayrımcılık

Ayrımcılık, yabancı dil öğretiminde hassas bir yer ve öneme sahip bir başka kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramsal olarak çok geniş ve derin anlam taşıyan ayrımcılık sözcüğü, hem sözlü kullanımında hem davranışa yansıdığına bireyler ve toplumlar arasında ciddi hasarlara yol açabilecek bir olgudur. En basit şekliyle “eşit davranmama” olarak açıklanabilecek ayrımcılık kavramı, “biz” ve “ötekiler” sınıflandırmasına yol açtığı için, kültürlerarası iletişim yaklaşımında karşı çıkılan bir kavramdır. Eğitim alanında da çok hassas bir konu olarak öne çıkan ayrımcılık sözcüğünün günümüze kadar çok çeşitli tanımları yapılmıştır.

TDK Sözlüğü'nde (2019) "ayırıcı olma durumu" olarak tanımlanan ayrımcılık sözcüğü geçerli bir neden olmaksızın bir topluluk içinde yer alan kişilere aynı davranmama durumudur. Zihinlerde çoğunlukla olumsuz bir anlam çağrıştırmasına rağmen olumlu (pozitif) ayrımcılık türlerine rastlamak da mümkündür.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (1948) 2. maddesinde, her bireyin eşit haklara sahip olduğuna ve hiç kimsenin herhangi bir ayrımcılığa tabii tutulmasının kabul edilmediğine açık ve net bir şekilde yer verilmiştir. "*Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, servet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu Beynamede ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Ayrıca ister bağımsız olsun ister vesayet altında veya özerk olmayan ya da başka bir egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke yurttaşı olsun, bir kimse hakkında, uyruğunda bulunduğu devlet veya ülkenin siyasal, hukuksal veya uluslararası statüsü bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir.*"

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde de net bir biçimde ifade edildiği gibi her birey eşittir ve aynı haklara sahiptir. Bir kişinin dil, din, ırk, vs. herhangi bir özelliğinden dolayı diğerlerinden farklı muamele görmesi kabul edilemez. En temel amacı farklı dil ve kültürlerden bireylerle iletişim kurmak olan yabancı dil öğretiminde bireyi bilinçlendirmek gereken bir diğer kavram etnik merkezciliktir (İHEB, 1948).

Etnik Merkezçilik

Genelde "milliyetçilik" kavramı ile karıştırılan "etnik merkezçilik", dil ve kültür çeşitliliğini koruma ve farklı olana saygı duyma temelli kültürlerarası iletişim yaklaşımında farkındalık kazandırılmak istenen önemli bir kavramdır. Kökeni Yunancadan gelen "ethnos" yani budun, kavim ve Latince'den gelen "centrum" yani merkez sözcüklerinden oluşmuş olan sözcük en basit anlamıyla kendi köklerini temeline alma olarak açıklanabilir.

Etnik merkezilik (ethnocentrism) terimi ilk kez Amerikalı sosyolog William Graham Sumner (1906: 13) tarafından bireyin kendi kültürünü merkez olarak görüp, diğer kültürleri ya da dini gelenekleri daha önemsiz bir role indirgediği bakış açısını anlatan bir terim olarak kullanılmıştır. Kimi tanımlarda etnik merkezilik, bireyin kendini ait hissettiği grubu, her şeyin merkezinde gördüğü ve diğer grupların kendi grubuna bir şekilde bağlı olduğunu düşünmesi şeklinde ifade edilir.

Etnik merkezilik, Hooghe'un (2008: 2) sosyal kimlik yaklaşımına göre, bireyin güçlü grup kimliğinin bir sonucudur, bu da doğrudan başka gruptan olan bireylere karşı olumsuz hisler ve kalıp düşünceler oluşmasına neden olabilir.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim becerisi öğrenciye kazandırılması amaçlanan en temel beceridir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öncelikle öğrencinin zihninde kültürlerarası farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Kültürlerarasılık

En basit anlamıyla farklı kültürler arasındaki etkileşimi ifade etmek için kullanılan kültürlerarasılık kavramının işlevi yabancı dil öğretiminde Görev Temelli Yaklaşım ile beraber bir adım daha öne çıkmıştır.

Üstün (2010: 13) kültürlerarasılık kavramını “farklı kültürlerden insanların günlük yaşamda karşı karşıya gelme durumları” olarak açıklamaktadır. Farklı kültürel değerlere sahip bireylerin iletişim kurması kültürel anlamda etkileşime girmelerini sağlamaktadır.

Kültürlerarası İletişim Dergisi'nde (Journal of Intercultural Communication, 2009) “Günümüz dünyası giderek daha da artan sayıda farklı dil ve kültür arka planına sahip kişilerin iletişimiyle sonuçlanan bağlantılarla şekillenmektedir. Bu iletişim yalnızca iş hayatı, askeri işbirliği, bilim, eğitim, kitle iletişim araçları, eğlence, turizmle değil iş gücü eksikliği ya da politik açmazlar nedeniyle oluşan göçler gibi farklı bağlantılarla da ortaya çıkıyor.

Tüm bu bağlantılarda, olabildiğince yapıcı olan, yanlış anlaşılma ve kırılmalara yer vermemesi gereken bir iletişim gereksinimi vardır.” sözleriyle kültürlerarası iletişimin önemini vurgulanmıştır.

Kültürlerarası iletişim yaklaşımı, yukarıda da ifade edildiği gibi birçok nedenle günümüzde her bireyin sahip olması gereken bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kültürler ve milletler arasındaki hoşgörünün ve olumlu tutumların gelişmesini sağlar.

Bennett (1993) kültürlerarası duyarlılık gelişim modelinde, bireyin farklı kültürlerle karşı duyarlılık ve hoşgörü geliştirmesindeki süreci etnik merkezilik ve etnik görecelik olmak üzere iki temel aşamada ele almıştır. İlk aşama kendi içinde bireyin farklı kültürlerden uzaklaşması veya farklı olanı kabullenmemesi olarak açıklanan reddetme; bireyin kendini diğerleri ile karşılaştırmaya girdiği ve kendine yönelik bir ayrıcalık hissettiği savunma ve bireyin diğer kültürlerle ait farklılıkları kendi kodları ile değerlendirdiği ve görece olarak kabullendiği küçümseme evresinden oluşmaktadır.

Bennett'in (1993) kültürlerarası duyarlılık gelişim modelinin ikinci temel aşaması olan etnik görecelik evresi ise bireyin kendi kültürel değerlerinin tek ve vazgeçilmez olmadığını ve başka kültürlerle ilgili değerlere saygı duyulmaya başlandığı kabul; bireyin farklı kültürlerle etkileşiminde bu kültürlerle adapte olmaya başladığı uyum ve bireyin davranışları farklı kültürel bakış açılarıyla değerlendirebildiği bütünleşme aşamasıdır.

Yukarıda kısaca açıklanmış kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezilik ve kültürlerarasılık kavramlarının hepsi günümüzde yabancı dil öğretiminde benimsenmiş ve Görev Temelli Yaklaşımın hedef ve ilkelerinde verilen kültürlerarası iletişim becerisi kazanımı için bireylerde bilinç ve farkındalık geliştirmesi amaçlanan kavramlardandır.

Bu çalışmanın amacı; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencilerinin, yabancı dil

öğretiminde farkındalık geliştirilmesi gereken önemli kavramlardan olan kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezcilik ve kültürlerarasılık ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin kimlik algısı nedir?
2. Öğrencilerin önyargı algısı nedir?
3. Öğrencilerin klişe algısı nedir?
4. Öğrencilerin ayrımcılık algısı nedir?
5. Öğrencilerin etnik merkezcilik algısı nedir?
6. Öğrencilerin kültürlerarasılık algısı nedir?
7. Öğrenciler bu kavramları yabancı dil öğretimi ile nasıl ilişkilendirir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alırken, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Genelde sosyal bilimler alanında tercih edilen durum çalışmalarında ulaşılan sonuçlar genelleme amacı taşımaz. Var olan bir durumu derinlemesine inceleme ve sonuçlara ulaşma üzerine kuruludur. Bu nedenle sayısal ifadeler tercih edilmemektedir.

Nitekim bu çalışmada hedeflenen araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kültürlerarası iletişimin temel kavramlarına yönelik görüşlerini belirlemek, bu görüşleri detaylı şekilde incelemek ve verilen ortak cevaplardan temalar oluşturarak yabancı dil öğretimi ile ilişkilendirerek sonuçlar ortaya koymaktır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 akademik yılı güz döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 26 öğrencinin katıldığı çalışma, Fransızca Öğretmenliği Programı 4. Sınıf zorunlu dersi FRÖ413 kodlu “Mesleki Fransızca I” dersi kapsamında yapılmıştır.

Bu dönem sonunda mezuniyet aşamasında olan öğrencilerin oluşturduğu katılımcılar, bir yıl süreyle Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Fransızca hazırlık eğitimi aldıktan sonra, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programında dört yıllık (yedi dönem) bir süreç boyunca öğrenimlerine devam etmiştir. Eğitim gördükleri bu beş yıl zarfında aldıkları dersler çoğunlukla dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmeye yönelik dersler ve alan bilgisine yönelik derslerdir. Öğrencilerin dil seviyeleri çoğunlukla B1-B2 düzeyindedir. Sadece iki öğrenci yurtdışında (Belçika) doğmuş ve programda öğretilen dili yerinde öğrenmiş öğrencilerdir. Dil seviyeleri C1-C2 düzeyinde olan bu öğrenciler, sınıf arkadaşlarından farklı olarak hazırlık sınıfını atlamış ve doğrudan lisans eğitimlerine başlamışlardır. 18 kız, 8 erkek öğrenciden oluşan toplam 26 katılımcının yaşları 20-28 arasında değişmektedir.

Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubunun küçük olması gerekmektedir. Bu nedenle rasgele örneklem seçimi yerine, çalışmanın araştırma soruları temel alınarak amaçlı örnekleme tercih edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da yer alacak katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama

Araştırma için veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmanın amacı, içeriği, yöntemi, çalışma grubu ile ilgili bilgilerin yer aldığı araştırma raporu, çalışmanın kısa bir özeti ve katılımcılara dağıtılacak Gönüllü Araştırma Formu ile beraber 25.09.2019 tarih ve 71378 sayı ile Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na sunularak gereken etik kurul izin raporu alınmıştır.

Etik kurul izin raporu alındıktan sonra, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı'nda dördüncü sınıfta okuyan toplam 26 öğrenciye yabancı dil öğretiminde Görev Temelli Yaklaşım çerçevesinde farkındalık kazandırılması gereken kavramlara yönelik algılarını belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu dağıtılmıştır. Toplam 7 sorudan oluşan soru formlarında katılımcılara sırasıyla kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezilik ve kültürlerarasılık kavramlarının kendileri için ne ifade ettiği sorulmuş ve her kavram için birer örnek vermeleri istenmiştir. Son soruda ise verilmiş olan bu kavramların yabancı dil eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri istenmiştir. Sorularla beraber katılımcılara yazılı ve sözlü olarak araştırmanın amacı ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımın tamamen gönüllük esasına dayandığını gösteren bir "Gönüllü Araştırma Formu" da sorularla birlikte dağıtılmış, çalışmanın amaç ve içeriğini okuyan ve araştırma sorularını yanıtlamayı kabul eden öğrenciler bu formları imzaladıktan sonra soruları cevaplama aşamasına geçmişlerdir. Söz konusu uygulama 7 Ekim 2019 tarihinde yapılmıştır. Katılımcılara soruları yanıtlama sırasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Katılımcıların soruları cevaplama süreleri ortalama 45 dakika olarak ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde amaçlanan toplanan verileri kodlayarak ortak kavram ve temalara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilerden alınan cevaplar dikkatlice okunmuş, kullanılan sözcük veya cümleler gruplara göre kodlanmış, detaylı şekilde incelenmiş ve ortak çatıda buluşan temalara ulaşılmıştır.

Ardından katılımcıların verdikleri cevapların olduğu soru formları Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde iki uzmanın (profesör) görüşüne sunulmuş, bu iki uzman birbirinden bağımsız biçimde katılımcıların cevaplarını incelemiş ve bu cevaplardaki ortak sözcükleri kodlayarak temalar oluşturmuştur. Ardından üç inceleme raporu karşılaştırılmış ve ortak bulunan temalar çalışmanın bulgu ve sonuçları olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın amacı ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Toplanan veriler analize tabii tutulurken bazı öğrencilerin cevap vermedikleri sorular olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle sadece cevaplanan sorular değerlendirmeye dahil edilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcıların kimlikleri, çalışmanın başında verilen Gönüllü Katılım Formunda belirtildiği gibi tamamen gizli tutulmuş, her katılımcı "K" ve sıra numarası ile kodlanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil öğretiminde kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezcilik ve kültürlerarasılık kavramları ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş bu çalışma sonucunda analiz edilen verilerden aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

1. Kimlik

Katılımcıların “kimlik sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

1.1. Benlik

Kimlik kavramında öncelikle benlik olgusunun öne çıktığı gözlenmiştir. Benlik; kişinin doğum anından itibaren yaşadığı ve etkileşime girdiği farklı değişkenlerin sonucunda oluşan, bu nedenle hem kişilik hem de fiziksel özellikleri harmanlayan bütün olarak açıklanmıştır. Yaşam boyu etkileşime girilen her değişkenin bu kapsamlı bütünlüğü şekillendirdiği ve kişinin özünü oluşturduğu vurgulanmıştır.

K17 “Bir varlığın karakteristik ve fiziksel özelliklerinin harmanlanarak ortaya çıkardığı bir kavram olup duygu, düşünce, içsel davranışlar ve benliğin bütününi oluşturan bir olgudur.”

Yukarıdaki tanımda da görüldüğü gibi benlik, katılımcılar tarafından aynı zamanda bir çeşit kişisel gelişim olarak kabul edilmektedir. Bireyin dünyaya geldiği andan başlayan bu gelişim hayatı boyunca devam eden bir gelişim süreci olarak ifade edilmiştir.

1.2. Kişilik

Katılımcılar, kimlik kavramını kişinin davranışları, tutumları, çevresine yaklaşımları gibi kişilik başka bir deyişle karakter özellikleri şeklinde açıklamıştır. Kişilik oluşumunda genetik faktörler, aile, çevre ve eğitim gibi birçok bağımsız değişkenin kişilik oluşumundaki etkisi vurgulanmıştır.

K6 “Bireyin çevrede göstermiş olduğu tavır, davranış ve karakter bütünü.”

Katılımcılar kişilik oluşumunda sosyal faktörlerin etkisinin oldukça güçlü olduğunu ve bu nedenle kimlik kavramı ile ilişkilendirdikleri kişiliğin değişmesinin kolay olmadığını ifade etmişlerdir.

1.3. Nüfus kâğıdı

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, kimlik kavramını nüfus kâğıdı ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Nüfus kâğıdı, bireyin toplum içinde diğer bireylerden ayırt edilmesini sağlayan özelliklerinin yazılı olduğu resmi belge olarak tanımlanmıştır.

K8 *“Somut olarak ele alırsak, yalnızca bir kağıt parçası...”*

Ad, soyad, doğum yeri, doğum yılı gibi kişinin nüfus cüzdanında yer alan ve toplum içindeki bireyselliğini ve diğer bireyler arasında fark edilmesini sağlayan belirleyici özellikler olarak ifade edilmiş olan kimlik olgusunun tamamen tek bir kişiye ait, bu nedenle bireysel ve öznel olduğunu gösteren somut ve resmi bir belge olduğunun altı çizilmiştir.

1.4. Deneyim

Doğum anıyla başlayan ve tüm yaşantı boyunca özellikle aile, çevresel etkenler, toplumsal olaylar ile elde edilen deneyimin, kişiye kimliğini otomatik olarak yüklediği düşüncesi dikkat çekmiştir. Katılımcılar bu görüşle kişinin kendi kimliğini seçmesi konusunda belli bir noktadan sonra hür iradesi olmadığını vurgulamıştır.

K21 *“Çocukluğumuzdan bu yana yaşadığımız her anın ve bu anlardan edindiğimiz tecrübelerimizin toplamıdır.”*

Yaşanılan deneyimlerle oluşan kimliğin, kişinin ileriki yaşamında önemli bir belirleyici rol oynadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Hayat boyunca edinilen tecrübelerin bu noktada kişinin kimliğini de zenginleştiren bir süreç olduğu görülmüştür.

1.5. Toplumsal değerler

Kimlik oluşumunda, toplumsal değerlerin etkisi öne çıkan bir başka nokta olmuştur. Bireyin genelde sahip olduğu meslek aracılığı ile toplum içinde bir statü kazandığı, bu şekilde bir kimlik içinde yer aldığı ve toplum içinde var olduğu dile getirilmiştir.

K22 “İnsanın kökeninden karakterine, yetiştiği kültürden aile bireyelerine kadar olan her şeyi. Bir nevi sosyal hayatta insanın ne/ kim olduğudur. Örneğin Ahmet Bey bir baba ve memur.”

Kimlik kavramının, kişinin bir topluma aidiyet hissi ile de doğrudan bağlantılı olduğu, ait olunan uyruğun, toplum içinde varlığın hissedilmesinde önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, kişinin kimliğini oluşturan farklı değişkenler olduğu da dile getirilmiştir.

1.6. Bireysellik

Her insanı bir diğerinden farklı kılan, kişinin tamamen kendine özgü olduğunu savunan katılımcılar, kişinin dünya üzerindeki bireyselliğinin ve eşsizliğinin altını çizmiştir. Bireysellik, kişinin, toplum içinde diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan kendine ait özellikleri olarak açıklanmıştır.

K1 “Kim olduğumu ifade ediyor. Ben kimim, nelerden hoşlanırım, nelerden nefret ederim, nasıl bir hayatım var. Beni ben yapan şeyler ve ne için yaşadığım, beni diğer insanlardan ayıran özellikler aklıma geliyor.”

2. Önyargı

Katılımcıların “önyargı sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

2.1. Kulaktan dolma bilgiler

Herhangi bir durum, konu ya da kişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan geliştirilen ve genellikle olumsuz olduğu ifade edilmiş fikir, tutum veya eylem şeklinde açıklanan önyargı kavramının, bazen olumlu ama genellikle olumsuz şekillerine rastlandığı

ifade edilmiştir. Bu çerçevede önyargı; bireyin aile, çevre, eğitim, vb. etkenlerle birlikte oluşan yaşam deneyimleri ile oluşur.

K2 “*Kişinin kendisinin daha önce tecrübe etmediği ya da yaşantısında kulaktan dolma bilgilerle kabullendiği olaylara bilmeksizin/ tanımaksızın fikir beyan etmesidir.*”

2.2. Engel

Önyargının toplum içinde hem kişiler hem toplumlara arasında çeşitli sorunlara yol açtığını dile getiren katılımcılar, herhangi birine ya da bir olguya karşı, deneyimlemeden, tanımadan, bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmanın ona karşı tabu oluşturduğunu belirtmişlerdir.

K12 “*Bir dili tanımadan, hiç görmeden kolay veya zor olduğunu düşünmek, kısıtlamak. Örneğin, birisine Fransızca okuduğumu söylediğimde “çok zor” veya “çok kolay” diye bilmeden konuşması.*”

Yukarıdaki alıntı, önyargının yabancı dil öğretimine etkisini göstermektedir. Herhangi bir yabancı dile karşı yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadan geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumun tarafsız olmadığı altı çizilmiştir.

2.3. Toplum etkisi

Önyargıların oluşum sürecine bakıldığında, kişinin geçmiş yaşantısında bir şekilde edindiği fikirlerin olduğu belirtilmiştir. Bu fikirler kişinin büyüdüğü aile, aldığı eğitim, arkadaş çevresi ve yaşadığı toplumun değerleri ile sıkı bir ilişki içindedir. Kişinin daha önce karşılaşmadığı ya da yeterli bilgi veya deneyime sahip olmadığı herhangi bir durum, olay, şahıs, konu karşısında gösterdiği tutum, davranış, yaklaşım biçimini kişinin çevresinden edindiği bilgi ve deneyimler oluşturmaktadır.

K11 *“Kişisel olarak yaşadığımız olumsuz tecrübeler sonucu ya da içinde yaşayıp, geliştirdiğimiz toplum yapısı (toplumun düşünce yapısı) sonucu oluşan bir olgudur.”*

2.4. Empati

Katılımcıların önyargı kavramı ile empati kavramı arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurduğu gözlenmiştir. Empati kuramına en basit iletişim sırasında bile anlaşmazlıklara neden olabilmektedir. En öz haliyle karşındakini anlama ve ona kendini anlatma amacı taşıyan iletişimde tarafların empati kuramaması sorunlara yol açabilmektedir.

K17 *“Halden anlama” ve “yerine koyma” kavramlarının eksik olduğu, kısaca empati kurma filini anlamamış ve benimseyip uygulama ihtiyacı hissetmeyen bireylerin olaylara, kişilere bilmeden bilir kişi modunda sergilediği davranışlar ve sarf ettiği cümlelerin literatürdeki kısaltması.”*

2.5. İçgüdüsel davranış

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, kulaktan dolma bilgilerle sergilenen fikir, tutum veya eylem olarak tanımlanan önyargının, kişiler ve toplumlar arası iletişimde engel oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak bu durum bireyin önyargı beslemesine engel olmamaktadır.

K3 *“Gereksiz olmasından ziyade ne kadar zararlı olduğunu bilmemize rağmen kopamadığımız alışkanlığımız.”*

Katılımcıların hepsinin önyargının olumsuz bir yaklaşım olduğunu kabul ettiği buna karşın önyargılarından kurtulamadıkları ifade etmeleri dikkat çekmiştir.

3. Klişe

Katılımcıların “klişe sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

3.1. Genelgeçer doğrular

Katılımcılar tarafından zaman içinde çok fazla tekrarlanan, bu nedenle kişilerin doğruluğunu sorgulamadan kabullendiği söz ve davranışlar olarak tanımlanan klişe kavramı, insanlar arasında bilinen ama bir kaynakta belirtilmeyen genelgeçer doğrular şeklinde açıklanmıştır.

K16 *“Toplum içinde kulaktan dolma sözleri, düşünce ve fikirleri bilinçsizce kabul edip inanma durumudur.”*

Katılımcılar tarafından verilen örnekler incelendiğinde, klişelerin genellikle belli bir topluluğun üyelerine karşı zihinde oluşturulmuş görseller olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen klişelerin bir topluluğun genelini kapsamamasının doğru olmadığı düşüncesi öne çıkmıştır.

K19 *“Herhangi bir etiket, sıfat altındaki gruba dair her bireyin sahip olduğuna inanılan özellikler. Örneğin, bütün Fransızlar şarap sever.”*

3.2. Tekrar

Katılımcılar, klişe kavramını, insanların aynı ya da benzer bir olay karşısında sürekli verdikleri ve defalarca tekrarladıkları ortak ifade, düşünce veya tutumlar olarak açıklamışlardır. Bir süre sonra devamlı tekrar edilen konunun doğruluğunun artık sorgulanmaz bir hal aldığı ve zaman içinde rutine dönüştüğü ifade edilmiştir.

K21 *“Herkes tarafından ortak sayılan ve tekrarlanan olgulardır.”*

Katılımcılar klişelerin doğruluğunun ve geçerliliğinin sorgulanmaz bir hal almasının nedenini aynı toplum içinde herkes tarafından sürekli tekrar edilmesine bağlamışlardır.

3.3. Toplum etkisi

Klişe kavramının, katılımcılar için toplum tarafından başka toplumlara karşı oluşturulan genellemeler olduğu gözlenmiştir. Çoğunluğun inandığı ve doğruluk payı olan bilgiler olarak altı çizilen bu kavram için katılımcılar tarafından verilen örnekler incelendiğinde genellikle bir topluluğa karşı oluşturulmuş ifade ve görüşler olduğu gözlenmiştir.

K15 *“Gördüğümüz, duyduğumuz, bir şekilde içinde bulunduğumuz tek bir örneği genellemeye kavuşturduğumuz durum. Örnek: Almanlar disiplinli, Fransızlar kibirli, tüm Türkler misafirperverdir.”*

Katılımcılar, klişe kavramı için verdikleri örneklerde herhangi bir topluluğa yönelik geliştirilen ifade ve görüşlerin her zaman olumsuz olmadığını altını çizmişlerdir.

4. Ayrımcılık

Katılımcıların “ayrımcılık sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

4.1. Yanlılık

Temelinde nesnel olamamaktan kaynaklanan ayrımcılık durumunun taraflı bir tutum sergilemeye yol açtığını ifade eden katılımcılar, yanlı olma durumunun toplum için sorunlara neden olduğu vurgulanmıştır.

K24 *“Her bireye eşit derecede adil olmama.”*

Toplum içinde çok farklı nedenlerden kaynaklanan ayrımcılık örnekleri verilirken, bu örnekler arasında dil, din, ırk gibi konularda yapılan ayrımcılıkların ön plana çıktığı gözlenmiştir.

4.2. Çıkarlar

Ayrımcılık konusunda çıkarların etkisinin altını çizen katılımcılar, bu çıkarların kişisel ya da toplumsal olabileceğini dile getirmiştir. Kişinin çıkarları söz konusu olduğunda karşındakilere aynı mesafede durmadığı ve onlara adil biçimde davranmadığı dile getirilmiştir.

K6 *“Ayrımcılık, kendi çıkarları doğrultusunda birini ya da bir şeyi diğerlerinden ayırmaktır, farklı davranmaktır.”*

4.3. Psikolojik şiddet

En temelinde ötekileştirme olarak tanımlanan ayrımcılık, katılımcılar tarafından toplumdan soyutlanma ve baskı gibi etkileri nedeniyle psikolojik şiddet olarak tanımlanmıştır. Herkes ile aynı hak ve imkânlarla sahip olamama durumunun toplum içinde kısıtlanmaya yol açtığı ifade edilmiştir. Bu da bir şiddet türü olarak ele alınmıştır.

K17 *“Sosyal toplum düzeninde dil, din, ırk, siyasi ve dünya görüşü, davranışsal farklılıklar ve tabuların dışına çıkıp özüne kavuşmaya çalışan bireylerin maruz kaldığı psikolojik şiddet.”*

Ayrımcılık da tıpkı klişede olduğu gibi genel anlamda olumsuz olarak karşımıza çıksa da katılımcılardan birkaçı zaman zaman pozitif ayrımcılık yapılan durumlarla da karşılaşabildiğimizin altını çizmiştir. Ayrımcılığın olumlu ya da olumsuz, her şekilde adil olmayan bir tutum olduğu ifade edilmiştir.

5. Etnik merkezilik

Katılımcıların “etnik merkezilik sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

5.1. Milliyetçilik

Etnik merkeziliği bir çeşit kendi etnik kökenine sahip çıkmaya, aidiyet hissedilen etnik kökene bağlılık olarak ifade eden katılımcılar, burada önemli olanın bu bağlılık durumunun dozu olduğunun altını çizmişlerdir.

K15 *“Kişi sahip olduğu-daha doğrusu doğduğu toprakları kendi sahibi olarak gördüğü- benimsediği etnik kimliği pekâlâ sevebilir, ancak bence bunu üstünlükmişçesine göstermesi elzem değildir.”*

Kişinin kendi kökenini sevip ona sahip çıkması ve değerlerini koruması normal bir durum olarak kabul edilirken farklı etnik gruplara karşı bir aşağılama boyutuna gelmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

5.2. Irkçılık

Katılımcıların, herhangi bir ırkın diğerlerinden daha üstün tutma, kendinden farklı olan ırkları yok sayma şeklinde açıkladıkları ırkçılık kavramını etnik merkezilikle ilişkilendirdikleri gözlenmiştir.

K11 *“Kendi etnik kökeninin diğer etnik kökenlerden üstün olduğunu düşünmek.”*

Katılımcılar, ırkçılığın kişi ve toplumlar arası çok ciddi sorunlara neden olabilecek tehlikeli bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır.

6. Kültürlerarasılık

Katılımcıların “kültürlerarasılık sözcüğü sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

6.1. Etkileşim

Kültürlerarasılık kavramı, farklı kültürlerin birbiriyle etkileşimi ve her kültürün kendi değerlerine sahip çıkarak farklı kültürleri tanınması olarak açıklanmıştır. Bu etkileşim sürecinde kültürel farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısı bulunduğu altı çizilmiştir.

K18 *“Orta tarih, coğrafya, din ya da dile sahip olan insanların oluşturduğu ortak bir kültür vardır. Bu kültür başka bir grubun kültürüyle tanıştıktan sonra etkilenip değişebilir.”*

Katılımcılar, farklı kültürlerin bir araya gelmesinin bir aktarım ve paylaşım ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu şekilde bireyin, farklı kültürel değerleri tanıma ve kendi değerlerini tanıtmaya imkanı bulurken kültürlerarasında kurulan bu bağın kişiler arasında da uzlaştırıcı ve birleştirici bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

K15 *“Kültürü, yalnız kendi bulunduğu çevre ile sınırlandırmaksızın, başka kültürler ile olan farkını kabul edip sevmek, aralarında- farklı kültürlerin – bulunduğu bir köprü oluşturmak. Örnek: Belki AISEC, Erasmus veya AGH programlarının farklı kültürlerden insanları buluşturması buna örnek olabilir.”*

Farklı dil ve kültürleri bir araya getirme imkanı sunan öğrenci değişim programları veya sivil toplum örgütlerinin kültürlerarası etkileşim için elverişli ortamlar oluşturduğu dile getirilmiştir.

6.2. İletişim

Katılımcılar, sosyal bir varlık olarak her bireyin en temel ihtiyacı olan iletişim ile kültürlerarasılık kavramı arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu iletişim

sadece aynı dili kullanan kişiler arasında değil farklı dil ve kültürlere mensup kişiler arasında da gerçekleşebilmektedir. Zira iletişim sadece aynı dilbilgisel yapıyı kullanarak aynı dilde sözcükler kullanmak değil, konuşmacıların birbirini sözlü ya sözsüz bir takım kodlarla karşılıklı olarak anlayabilmesidir.

K8 *“Din, dil, ırk ve benzeri kavramlar fark etmeksizin kültür arası etkileşimde ve iletişimde bulunabilme.”*

6.3. Uyum

Uyum ise katılımcıların kültürlerarasılık ile birlikte ele aldıkları bir başka kavram olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar tarafından, farklı kültürlerin bir arada saygı ve hoşgörü içinde yaşadığı ortamda oluşan olgu olarak tanımlanmıştır.

K13 *“Sahip olduğu kültürle edindiği kültür arasındaki ince çizgiyi aşmadan, birini diğerine karıştırmadan sağladığı uyum...”*

6.4. Küreselleşme

Katılımcılar günümüzde popüler kültürün etkisinin gücünü vurgularken, coğrafi olarak birbirinden çok uzak ülkelerde dahi çeşitli akımların etkisinin görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu durumu, iletişim ve bilişim teknolojilerinin inanılmaz hızdaki ilerleyişine bağlamışlardır.

K22 *“... kültürlerin birbirini desteklediği fikri. Örneğin, giydiğimiz kazaklara “sweat” ya da “hoodie” dememiz.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğretiminde Görev Temelli Yaklaşım çerçevesinde farkındalık geliştirmesi gereken önemli kavramlardan

olan kimlik, önyargı, klişe, ayrımcılık, etnik merkezilik ve kültürlerarasılık ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma sonunda ele alınan her bir kavramın hem birbiriyle hem de yabancı dil öğretimi ile güçlü bir ilişki içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Dil ve kültür arasındaki ilişki çalışmada yer verilen diğer kavramları kapsayıcı niteliktedir. Bu bakış açısıyla yabancı dil öğrenmek, sadece o dile ait dilbilgisel kuralları ve sözcükleri tanımaktan ibaret değildir. Dilbilgisel açıdan doğru seçilmiş cümlelerle konuşmak veya yazmak yabancı bir dilde gerçek bir iletişim kurmaya yetmemektedir. Bir dili öğrenirken, hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürünü de tanımak gerekmektedir (Kara, 2012; Alessio ve Beaudé, 2010; Zarate, 2004). Zira en sadeleştirilmiş anlamı ile “bir toplumu ya da bir grubu belirleyen, maddi, manevi, bilişsel ve duyuşsal ayırt edici özellikler bütünü” olarak tanımlanan kültür (UNESCO, 1982), bir toplumun oluşum sürecinde ve varlığını devam ettirmesinde dil ile birlikte yer almaktadır. Dil ve kültür arasındaki bu güçlü bağ, farklı dil ve kültürlerin bir arada yaşadığı günümüz dünyasında, bireylerin birbiriyle iletişim ve etkileşim kurmasını sağlarken aynı zamanda kişilerin gündelik hayata bütünleşmesine katkıda bulunmaktadır (De Carlo, 1998). Bu çerçevede hedef dil ve hedef kültürün bir arada aktarıldığı bir yabancı dil öğretimi, öğrencinin söz konusu dili daha iyi anlamasına olanak tanırken, aynı zamanda dili daha etkin ve daha doğru şekilde kullanmasını sağlamaktadır.

Görev Temelli Yaklaşım son yıllarda yabancı dil öğretiminde kültürel boyutun önemine dikkat çekmekte ve dil kullanıcısını sosyal bir aktör olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımda, dil kullanıcısı sadece sözlü iletişim aracılığı ile değil aynı zamanda davranışlarıyla da çevresiyle iletişim ve etkileşim kurduğu temeline dayanmaktadır (CECRL, 2001). Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan kültürlerarası iletişim becerisi Görev Temelli Yaklaşımda yabancı dil öğrencisine kazandırılması hedeflenen en önemli beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece hedef dil ve kültüre karşı değil bütün dil ve kültürlerle karşı

açık ve hoşgörülü bir bakış açısı geliştirme temelli olan bu beceriyi geliştirmek için, yabancı dil öğrenen bireyde, araştırma soruları kapsamında verilmiş olan bazı kavramlara karşı farkındalık geliştirmek önemlidir.

Çalışma sonucunda, kimlik bilinci yabancı dil öğretiminde farkındalık geliştirilmesi gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin doğum anıyla başlayan ve yaşamı boyunca etkileşime girdiği farklı değişkenlerle gelişen benlik olarak karşımıza çıkan kimlik olgusu, bu nedenle kişinin hem kişilik hem de fiziksel özelliklerini harmanlayan bir bütün olarak tanımlanmaktadır.

Kimlik, aynı zamanda kişinin toplum içinde var olduğunu gösteren resmi ve somut belge olarak açıklanmıştır. Bu belge kişinin seçim ya da tercih hakkı olmadan, kendi iradesi dışında sahip olduğu belirleyici bilgilerden oluşmaktadır. Aile, çevresel etkenler, eğitim, toplumsal olaylar, vs. ile kişinin yaşadığı deneyimler kişinin kimliğini süreç içinde şekillendirmektedir.

Sosyal bir varlık olarak insanın, kimlik oluşumunda toplumsal değerlerin etkisi bu nedenle göz ardı edilememektedir. Kişinin toplum içinde iş, aile, cinsiyet, vb. alanlarda birden fazla kimliğe sahip olması, toplumsal değerlerle farklı alanlarda bir “sıfat” altında varlığını göstermesinden kaynaklanmaktadır. Bir gruba, bir topluluğa ait olma ihtiyacı içinde olan birey, aidiyet duyduğu grup ve toplum aracılığı ile çevresine var olduğunu gösterir.

Çalışmada bireysellik, kimlik denildiğinde öne çıkan bir diğer boyuttur. Her birey, kendine ait özellikleri ile kendine özgü ve tektir. Aynı özelliklerin tamamıyla bir başkasında olması mümkün değildir. Kişinin sahip olduğu bireysel özellikleri, onu tanımlamayı ve toplum içinde diğer bireylerden ayrılmasını sağlamaktadır (Chatziangelaki, 2011). Çok fazla bileşeni barındırdığı için kapsamlı ve karışık bir olgu olan kimlik bilincini geliştirmek ve bireyin “ötekine” karşı da farkındalık geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu noktada öne çıkan toplumsal kimlik, iletişim kurulan insanları algılamayı, bir grup içinde yer alan kişilerin

bir başka grup içindekilerle nasıl etkileşime geçtiğini ve onlara nasıl tepki verdiğini anlamayı sağlayan bireysel bir araç görevi üstlenmektedir (Byram ve Planet, 2000). Yabancı dil öğretiminde en temel amacın iletişim kurmak; kendini anlatmak ve karşındakini anlamak olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenciye kimlik bilincinin kazandırılması bu nedenle önem teşkil etmektedir.

Çalışmada öne çıkan bir diğer olgu önyargı olmuştur. Herhangi bir konuya karşı sergilenen tutumun, o konu ile ilgili aksi kanıtlar ortaya çıkmasına rağmen, kişinin tutum ve düşüncesini değiştirmemek için gösterdiği direnç olarak tanımlanan önyargının (Harlak, 1998) iletişimde sırasında tarafların birbirini doğru anlamasına engel oluşturmaktadır. Tarafları empatiden uzaklaştıran bu yaklaşım şekli, kendine farklı olana karşı kapalı bir bakış açısını beslerken kişinin toplum içindeki farkındalık düzeyini kısıtlamaktadır. Çalışma sonucunda önyargının olumsuz kabul edilen bir tutum olarak kabul edildiği sonucuna varılırken bu farkındalık kişilerin önyargı beslemesine engel olmamaktadır. Kendinden farklı olana karşı duyulan önyargı, aslında bilinçsizce yapılan ve özünde kendini bilinmeyene karşı savunma güdüsü olarak ortaya çıkabilmektedir. Çalışmada verilen örnekler; daha önce tadılmayan bir yemek, hiç okunmamış bir yazar veya hiç gidilmemiş bir ülke, vs. karşı da geliştirilebilmesi bunu göstermektedir.

Bu tutum yabancı dil öğrenimi sürecinde de doğrudan etkilemektedir. Farklı bir dile karşı duyulan olumsuz önyargı, o dili öğrenmeye yönelik motivasyonun baştan düşmesine neden olurken hata yapma korkusunu arttırır. Bu durum öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde başarısız olma olasılığını da yükseltmektedir. Diğer yandan öğrenilmekte olan dilin konuşulduğu topluma veya o toplumun üyelerine karşı duyulan önyargı dil öğretim ve öğrenim sürecini yavaşlatmaktadır.

Çalışma sonucunda, klişe sözcüğünün başkaları tarafından söylenen ve zaman içinde herkes tarafından bilinen düşünce ve ifadeler olduğu yargısı ortaya çıkmaktadır. Klişeler, aynı

şekilde tekrarlandığı için katılaşımlı ifadeler (Amossy, 1997), alışıla gelmiş genelgeçer doğrular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir grubu düşünürken, istemsizce zihnimizde oluşan resim, (Lippmann, 1922) aslında daha önce söz konusu gruba ait duyduğumuz genelgeçer bilgilerden oluşmaktadır. Genelde bir topluluğa yönelik zihinde oluşturulmuş görsellerle eşleştirilen klişeler, genellikle gerçeklik payı olan ancak zaman içinde karikatürize edilmiş ifadelerdir. Herhangi bir topluluğa yönelik oluşturulmuş klişelerin genellikle zaman içinde sözü geçen topluluktaki gelişimi ve değişimi takip edilmemektedir. Hala geçerli olduğu varsayılarak toplum içinde aktarılmaya devam edilmektedir (Hilton ve Von Hippel, 1996). Bu nedenle temeli çok eskiye dayanan ve belki o dönemde doğru olan bir klişe günümüzde bir anlam ifade etmeyebilir.

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik klişeler, hedef dile karşı olumsuz bir bakış açısı gelişmesine sebep olabilmektedir. Çağımızın sunduğu teknolojik olanaklardan yararlanarak hedef dilin konuşulduğu topluma dair güncel bilgilere sahip olmak, söz konusu toplumun gündemini takip etmek bu nedenle önemlidir. Yabancı dil öğretimi sürecinde yıllardır tekrar eden klişelerle hazırlanmış ders malzemeleri ve dokümanlardan yararlanmak günümüz koşullarında hedef dili etkin ve doğru şekilde kullanabilmek için yeterli olmamaktadır. Hedef dil ve kültürü doğru ve gerçekçi bir şekilde aktaran, Görev Temelli Yaklaşımın ilkelerine ve içeriğine uygun hazırlanmış ders malzemelerini tercih etmek bu nedenle önemlidir. Diğer yandan bu malzemelerin kullanılması küreselleşmenin etkisiyle birçok kültürel değer kaybalmakta olduğu günümüzde dil ve kültürel çeşitliliği yaşatabilmek için bir ihtiyaç haline gelmektedir (Windmüller, 2011; Virasolvit, 2013).

Çalışmada öne çıkan bir diğer olgunun ayrımcılık olduğu gözlenmektedir. Herkese eşit olamamak olarak açıklandığı görülen ayrımcılık sözcüğü, kişilere tarafsız yaklaşıma engel olarak ötekileştirmeye yol açmaktadır. Ayrımcılık söz konusu olduğunda kişisel ve toplumsal çıkarların etkisi ön plana çıkmaktadır. Çıkarlar kişinin herkese aynı mesafede durmasına

engel olabilmekte ve kişiyi eşit/adil bir tutumdan uzaklaştırabilmektedir. Çoğunlukla olumsuz algılansa da olumlu (pozitif) olarak tanımlanabilecek ayrımcılık örneklerine rastlamak da mümkündür. Nitekim ayrımcılık her koşulda kişisel ve toplumsal ilişkileri zedeler. Benimsenmesi gereken yaklaşım dünya üzerinde var olan her bireyin her koşulda birbiri ile eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu gerçeğidir (İHEB, 1948).

Çalışmada sonucunda öğrencilerin ayrımcılığı bazı durumlarda kişinin toplumdan soyutlanmasına kadar varabilecek bir tutum şekli olarak ifade edildiği gözlenmektedir. Bu yaklaşım, toplum dışına itildiğini düşünen kişiye karşı psikolojik bir şiddet işlevi olarak açıklanmaktadır. Farklı etnik kökenler, kültürler ve dillerin bir arada yaşadığı günümüzde, kültürlerarası iletişim becerisini çoğulculuk ve tarafsızlık ile bütünleştiren kültürlerarası diyalogun (Colles, 2013) işlevi bir kez daha doğrulanmaktadır.

Çalışma sonucunda etnik merkeziliğin ait hissedilen uyruğa, etniğe, kökene aşırı bağlılıkla ilişkilendirildiği gözlemlenmektedir. Sosyal kimlik yaklaşımına göre, bireyin güçlü grup kimliğinin bir sonucudur, bu da doğrudan başka gruptan olan bireylere karşı olumsuz hisler ve kalıp düşünceler oluşmasına neden olabilir (Hooghe, 2008). Etnik merkeziliğin, milliyetçilik ve ırkçılık ile arasında ince sınırlar bulunmaktadır. Dozunun abartıldığı veya kendi etnik kökenini diğerlerinden üstün görme aşamasına geçildiğinde toplum içinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Kültürlerarası iletişim yaklaşımı yerelleştirme ve etnorelativizm üzerine kurulu olduğu için yabancı dil öğretiminde öğrenciyi etnik merkezilik ve ayrımcılık gibi tutumlardan uzaklaşması konusunda desteklemektedir (Windmüller, 2011; Carpentier ve Riard, 2010).

Kültürlerarasılık sözcüğünün çalışma sonunda farklı kültürlerden insanların iletişim kurması olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır. Kültürel farklılıklara karşı açık bir bakış açısı benimseyerek kendinden farklı olana saygı ve hoşgörü temeline dayanan kültürlerarası iletişim yaklaşımıdır. Birey bu yaklaşımla kendi kültürel kimliğini ve değerlerini korurken,

diğerlerinin yaşamına da uyum sağlayabilme becerisini geliştirir (Chaves, Favier ve Pélissier, 2012). Kültürlerarası iletişim, farklı dil ve kültürlerin olduğu toplumları zenginleştirmekte, kültürel çeşitlilik toplumu zenginleştirirken içinde yaşayan bireylerin de vizyonunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Farklı kültürler arasındaki etkileşimi güçlendiren kültürlerarası iletişim becerisi, yabancı dil öğretiminde Görev Temelli Yaklaşımla beraber yabancı dil öğrenen her bireye öncelikle kazandırılması gereken bir beceri olarak öne çıkmaktadır.

Yukarıda açıklanan kavramların hepsi günümüzde kabul gören ve Görev Temelli Yaklaşım aracılığı ile yabancı dil öğretiminde bireylere (yabancı dil öğrencilerine) kazandırılması amaçlanan temel kavramlardır. Sözü geçen kavramlarla ilgili farkındalık yaratılmadıkça yabancı dil kullanımının en temel işlevi olan iletişim kurma becerisinin tam anlamıyla sağlıklı ve doğru gerçekleşmesini beklemek mantıklı bir yaklaşım olmayacaktır.

Çalışmanın sonunda konuyla ilgili gelecek çalışmalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir: Yabancı dil öğretiminde öğrencilere, klişelerin temelinde mizahi öğeleri besleyen kültürel farklılıklara dayandığı bilincini kazandırmak, öğrencinin hedef kültüre karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesine, farklılıkların temelinde yatan noktaları keşfetmesine ve bu bakış açısıyla kendi kültürel özelliklerine de daha tarafsız ve hoşgörülü bir pencereden yaklaşmasına katkı sağlayacaktır. Yabancı dil derslerinde klişeleri mizahi öğeler olarak ele alan dokümanlara yer vermek bu noktada yararlı olabilir.

Öğrencilere, farklı dil ve kültürleri tamamen tarafsız bir bakış açısıyla ve yerinde yaşayarak tanıyabilme olanağı sunan öğrenci değişimi programları desteklenebilir ve geliştirilebilir. Hedef dilin konuşulduğu ülkelere geziler düzenlenebilir.

Derslerde, öğrencilere hedef kültürün gündelik yaşamını, doğal haliyle gözlemleme imkânı sunan, hedef dilin konuşulduğu toplumda günlük yaşamda kullanılan ve herhangi bir öğretici özellik taşımayan otantik dokümanlara daha fazla yer verilebilir. Hedef kültürü

anlatan filmler, güncel yayınlar, gastronomi örnekleri, vb. malzemelerin kullanımı arttırılabilir.

Kaynakça

- Abdallah-Preteceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. 4^{ème} édition. Paris: Puf.
- Allport, G. W., Clark, K. & Pettigrew, T. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Alessio, M. & Baude, O. (2010). *La diversité des langues. Culture et Recherches*, 124, 4-5. 14.11.2009 tarihinde erişilmiştir. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01184597/file/cr124_p4-5_diversit%C3%A9.pdf
- Amossy, R. (1997) *Stéréotypes et Clichés*. Paris: Editions Nathan.
- Byram, M. & Planet, M. T. (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Council of Europe.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Carpentier, C. & Riard., E.H. (2010). *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Chatziangelaki, D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel: dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle?*. Editions Publibook.
- Chaves, R. M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.

Colles, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses Universitaires de Louvain.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier. 07.02.2015 tarihinde erişilmiştir.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Paris : Cle International.

Dictionnaire Larousse. (2015). 25. 03. 2015 tarihinde erişilmiştir. <http://www.larousse.fr/>

Harlak, H. (1998). *Önyargular. Psikososyal Bir İnceleme*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Hilton, J. L. & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237–271.

Hooghe, M. (2008). Ethnocentrism: International Encyclopedia of the Social Sciences. Philadelphia: MacMillan Reference.

İnsan Hakları Evrensel Beyanname. (1948). 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.unicankara.org.tr/language/tr/belgeler/#.XclqIlczaUk>

Journal of Intercultural Communication (2009) 21.09.2018 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.immi.se/intercultural>.

Kara, Ş. (2012). La culture française dans la publicité turque. *Synergies Turquie*, 5, 135-148.

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.

Miles, B. M. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. 2nd ed. California, USA: Sage Publications.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. Boston: Athenaeum Press.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 28. 08. 2019 tarihinde erişilmiştir. <http://sozluk.gov.tr/>

Unesco. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982 25. 03. 2015 tarihinde erişilmiştir.
https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf

- Üstün, E. (2010). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 8, 65-81.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarate, G. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe.

Extended Abstract

The task-based approach, widely accepted after 2000s and systematically explained by “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR), considers a foreign language user a social actor in a society. In this approach, it is claimed that an individual communicates with the members of different cultural communities not only by spoken language but also by his behaviours in that community. The task-based approach also aims to give a student tolerance against the cultural differences and awareness of his own cultural identity. In order to reach this target, students have to be provided by some basic concepts such as identity, prejudice, cliché, discrimination, ethnocentrism and interculturality that compose the intercultural communication approach. This study aims to find out the opinions of fourth grade students in Foreign Language Teaching Programme on the basic concepts on this approach. In this research, which was designed as case study, the data were collected by the interview forms including open-ended questions in order to get detailed ideas of the participants on the above mentioned concepts. Consent forms proving this study was based upon volunteering were given to the participants and they were informed about the aim and the content of the study. The participants read the form and signed it to prove they accepted answering the questions. The “open-ended question” research on foreign language teaching and learning took place on 7 October 2019. Questionnaires were given to 18 female and 8 male students. The participants were asked to take their time as much as they wanted while they were answering seven open-ended questions. The average time was forty five minutes

for them to hand the questionnaire back. The participants are between 20 and 28 years old. They all have been to preparation class for at least one year and they all have been studying French language for four years after the preparation class. Their foreign language level is generally B1-B2 according to the criteria of Common European Framework of Reference for Languages. Only two students whom we teach language were born in a foreign country (Belgium). These students have C1 language level. In qualitative studies in order to obtain detailed information from the participants, they have to be chosen small groups. Therefore, instead of having random participants, it is preferred to have purposeful sampling as a “choosing method” for the current case study. The data were analysed by the content analysis method and the results were discussed with reference to foreign language teaching.

Sosyal Medya Kullanıcılarının Sosyal Karşılaştırma Eğilimlerinin İncelenmesi¹

Saniye Bengisu BÜYÜKMUMCU², A. Aykut CEYHAN³

Geliş Tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi: 30.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemektir. Bu çerçevede üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma hedeflerinin, karşılaştırma sürecinde yaşadıkları duyguların ve ortaya koydukları davranışların incelenmesi hedeflenmiştir. Temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya sosyal medya hesabı olan ve yaşları 18-22 aralığında değişen 4'ü kız, 3'ü erkek 7 lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Mart-Nisan 2018 ayları içerisinde toplanmış ve elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin inandırıcılığı ise ilgili bir alan uzmanının kontrolü ile sağlanmıştır. Sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerine ilişkin bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda “karşılaştırma hedefi”, “karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygular” ve “karşılaştırmalarda ortaya koyulan davranışlar” şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma hedefine ilişkin elde edilen bulgularda, katılımcıların sosyal medyada çoğunlukla yukarı doğru karşılaştırmalara yöneldiği, aşağı doğru karşılaştırmalara ise daha az başvurduğu görülmektedir. Karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygulara bakıldığında ise; katılımcıların yukarı doğru karşılaştırmalarda çoğunlukla umut, imrenme gibi asimilasyon duyguları, daha az ise kıskançlık gibi kontrast duyguları yaşadıkları; aşağı doğru karşılaştırmalarda ise daha çok üzüntü, acıma, korku gibi asimilasyon duyguları, daha az ise küçümseme gibi kontrast duyguları yaşadıkları görülmektedir. Son olarak karşılaştırmalarda ortaya koyulan davranışlar bağlamında katılımcıların yukarı doğru karşılaştırmalarda benliği geliştirici davranışlar sergiledikleri; aşağı doğru karşılaştırmalarda ise kaçınma davranışına başvurdukları görülmektedir. Bu bulgular genel olarak sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerinin yukarı veya aşağı doğru olabildiğine, buna göre de karşılaştırma sürecinde yaşadıkları duygu ve davranışların değişebileceğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal karşılaştırma, sosyal medya, sosyal beğenirlik

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihinde Samsun'da düzenlenen 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, e-mail: bengisu.buyukmumcu@gidatarim.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4253-7159

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: aceyhan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0174-3642

The Social Comparison Tendency of Social Media Users

Submitted by 12.03.2018

Accepted by 30.10.2019

Research Paper

Abstract

The aim of the present research is to examine social comparison tendency of social media users. Therefore the aim of the present study is to determine a) social comparison targets, b) the feelings in social comparison and c) the behaviors revealed in social comparison among social media users who attend to college. Criterion sampling technique, which is one of the purposive sampling methods, was used in the determination of the students who will participate in this research carried out with the basic qualitative research method. Seven undergraduate students including 4 females and 3 males with an age range of 18 and 22 were included into the research. The data were gathered through semi-structures interview form by the researcher within March and April, 2018; and inductive analysis method was used for analysis of the data obtained (Patton, 2014). Demonstrativeness of the analyses performed was achieved by an expert on the concerning field. The findings related to social comparison tendency of social media users were categorized in form of "comparison target", "the feelings arisen in comparison" and "the behaviors disclosed in comparisons" through the objectives of the research. It is detected from the findings obtained related to the comparison target that the participants tend to up comparisons in general and refer down comparisons less. When the feelings arisen in comparison are reviewed, it is observed that the participants experience assimilating feelings such as hope and admiration; they have contrast feelings such as jealousy less in up comparisons; they experience assimilating feelings such as sorrow, mercy and fear rather than contrast feelings such as contempt in down comparisons. Finally, within the context of behaviors disclosed in comparisons, the participants presented ego improving behaviors in up comparisons whereas they refer to avoidance behavior in upward comparisons. Such findings indicate that social comparison tendencies of social media users may be up or down; and their emotions and behaviors may change accordingly during comparison process.

Keywords: Social comparison, social media, social desirability

Giriş

İnsanoğlu yüzyıllardır “Ben güzel miyim? Ben zeki miyim?” gibi pek çok soru ile kendisinin “kim” olduğuna yanıt aramaktadır. Bu arayışta ise bireyin kendisiyle ilgili bilgi edinmede başvurabileceği birçok kaynak bulunmaktadır. Bu kaynaklardan biri de bireyin kendini diğer insanlarla karşılaştırma özelliğidir (Gilbert, Giesler ve Morris, 1995; Mussweiler ve Strack, 2000; Wood, 1989). Bu özellik, hemen herkes tarafından kendisi ile ilgili bilgi edinmek için, kendiliğinden ve bilinçsiz bir şekilde kullanılmaktadır (Blanton ve Stapel, 2004; Buunk ve Gibbons, 2007). Bu nedenle, bireylerin kendisiyle bilgi edinmede izledikleri bu yol, araştırmacıların ilgisini çekmiş ve sosyal karşılaştırma kuramını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal karşılaştırma kuramını ileri süren Festinger (1954)’e göre, tüm bireylerde görüş ve yeteneklerini değerlendirmek için evrensel bir dürtü bulunur. Kendini değerlendirmek isteyen bireyler, öncelikle objektif bir ölçüt ararlar, ancak kesin ve objektif bir standarda ulaşmak her zaman mümkün değildir. Dolayısıyla bu standartların var olmadığı durumlarda bireyler, kendilerini başka bireylerle karşılaştırarak kendilerini değerlendirmek için gerekli bilgiye ulaşırlar. Tam da bu noktada bireyin kendini kimlerle karşılaştırdığı sorusu öne çıkmaktadır. Karşılaştırma hedefi önemlidir, çünkü kişi karşılaştırma sonucunda kendisiyle ilgili olumlu ya da olumsuz bir bilgiye ulaşmaktadır (Collins, 2000). Sosyal karşılaştırma kuramında başlangıçta, bireylerin kendini yalnızca kendisi ile benzer özelliklere sahip kişilerle karşılaştırdığı; üst düzey veya alt düzey kişilerle karşılaştırma yapmanın bireye kendisi hakkında bilgi verici olmayacağı savunulmuştur (Festinger, 1954). İlerleyen süreçte kuramı geliştirmeye devam eden araştırmacılar ise, bireyin kendisinden daha farklı kişilerle karşılaştırma yapmasının öznel iyi oluşu koruma ve artırmaya katkıda bulunabileceğini ortaya koymuşlardır. Nitekim bu görüşe göre bireyler, kendisinden üstün ya da daha iyi olan başkalarıyla "yukarı doğru karşılaştırma" yapabileceği gibi, kendisinden daha zayıf ya da

daha az şanslı olanlarla "aşağı doğru karşılaştırma" yapmaya da yönelebilmektedir (Wills, 1981; Wood, 1989). Dolayısıyla bireyin kendisi karşılaştırdığı hedeflerin bulunduğu konum, durum ya da özelliğin, temelde karşılaştırma yönünü belirlediği söylenebilir.

Aşağı ve yukarı doğru sosyal karşılaştırmalar, bu karşılaştırmaları algılama ve yorumlama şekli (Blanton, 2001), benlik saygısı (Wills, 1981), kişilik özellikleri (Bogart, Benotsch ve Pavlovic, 2004) gibi birçok değişkene bağlı olarak farklı sonuca yol açabilmektedir. Bireyin karşılaştırma hedefiyle kendi arasında benzerlik ya da farklılık olduğunu düşünmesi de, bireyin karşılaştırmalardan etkilenmesinde rolü olan değişkenlerden biridir (Buunk ve Ybema, 1997). Bireyin karşılaştırma hedefiyle arasında algıladığı benzerlik, yukarı doğru karşılaştırmalarda bireyin karşılaştırma hedefi gibi olabileceği düşüncesini pekiştirip olumlu sonuçlanabileceği gibi, aşağı doğru karşılaştırmalarda bireyin ileride daha şanssız bir konumda bulunabileceği ihtimalini canlandırıp olumsuz bir durum ortaya çıkarabilir. Benzer şekilde bireyin karşılaştırma hedefiyle arasında algıladığı farklılık, yukarı doğru karşılaştırmalarda bireyin karşılaştırma hedefinin bulunduğu üst konuma erişemeyeceğini düşünüp olumsuz sonuçlanabileceği gibi, aşağı doğru karşılaştırmalarda bireyin karşılaştırma hedefi gibi daha alt bir konumda olmadığını fark etmesini sağlayıp olumlu bir sonuç yaratabilir (Mussweiler, 2003). Bireyin sosyal karşılaştırma sürecinde karşılaştırma hedefi ile arasında algıladığı bu benzerlik ve farklılık, asimilasyon ve kontrast kavramlarıyla açıklanmaktadır. Birey, karşılaştırma hedefinin bulunduğu konuma ulaşabileceğini düşündüğünde asimilasyon, bu konuma ulaşmayacağını düşündüğünde ise kontrast yaşamaktadır (Häfner, 2004; Mussweiler, 2001; Mussweiler, Rüter ve Epstude, 2004). Hatta bireyler, yalnızca diğer karşılaştırma hedefleriyle değil, kendisini zamansal süreçle karşılaştırdığında da mevcut durumuyla gelecekteki durumu arasında bir benzerlik ya da büyük bir fark görme durumuna bağlı olarak asimilasyon ya da kontrast yaşayabilmektedir (Hanko, Crusius ve Mussweiler, 2010).

Smith (2000) sosyal karşılaştırmalarda asimilasyon- kontrast deneyimini ve karşılaştırma hedefini dikkate alarak, sosyal karşılaştırma sürecinde yukarı doğru asimilasyon (örn. umut, ilham), yukarı doğru kontrast (örn. kıskançlık, kızgınlık), aşağı doğru asimilasyon (örn. acıma, korku), aşağı doğru kontrast (örn. gurur, küçümseme) olmak üzere dört çeşit duygu kategorisi olduğunu öne sürmüştür. Araştırmacılar (Buunk, Kuyper ve Van Der Zee, 2005; Kaşdarma, 2016), sosyal karşılaştırma sürecinde ortaya çıkan bu duyguları inceleyerek Smith (2000)'in öne sürdüğü duygulardan farklı duyguların yaşandığını da ortaya koymuşlardır. Alan yazında ise bu duyguları ele alan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, yukarı doğru karşılaştırma sürecinde kontrast duygularının yaşanması ile, benlik saygısının azalması (Lewis, 2019, baskıda), psikolojik iyilik halinin azalması (Park ve Baek, 2018), yaşam doyumunun azalması ve depresyonun yükselmesi (Kang ve diğerleri, 2013) ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bireyler yaşadığı kontrast duygularından sonra kendilerini daha kötü hissettiklerini (Rosenthal-von der Pütten, 2019) belirtmişlerdir. Tersine, yukarı doğru karşılaştırmalarda asimilasyon duygularının yaşanması ise, daha iyimser olma (Buunk, Kuyper ve Van Der Zee, 2005), psikolojik iyilik halinin yükselmesi (Park ve Baek, 2018), takdir etme ve eğlenmenin artması (Lewis, 2019, baskıda), yaşam doyumunun yükselmesi (Kang ve diğerleri, 2013) ile ilişkili bulunmuştur. Genellikle medya ortamında sosyal karşılaştırmayı inceleyen tüm bu çalışmalar, çoğunlukla yukarı doğru karşılaştırmalara odaklanmıştır. Sonuç olarak hem aşağı hem de yukarı doğru karşılaştırmalar, birey üzerinde doğrudan olumlu ya da olumsuz bir etkiye yol açmamakla birlikte, birçok faktör bireyin karşılaştırma sürecindeki duygu ve davranışlarını etkilemesi olasıdır.

Alan yazında sosyal karşılaştırmaya ilişkin araştırmalar çoğunlukla çok yüz yüze gerçekleşen karşılaştırmaları içermektedir. Hâlbuki günümüzde bireyler yüz yüze iletişimden daha ziyade sosyal medya üzerinden etkileşimlere girmekte, bu ise sosyal medya ortamındaki sosyal karşılaştırmaların çağımıza uyum sağlayarak incelenmesinin gerekli olduğuna işaret

etmektedir (Kaşdarma, 2016). Günümüzde bireyler sosyal medyayı genellikle çevrimiçi profiller yaratma, yeni insanlarla tanışma, kendiyle ilgili bilgi ve fotoğraf paylaşma, sosyal etkinlikler organize etme gibi etkileşim odaklı kullanmakta ve böylece tanıma ve tanınma gereksinimleri karşılamaya çalışmaktadırlar (Kim vd., 2010; Kuşay, 2013). Ayrıca bu ortamla birlikte kişiler arası etkileşim fırsatı yakalayabilen bireyler, sosyal medyada doğal olarak başkaları ile ilgili bilgilere detaylı erişim olanağı sağlayabilmektedir. Nitekim araştırmacılar, bireylerin başkalarının nasıl olduğu, başkalarının başardıkları ya da başaramadıkları, yaptıkları ya da yapamadıkları gibi çeşitli bilgilerle karşı karşıya kaldıklarında, kendini değerlendirme ya da kendini geliştirme gibi amaçlarla, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bu bilgileri sıklıkla kendileriyle ilişkilendirebildiğini ve dolayısıyla bunun da onların sosyal karşılaştırmalarına zemin hazırladığını öne sürerler (Festinger, 1954; Haferkamp ve Kramer, 2011; Mussweiler vd., 2006; Wills, 1981). Bu kolaylaştırıcı ortamın etkisiyle, kendini başkalarıyla karşılaştırmanın, sosyal medyada yaygın bir eğilim haline geldiği söylenebilir (Cramer, Song ve Drent, 2016; Manago vd., 2008).

Nüfusun yarısından fazlasının sosyal medya kullanıcısı olduğu ülkemizde (Kemp, 2018) sosyal medya bireylere sosyal karşılaştırma için oldukça zengin bir içerik ve ortam sağlamaktadır. Bu çerçevede, ulusal alan yazında sosyal karşılaştırma eğilimini güncel iletişim bağlamında inceleyen araştırmaların çoğalmasında duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Ayrıca, sosyal medyadaki etkileşimlerin, gerçek yaşamdakilere göre değişkenlik gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda (Ivcevic ve Ambady, 2012), sosyal medyadaki karşılaştırmaların gerçek yaşamdaki karşılaştırmalardan farklılaşan yönlerinin de dikkate alınmasının gerektiği söylenebilir. Faranda ve Roberts (2019) tarafından yapılan çalışmada, Facebook kullanıcılarının, sosyal medyaya göre gerçek yaşamda sosyal karşılaştırma eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ancak gerçek yaşama göre sosyal medyada daha fazla yukarı doğru karşılaştırma yaptıkları bulunmuştur. Facebook'ta yapılan yukarı doğru

karşılaştırmaların ise, yaş grubu fark etmeksizin bireylerin benlik saygılarına ve iyi oluşlarına zarar verdiği bilinmektedir (Schmuck ve diğerleri, 2019). Benzer şekilde, sosyal karşılaştırma kendini geliştirme güdüsüne dayanmasına rağmen (Wills, 1981), sosyal medyada yapılan karşılaştırmaların, kaygı ve depresyon (Feinstein vd., 2013; Lee, 2014), beden imgesi kaygıları (Powell vd., 2018), düşük benlik saygısı (Vogel vd., 2015), olumsuz duygu durum (Lee, 2014; Lim ve Yang, 2015) gibi sonuçlarla ilişkili olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu çelişkili durumun ardında yatan motivasyonları, nitel bir bakış açısıyla belirlemeye çalışmanın, sosyal karşılaştırma olgusunu daha iyi kavramak için faydalı olacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemektir. Bu çerçevede mevcut araştırmanın amacı üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırmalarda; a) sosyal karşılaştırma hedeflerini, b) sosyal karşılaştırmada hissettikleri duyguları ve c) sosyal karşılaştırmada ortaya koydukları davranışları belirlemektir. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sosyal medya kullanıcıları, kendini hangi hedeflerle karşılaştırmaktadır?
2. Sosyal medya kullanıcılarının, karşılaştırma sürecinde hangi duyguları ortaya çıkarmaktadır?
3. Sosyal medya kullanıcıları, karşılaştırmalarda hangi davranışları ortaya koymaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çok yönlü etkileşimlerin gerçekleştiği sosyal medyada, bireylerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırma olgusuna kendi dünyalarında kattıkları anlamı bütüncül bir şekilde açığa çıkarmak için, bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, araştırmaya katkı sağlayan gönüllü üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak bireylerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme tekniği çerçevesinde, araştırmaya sosyal medya hesabı olan öğrenciler katılmıştır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ise doyumluluk oranı dikkate alınmıştır. Doyumluluk oranı, yeni katılımcılardan farklı bir bilgi gelmemesi ve elde edilen verilerin birbirini tekrar etmesiyle birlikte araştırmanın doyum noktasına ulaşmasını ifade etmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu kapsamda araştırmanın 7 katılımcı ile doyumluluk oranına ulaştığı ifade edilebilir. Mevcut araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Katılımcılar *	Cinsiyet	Yaş	Görüşülen Tarih
K1	Kız	22	29.03.2018
K2	Erkek	20	29.03.2018
K3	Kız	19	30.03.2018
K4	Kız	18	30.03.2018
K5	Erkek	21	12.04.2018
K6	Erkek	22	16.04.2018
K7	Kız	22	16.04.2018

*Araştırmada etik ilkelere uygunluk açısından katılımcı isimleri yerine kodlama yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 4'ünün kız, 3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları ise 18-22 yaş aralığında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların sosyal medya kullanımlarına yönelik bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bilgiler

Sosyal Medya Kullanım Bilgilerine İlişkin Bilgiler		f
Kullanılmakta olan sosyal medya hesapları	Facebook	7
	Instagram	7
	Snapchat	4
	Twitter	3
	Swarm	1
En sık kullanılmakta olan sosyal medya hesapları	Instagram	5
	Twitter	2
Sosyal medya hesaplarının günlük kullanım süresi	5-6 saat	4
	1-2 saat	2
	7 -8 saat	1
Sosyal medyada takip edilen kişiler	Arkadaşlar	7
	Ünlüler	5
	Aile	2
Sosyal medyada paylaşım yapma sıklığı	Ayda bir	4
	2-3 günde bir	1
	2-3 ayda bir	1
	Yılda bir	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların hepsi Facebook ve Instagram sosyal platformlarını kullanmaktadırlar. Katılımcıların en sık olarak ise Instagram'ı kullandığı görülmektedir. Günlük kullanım süresi olarak katılımcıların çoğunluğu sosyal medyada günlük 5-6 saat geçirmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun sosyal medyada ayda bir paylaşım yaptığı görülmektedir. Son olarak katılımcıların sosyal medyada arkadaşlarını ve ünlüleri sıklıkla takip ettiği gözlenmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından derslere girilerek duyuru yapılmıştır. Bu doğrultuda sosyal medya hesabı olan ve araştırmaya katkı sağlamak isteyen

öğrenciler gönüllü olarak görüşmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplamak için sosyal karşılaştırmaya ilişkin kuramsal bilgiler (Festinger, 1954; Gibbons ve Buunk, 1999) ve görgül araştırma sonuçlarından (Haferkamp ve Kramer, 2011; Johnson ve Knobloch- Westerwick, 2014) yararlanılarak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alacak soruların belirlenmesinin ardından, nitel araştırma üzerine deneyim sahibi olan iki öğretim elemanına uzman görüşü için başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formunun son hali toplamda 12 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda yer alan bazı soru ifadelerine örnek olarak “Sosyal medyada diğer kullanıcıların profillerine bakarken aklınızdan neler geçer? Diğer kullanıcıların profillerine bakarken hangi öğelere odaklanırsınız?” soruları verilebilir. Görüşmeler Mart-Nisan 2018 ayları içerisinde, üniversite psikolojik danışma birimi uygulama odalarında gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık yaklaşık yirmi dakika sürmüş ve sonrasında kayda alındığı ses kayıt cihazından yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtlarını yazıya aktarma süreci, araştırmacılar tarafından eksiksiz olarak yazılarak yürütülmüş olup, her bir görüşmenin yazımı yaklaşık üç buçuk saat sürmüştür.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yürütülmektedir (Cresswell, 2016). Bu yüzden yazıya aktarılarak analize hazır hale getirilen veriler, her bir görüşme sonrasında genel hatlarıyla okunmuştur. Böylece hem verilerin araştırma sorularına hizmet edip etmediği değerlendirilmiş, hem de veriler analiz için hazırlanmış ve organize edilmiştir. Daha sonra ise detaylı okumalara geçilmiş, her bir görüşme verisi okunmuş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, veriler ile etkileşimde bulunarak tema ve kategorilerin ortaya çıkarıldığı tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014). Verilerin analizi sürecinde, görüşme tarihlerini takip eden ikişer hafta boyunca (31 Mart-11 Nisan ve 16 Nisan- 29 Nisan) haftada yaklaşık on beş saat veriler üzerine

çalışılmıştır. Bu süreç sonunda tema ve kategoriler oluşturulmuş ve araştırmacılar tarafından tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Daha sonra araştırmanın inandırıcılığını artırmak için, ruh sağlığı alanına hakim ve nitel araştırma konusunda deneyime sahip bir alan uzmanı ile verilerin analizi üzerine birlikte çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda kategorilerin ve temaların anlaşılabilirliğini artırmak için, başlangıçta "yukarı doğru karşılaştırma" ve "aşağı doğru karşılaştırma" olarak kategorileştirilen veriler, sonrasında "karşılaştırma hedefi", "karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygular" ve "karşılaştırmalarda ortaya koyulan davranışlar" şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Değişiklik sonrasında elde edilen bulgular tekrar kontrol edildikten sonra, frekans değerleri ile birlikte tablo haline getirilerek sunulmuştur. Frekans değerleri, ortaya çıkan temaların somut olarak betimleyiciliğini arttırmayı kolaylaştırmakta (Tavşançıl ve Aslan, 2001) ve farklı kategoriler arasında karşılaştırma yapma imkanı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda "sosyal karşılaştırma hedefi, sosyal karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygular ve sosyal karşılaştırmalarda ortaya koyulan davranışlar" şeklinde kategorileştirilerek başlıklar halinde sunulmuştur. Bu bölümde verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sosyal Karşılaştırma Hedefine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu ile katılımcıların karşılaştırma hedeflerini belirlemek amaçlanmıştır. Karşılaştırma hedefine ilişkin bulgular, yukarı doğru ve aşağı doğru karşılaştırma hedefleri olarak alt temalar biçiminde gruplandırılarak Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal Karşılaştırma Hedefine İlişkin Bulgular

Sosyal Karşılaştırma Hedefi		f
Yukarı doğru karşılaştırma hedefleri	Seyahat eden kişiler	4
	Başarılı kişiler	2
	Zengin kişiler	2
	Sosyal ilişkileri gelişmiş kişiler	2
	Sporcu kişiler	1
	Yardımsever kişiler	1
	Mutlu kişiler	1
Aşağı doğru karşılaştırma hedefleri	Sosyal ilişkileri gelişmemiş kişiler	1
	Maddi açıdan yetersiz kişiler	1
	Kayıp durumları yaşamış kişiler	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyada daha çok yukarı doğru karşılaştırmalara yöneldiği, bu bağlamda kendini seyahat eden, başarılı, zengin, sosyal ilişkileri gelişmiş, sporcu, yardımsever ve mutlu kişilerle karşılaştırdığı görülmektedir. Katılımcılar aşağı doğru karşılaştırmalara daha az başvurmakla birlikte, sosyal medyada kendilerini sosyal ilişkileri gelişmemiş, maddi açıdan yetersiz ve kayıp durumları yaşamış kişilerle karşılaştırmaktadır. Katılımcıların daha çok yukarı doğru karşılaştırmalara yöneldiğini belirten bir katılımcı ifadesi şöyledir: K2: *“Benim ulaşmaya ya da ilişki kurmaya çalıştığım ama yapamadığım kişiyle başkası birisi fotoğraf atmıştır, onu kıskanabilirim bu beni biraz etkileyebilir, kafama takıp kötü etkilenebilirim. Eskiden daha çok takabilirdim. İnsanlar ne kadar mutlu geziyorlar, eğleniyorlar sürekli. Sürekli spor yapıyor, kızlarla beraber, arkadaşlarıyla eğleniyor, etkinliklere gidiyor, faaliyetler yapıyor birtakım hobileri var ama ben evdeyim. Belki çok yakın arkadaşlarım yok az arkadaşım var falan diye düşünebilirdim ama aynı şeyi bugün de düşündüm aslında. İnsanlar sosyal medyada gördükleri gibi değil aslında ben de bunu biliyorum, kendimi kandırmama gerek yok. Kendim de yapıyorum aynısını arkadaşımın gülerken fotoğraf çekindikten sonra tekrar somurtup hayattaki sorunlarımızdan bahsediyoruz. Oradaki şeylerin çoğu yalan yani.”*

Sosyal Karşılaştırmada Ortaya Çıkan Duygulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu ile katılımcıların karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygularını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygular gruplandırılırken, bireylerin karşılaştırma hedefi ile kendi arasında algıladığı benzerlik ya da farklılık dikkate alınmıştır. Dolayısıyla duygular yukarı doğru karşılaştırmalarda ortaya çıkan asimilasyon ve kontrast duyguları, aşağı doğru karşılaştırmalarda ortaya çıkan asimilasyon ve kontrast duyguları olarak alt temalar biçiminde gruplandırılmış ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal Karşılaştırmada Ortaya Çıkan Duygulara İlişkin Bulgular

Sosyal Karşılaştırmada Ortaya Çıkan Duygular			<i>f</i>
Yukarı Doğru Karşılaştırmada Ortaya Çıkan Duygular	<i>Asimilasyon</i>	Umut	5
		İmrenme	3
	<i>Kontrast</i>	İlham	2
		Hayranlık	2
		Kıskançlık	2
Aşağı Doğru Karşılaştırmada Ortaya Çıkan Duygular	<i>Asimilasyon</i>	Üzüntü	2
		Acıma	2
	<i>Kontrast</i>	Korku	1
		Küçümseme	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyada yukarı doğru karşılaştırmalarda daha çok olarak umut, imrenme gibi asimilasyon duyguları, daha az olarak ise kıskançlık gibi kontrast duyguları yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların yukarı doğru karşılaştırmalarda daha sıklıkla asimilasyon yaşaması, karşılaştırma hedefinin bulunduğu üst konum ile aralarında benzerlik algıladığına veya bu konuma ulaşabileceklerine olan inanca işaret etmektedir. Katılımcıların yukarı doğru karşılaştırmalarda daha çok umut gibi asimilasyon duyguları yaşadığına dair bir katılımcı ifadesi şöyledir: “K5: *Mesela Tarkan’ın profiline çok bakarım. Çünkü benim olmak istediğim bir yerde küçüklükten beri. Çok başarılı bir müzisyen ona çok özenirim çocukluğum onunla geçti hep onu örnek alarak büyüdüm. O profil çok*

dikkatimi çeker tabi. Böyle başarılı profillere bakınca bir umut doğuyor ben de çalışabilirim ben de yapabilirim. Daha çok çalışmaya başlıyorum bu sefer.” Bunun yanı sıra katılımcıların daha az da olsa yukarı doğru karşılaştırmalarda kıskançlık, üzüntü gibi kontrast duyguları deneyimledikleri görülmektedir. Bu duruma yönelik bir katılımcı ifadesine “K7: *Eğer bir gezi profiliyse ki %90 böyle oluyor, üzülüyorum bazen kendi çapımda küçük planlamalar yapıyorum. Keşke ben de yerinde olsaydım diyorum kıskançlıklar oluyor, bende niye bu imkanlar yok diyorum.*” örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların, aşağı doğru karşılaştırmalarda da daha çok üzüntü, acıma, korku gibi asimilasyon duyguları yaşadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda bireylerin aşağı doğru bir karşılaştırma hedefiyle karşılaştıklarında, hedefin bulunduğu şanssız konuma düşebilme ihtimalini düşünerek bu duyguları yaşadıkları söylenebilir. Bu duygulara dikkat çeken söylemlerden biri şöyledir: “K1: *Özel günlerin çok paylaşılıp abartılmasını da çok yanlış buluyorum kendi açımdan. Mesela benim arkadaşımın babası yok, ben babalar gününde paylaşım yapamıyorum. Anneler gününde de yapamıyorum ama öyle insanlarla empati kurabiliyorum. Ailesini kaybetmiş insanlarla empati yapıyorum bu da beni bazen üzüyor.*” Ayrıca katılımcıların küçük bir kısmı da olsa, aşağı doğru karşılaştırmalarda küçümseme gibi kontrast duyguları da deneyimlediklerine dair katılımcı ifadesi şöyledir: “K4: *Anlamsız şeyler söyleyen ya da anlamsız şeyler paylaşan insanları saçma buluyorum. Bu mecrayı çok ciddiye almadığı, basite aldığı için mi yapıyor yoksa ciddiye aldığı halde mi bu şekilde davranıyor acaba diyorum. Bunu düşünüyorum neden bu kadar saçma davranıyorlar diye özellikle Instagramda. Mesela storysinde devamlı aynı şeyi paylaşan insanlar çok saçma geliyor sanki ben devamlı buradayım, bana ilgi gösterin demek istiyorlar gibi geliyor. Bu bana çok saçma geliyor buna dikkat ediyorum. İnsanlara devamlı kendini kabul ettirme çabasımı gibi geliyor.”*

Sosyal Karşılaştırmalarda Ortaya Koyulan Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ile katılımcıların karşılaştırmalarda ortaya koydukları davranışları belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede, karşılaştırmalarda ortaya koyulan davranışlar, yukarı doğru karşılaştırmalarda ortaya çıkan davranışlar ve aşağı doğru karşılaştırmalarda ortaya çıkan davranışlar olarak alt temalar biçiminde gruplandırılarak Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Sosyal Karşılaştırmalarda Ortaya Koyulan Davranışlara İlişkin Bulgular

Sosyal Karşılaştırmada Ortaya Koyulan Davranışlar	f
Yukarı doğru karşılaştırmada ortaya koyulan davranışlar	Benliği geliştirici 6
Aşağı doğru karşılaştırmada ortaya koyulan davranışlar	Kaçınma 2

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun sosyal medyada yapılan yukarı doğru karşılaştırmalarda benliği geliştirici davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu duruma yönelik bir katılımcı ifadesine şu cümleler örnek olarak verilebilir: “K1: *Seyahati çok seviyorum o yüzden bu gibi bloggerları daha ilgi çekici buluyorum. Hayalim olduğu için belki de hatta bir tek seyahat öğeleri olursa profile girebiliyorum onlar daha çok ilgimi çekiyor. Ana sayfayı aşağı doğru kaydırırken geri yukarı çıkabiliyorum. Genelde o anlarda girip uçak bileti araştırıyorum. Bir adım atmak istiyorum ki daha önce de böyle bir anda güzel bir tatil yaşama imkanım oldu çok uyguna bulup. O yüzden daha çok cezbediyor beni daha çok girip bakıyorum. Böyle fırsatlar yakalayabileceğimi keşfediyorum. Bu gönderiler beni cesaretlendiriyor, motive edebiliyor diyebilirim. Gözlerimi kapatıp o yerde olduğumu hayal ediyorum. Oranın insanını, oranın iklimini, oradaki hayatı kafamda canlandırmaya çalışıyorum.*”

Katılımcılar aşağı doğru karşılaştırmalara daha az yönelim göstermekle beraber, aynı zamanda aşağı doğru karşılaştırmalardan kaçınma yoluna başvurumaktadırlar. Buna örnek olarak verilebilecek bir katılımcı ifadesi ise şu şekildedir: “K4: *O kişilere biraz üzülüyorum diyebilirim sanki kalabalıklar ama çok da yalnızlar gibi. Çok güzel bir hayat yaşadıklarını falan gösterdiklerini düşünüyorum o yüzden çok da ilgilenmiyorum o profillerle. Çünkü bende böyle kötü hisler yaratıyor, takibi bırakabiliyorum. Daralıyorum böyle şeyler görünce ben de sosyal bir insanım ve etrafımdaki insanları enerjik, mutlu görmek istiyorum.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ilk amacı, sosyal medya kullanıcılarının kendini hangi hedeflerle karşılaştırdığını ortaya koymaya yöneliktir. Katılımcı söylemleri incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal medya kullanıcılarının büyük bir çoğunluğunun yukarı doğru karşılaştırmalara yönelmesi, alan yazındaki yukarı doğru karşılaştırma araştırmalarının bulgularıyla (Johnson ve Knobloch- Westerwick, 2014; Vogel vd., 2014) tutarlılık göstermektedir. Bu çerçevede sosyal medyada kullanıcılar yüz yüze iletişimden farklı olarak, paylaşacakları içerikleri seçici olarak düzenleyebildiği söylenebilir. Bu seçici düzenleme sırasında kullanıcılar genellikle başkalarının kendisini algılamasını etkileyebilecek şekilde, en çok arzu edilen özelliklerini vurguladığı ve olumsuz özelliklerini olabildiğince az yansıttığı stratejik profiller oluşturmaktadır (Gonzales ve Hancock, 2011; Rosenberg ve Egbert, 2011; Wilson, Gosling ve Graham, 2012). Dolayısıyla sosyal medyada bireylerin bu stratejik profiller yolu ile kendileriyle ilgili daha çok olumlu bilgiler verme eğiliminin, genellikle yukarı doğru karşılaştırmalara zemin hazırladığı söylenebilir. Sosyal medya profillerinin daha çok pozitif imajlar yansıttığı genel fikrini destekleyen Chou ve Edge (2012), özellikle arkadaş listesinde şahsen tanışmadığı kişilerin çoğunlukta olduğu Facebook

kullanıcılarının, diğerlerinin yaşamlarının kendilerinden daha iyi olduğuna ve daha mutlu olduklarına inandıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, bireylerin sosyal medyada gerçek benliği yerine ideal benliğini vurgulaması (Vogel vd., 2014), bu araştırmada ortaya çıkan sosyal medyada daha çok yukarı doğru karşılaştırmalar yapılmasına ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci amacı, sosyal medya kullanıcılarının karşılaştırmalarda ortaya çıkan duygularını belirlemektir. Katılımcı söylemleri, sosyal medyada yapılan yukarı doğru karşılaştırmalarda bireylerin sıklıkla umut, imrenme, ilham, hayranlık gibi asimilasyon duyguları ve bunun yanında daha az olarak ise kıskançlık gibi kontrast duyguları yaşadığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, sosyal karşılaştırma ve duygulara yönelik yürütülen çalışmalarda, yukarı doğru karşılaştırmalardan sonra olumlu duyguların (Buunk ve Ybema, 2003; Buunk, Van der Zee ve VanYperen, 2001; Van der Zee, Buunk ve Sanderman, 1998; Ybema ve Buunk, 1995) ve olumsuz duyguların (Alicke ve Zell, 2008; Haferkamp ve Kramer, 2011; Lee, 2014, Lim ve Yang, 2015; Rosenthal-von der Pütten, 2019; Vogel vd., 2014) ortaya çıktığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde yukarı doğru sosyal karşılaştırma ve ortaya çıkan duygular arasındaki ilişkiye yönelik olarak farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı şu şekilde açıklanabilir. Öncelikle, bu çalışmada olduğu gibi yukarı doğru karşılaştırmalarda olumlu duyguların ortaya çıkması, karşılaştırma hedefinin erişilebilirliğine olan inanç ile bağlantılı olabilir. Diğer bir deyişle birey kendini, seyahat edenler, başarılı kişiler ile karşılaştırdığında ve bu kişilerin bulunduğu konuma ulaşabileceğine inanması durumunda asimilasyon duyguları ortaya çıkabilmektedir (Kaşdarma, 2016; Lockwood ve Kunda, 1997; Nabi ve Keblusek, 2014; Smith, 2000). Yine benzer bir şekilde, yukarı doğru karşılaştırma hedefleriyle kendi arasında bir benzerlik algılayan bireylerin daha iyimser oldukları, performanslarını geliştirmeyi umut ettiği ve böylece hedeflerine hayran oldukları

bilinmektedir (Buunk, Kuyper ve Van Der Zee, 2005). Bu doğrultuda sosyal medyada gerçekleşen yukarı doğru karşılaştırmalarda olumlu duygular deneyimlenmesi, katılımcıların kişisel hedeflerine ulaşabileceklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgular, sosyal beğenirlik etkisini de akla getirmektedir. Sosyal beğenirlik, bireyin kendini olumlu bir şekilde sunma eğilimini ifade etmektedir (Fleming ve Zizzo, 2011; Tan ve Hall, 2005). Kendisi hakkında iyi bir izlenim yaratmak isteyen birey, araştırma sırasında kendisi ile ilgili gerçekçi bilgiler sunmak yerine, kültürel olarak uygun ve kabul edilebilir bilgiler verebilir (Crowne ve Marlowe, 1960; Ellingson, Smith ve Sackett, 2001). Bu çerçevede, araştırmada yukarı doğru karşılaştırmalarda çoğunlukla olumlu duyguların ifade edilmesi, sosyal medya kullanıcılarının sosyal beğenirlik ihtiyacına doyum bulma yönünde eğilim göstermesinden de kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın özellikle yüz yüze bağlamda gerçekleşmesinin, katılımcıların kendileri ile ilgili olumsuz duyguları ifade etmesini zorlaştırmış olması olasıdır. Bunun yanı sıra duyguların ifade edilmesinde kültür de etkili bir rol oynayabilmektedir. Duyguların ifade edilmesinde kültürün önemli bir belirleyici olabileceğini ilk kez Ekman ve Friesen (1972) bir araştırmasında ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada Japon ve Amerikalı bireylere önce yalnızken daha sonra ise araştırmacı ile birlikte olumsuz bir film izletilmiştir. Bu süreçte gözlemlenen Japon ve Amerikan bireylerin filmi yalnız izlerken kızgınlık, üzüntü gibi duygularını rahatlıkla ifade edebildiği; araştırmacı film izleme sürecine dahil olduğunda ise Amerikalıların duygularını ifade etmesinde bir değişiklik olmazken, Japonların olumsuz duygularını gizlemeye çalışarak gülümsedikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, Japonya gibi ilişkisel- bağımlı benliğin hakim olduğu kültürlerde özellikle ortamda bir başkası varken olumsuz duyguların rahatlıkla ifade edilemediğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise yukarı doğru karşılaştırmalar sonrasında daha sıklıkla sevinme, cesaret, ilham gibi olumlu duyguların ifade edildiği görülmektedir.

(Kaşdarma, 2016). Türk kültürü de geleneksel anlamda, ilişkisel- bağımlı benlik kurgusuna ait özellikleri baskın bir şekilde yaşatmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). İlişkisel- bağımlı kültürün en önemli özelliği diğer bireylere, gruplara, kısacası ilişkilere gösterilen bağlılıktır (Markus ve Kitayama, 1991). Bu bağlılık da araştırmaya katılan bireylerin, olumsuz duygularını ifade ettiklerinde araştırmacı ile olan ilişkilerinin zarar göreceğini düşünmelerine sebep olabilir. Sonuç olarak, araştırmada yukarı doğru karşılaştırmalarda daha çok olumlu duyguların ifade edilmesinde, Türk kültüründe hakim olan ilişkisel- bağımlı benlik yapısının da etkili bir rolü olduğu söylenebilir.

Araştırmada aşağı doğru karşılaştırmaya yönelen az sayıda katılımcının ise üzüntü, acıma, korku gibi olumsuz duyguları daha sık deneyimledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, benzer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Buunk, Kuyper ve Van Der Zee, 2005; Ybema ve Buunk, 1995; Buunk ve Ybema, 2003; Kaşdarma, 2016; Rosenthal-von der Pütten, 2019). Geleneksel olarak aşağı doğru karşılaştırmalarda, bireyde sevinç, gurur gibi olumlu duyguların ortaya çıkacağı düşünülür, çünkü aşağı doğru bir karşılaştırma hedefi, bireyin kendisinin daha iyi olduğunu fark etmesini sağlar (Bogart, Benotsch ve Pavlovic, 2004). Örneğin kanser hastaları, hastalığı kendisinden daha kötü seviyede olan kişilerle aşağı doğru karşılaştırmalar yaparak sonucunda daha olumlu bir öz- değerlendirme yapabilmektedir (Van Der Zee vd., 1996; Van Der Zee vd., 1999). Ancak birey, aşağı doğru bir karşılaştırma hedefi ile arasında bağ kurarsa, diğer bir deyişle gelecekte bu hedefe benzemesinin muhtemel olduğuna inanırsa, olumsuz duyguların ortaya çıkması daha olası olmaktadır (Smith, 2000; Wills, 1981). Nitekim bunu destekler biçimde bu araştırmada da aşağı doğru karşılaştırmalar sonucunda çoğunlukla "asimilasyon" duyguları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, bireylerin, karşılaştırma hedefi ile arasında bir benzerlik kurduğunda, bir gün aşağı doğru karşılaştırma hedefi gibi daha olumsuz bir durumla karşı karşıya kalabileceğini düşünerek acıma, korku gibi olumsuz duyguları yaşama ihtimali ile açıklanabilir (Buunk, Kuyper ve Van Der Zee,

2005). Ayrıca duyguların ifade edilmesinde rolü olduğu düşünölen költür, ortaya çıkabilecek duygular üzerinde de etkili olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, ilişkisel benliği baskın olan toplumlarda kendinden gurur duyma, kendini övme gibi “birey” odaklı duyguların hissedilme düzeyinin düşük, fakat diğerine saygı duyma gibi “diğer” odaklı duyguların hissedilme düzeyinin yüksek olduğunun ortaya koyulması (Kitayama ve Markus, 1990’dan aktaran Markus ve Kitayama, 1991) bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde aşağı doğru karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkması beklenen kibir, küçümseme gibi duygular, ilişkisel- bağımlı toplumlarda sosyal olarak kabul edilmeyen duygulardandır. Dolayısıyla bireylerin bu duygulardan ziyade saygı, minnettarlık, hayranlık gibi sosyal olarak daha kabul edilebilir ve samimi görölen duyguları yansıttıkları bir çalışmada ortaya koyulmuştur (Kitayama, Markus ve Kurokawa, 2000). Özetle, bir toplumun yapıtaşı olarak görölen költür, yaşanması gereken duyguları, hangi duyguların ifade edilip hangilerinin ifade edilmeyeceğini belirlemede önemli bir etkindir.

Araştırmanın üçüncü amacı ise, sosyal medya kullanıcılarının karşılaştırmalarda ortaya koydukları davranışları açıklamayı hedeflemektedir. Araştırmaya katılan sosyal medya kullanıcılarının büyük bir kısmının, yukarı doğru karşılaştırmalarda benliğini geliştirici davranışlar sergilediği görölmektedir. Sosyal karşılaştırmaların temelinde kendini geliştirme, kendini iyileştirme, kendini değerlendirme, kendine zarar verme gibi motivasyonlar bulunmaktadır (Helgeson ve Mickelson, 1995). Örneğin bireyler, sosyal karşılaştırma için zengin bir kaynak olan sosyal medyada, diğerleri ile ilgili edindikleri bilgileri, kendini geliştirmek için kullanabilirler (Vogel vd., 2015). Buunk, Kuyper ve Van Der Zee, (2005), tarafından yapılan bir çalışmada benzer bir şekilde, yukarı doğru karşılaştırmalar yapan bireylerin performanslarını geliştirmeyi umduğunu ve hedeflerinde hayran oldukları özellikleri edinmeye çalıştıkları bulunmuştur. Nitekim, duygusal olarak olumsuz sonuçlansa bile, sosyal medyada yukarı doğru karşılaştırma hedefleri ile yüz yüze gelmek bireye

motivasyon sağlayabilir (Lockwood ve Kunda, 1997). Bu çerçevede kendini geliştirmenin, sosyal karşılaştırmanın temel amacı ve kaçınılmaz bir sonucu olduğu söylenebilir.

Araştırmada, aşağı doğru karşılaştırmaya yönelen az sayıda katılımcının kaçınma davranışı ortaya koyduğu da görülmektedir. Temelde bireyin karşılaştırmalarda hangi davranışı ortaya koyacağı, birçok faktöre bağlı olarak değişebilmektedir. Aşağı doğru karşılaştırmalarda asimilasyon yapmak, birey açısından acı verici olabilir ve kişi bundan kaçabilir (Buunk ve Ybema, 1997). Ayrıca yukarı doğru karşılaştırmalarda kontrast duyguları yaşanması, bireylerin psikolojik iyilik hallerini (Park ve Baek, 2018) benlik saygılarını (Lewis, 2019, baskıda) azalttığından, bireyin sosyal karşılaştırma sürecinde kaçınma davranışına başvurması muhtemeldir. Diğer bir yandan, benlik saygısı yüksek bireyler sosyal karşılaştırmalarda kendini geliştirme motivasyonu ile hareket ederken, benlik saygısı düşük bireyler kendine zarar verme güdüsü ile hareket edip düşük benlik saygısını pekiştirme yoluna gidebilir (Cramer, Song ve Drent, 2016). Diğer bir yandan birey, karşılaştırmanın merkezindeki konunun kendi başına geleceği endişesi, karşılaştırma hedefine acıması gibi nedenler göz önüne alındığında, sosyal medyada bu yönde paylaşım yapan profillere karşı ortaya koyduğu kaçınma davranışını bir baş etme yolu olarak görüyor olabilir.

Son olarak, bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çerçevede, araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca yedi katılımcıdan elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda daha büyük katılımcı sayıları ile daha farklı araştırma sonuçlarına ulaşılabilir. Bunun yanı sıra bu araştırmada sosyal medya kullanım süresi, paylaşım yapma sıklığı, kullanım tarzı ile sosyal karşılaştırma eğiliminin ilişkisi incelenmemiştir. Daha sonra yürütülecek çalışmalarda bireylerin sosyal medya kullanımı ile sosyal karşılaştırma eğilimlerinin ilişkisi araştırılabilir. Ayrıca gerçekleştirilecek araştırmalarda sosyal medyadan birtakım paylaşımlar sunularak aşağı ve yukarı doğru karşılaştırma hedefleri sonucunda hissedilen duygulara ilişkin kapsamlı deneysel çalışmaların yürütülmesine de ihtiyaç

duyulmaktadır. Bunun yanı sıra, yaşanan duygularda ve duyguların ifade edilmesinde kültürün etkisi olduğu düşünüldüğünde, sosyal karşılaştırma eğiliminin kültürlerarası bir yaklaşımla incelenebileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Alicke, M. D., & Zell, E. (2008). Social comparison and envy. In R. H. Smith (Ed.), *Series in affective science. Envy: Theory and research* (pp. 73-93). New York: Oxford University Press.
- Blanton, H. (2001). Evaluating the self in the context of another: The three selves model of social comparison assimilation and contrast. In G. B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition* (pp. 75–87). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Bogart, L. M., Benotsch, E. G., & Pavlovic, J. D. P. (2004). Feeling superior but threatened: The relation of narcissism to social comparison. *Basic and Applied Social Psychology, 26*(1), 35-44.
- Buunk, B. P. & Ybema, J. F. (1997). Social comparisons and occupational stress: The identification-contrast model. In Bram. P. Buunk and Frederick. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 359-388). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buunk, A. P. & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 102*(1), 3-21.
- Buunk, B. P. & Ybema, J. F. (2003). Feeling bad, but satisfied: The effects of upward and downward comparison upon mood and marital satisfaction. *British Journal of Social Psychology, 42*(4), 613-628.

- Buunk, B. P., Van der Zee, K., & VanYperen, N. W. (2001). Neuroticism and social comparison orientation as moderators of affective responses to social comparison at work. *Journal of Personality*, 69(5), 745-762.
- Chou, H. T. G. & Edge, N. (2012). "They are happier and having better lives than I am": the impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 117-121.
- Collins, R. L. (2000). Among the better ones. In J. Suls and L. Wheeler (Eds.) *Handbook of Social Comparison* (pp. 159-171). Springer: Boston, MA.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks.
- Cramer, E. M., Song, H., & Drent, A. M. (2016). Social comparison on Facebook: Motivation, affective consequences, self-esteem, and Facebook fatigue. *Computers in Human Behavior*, 64, 739-746.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1972). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial cues*. Englewood Clieffs, NJ: Prentice Hall.
- Ellingson, J. E., Smith, D. B., & Sackett, P. R. (2001). Investigating the influence of social desirability on personality factor structure. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 122.
- Faranda, M. & Roberts, L. D. (2019). Social comparisons on Facebook and offline: The relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 141, 13-17.

- Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Fleming, P. & Zizzo, D. J. (2011). Social desirability, approval and public good contribution. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 258-262.
- Gibbons, F. X. & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129.
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social psychology*, 69(2), 227.
- Gonzales, A. L. & Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 79-83.
- Haferkamp, N. & Krämer, N. C. (2011). Social comparison 2.0: Examining the effects of online profiles on social-networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 309-314.
- Häfner, M. (2004). How dissimilar others may still resemble the self: Assimilation and contrast after social comparison. *Journal of Consumer Psychology*, 14(1-2), 187-196.
- Hanko, K., Crusius, J., & Mussweiler, T. (2010). When I and me are different: assimilation and contrast in temporal self-comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 40(1), 160-168.
- Helgeson, V. S. & Mickelson, K. D. (1995). Motives for social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), 1200-1209.

- Ivcevic, Z. & Ambady, N. (2012). Personality impressions from identity claims on Facebook. *Psychology of Popular Media Culture, 1*(1), 38.
- Johnson, B. K., & Knobloch-Westerwick, S. (2014). Glancing up or down: Mood management and selective social comparisons on social networking sites. *Computers in Human Behavior, 41*, 33-39.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kang, S., Chung, W., Mora, A. R., & Chung, Y. (2013). Facebook comparisons among adolescents: How do identification and contrast relate to wellbeing. *Asian Journal of Information and Communications, 5*(2), 1-21.
- Kaşdarma, E. (2016). *Facebook'taki sosyal karşılaştırma sürecinin ve bu süreçle ilişkili faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kemp, S. (2018). *Digital In 2018: World's Internet Users Pass The 4 Billion Mark*. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>. (Erişim tarihi: 15.09.2018).
- Kim, W., Jeong, O. R., & Lee, S. W. (2010). On social Web sites. *Information Systems, 35*(2), 215-236.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion, 14*(1), 93-124.
- Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık. Facebook üzerine bir araştırma*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lee, S. Y. (2014). How do people compare themselves with others on social network sites?: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior, 32*, 253-260.

- Lewis, N. (2019, baskıda). Experiences of upward social comparison in entertainment contexts: Emotions, state self-esteem, and enjoyment. *The Social Science Journal*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0362331919300679>'den erişilmiştir.
- Lim, M. & Yang, Y. (2015). Effects of users' envy and shame on social comparison that occurs on social network services. *Computers in Human Behavior*, 51, 300-311.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mussweiler, T. & Strack, F. (2000). Consequences of social comparison. In *handbook of social comparison* (pp. 253-270). Springer, Boston, MA.
- Mussweiler, T. (2001). 'Seek and ye shall find': Antecedents of assimilation and contrast in social comparison. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 499-509.
- Mussweiler, T. (2003). Comparison processes in social judgment: mechanisms and consequences. *Psychological Review*, 110(3), 472.
- Mussweiler, T., Rüter, K., & Epstude, K. (2004). The ups and downs of social comparison: mechanisms of assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 832.

- Mussweiler, T., Rüter, K., & Epstude, K. (2006). The why, who, and how of social comparison: A social-cognition perspective. In S. Guimond (Eds.) *Social Comparison and Social Psychology: Understanding Cognition, Intergroup Relations, and Culture*, (pp. 33-54). UK: Cambridge University Press.
- Nabi, R. L. & Keblusek, L. (2014). Inspired by hope, motivated by envy: Comparing the effects of discrete emotions in the process of social comparison to media figures. *Media Psychology*, 17(2), 208-234.
- Park, S. Y. & Baek, Y. M. (2018). Two faces of social comparison on Facebook: The interplay between social comparison orientation, emotions, and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*, 79, 83-93.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem.
- Powell, E., Wang-Hall, J., Bannister, J. A., Colera, E., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and social comparisons as predictors of Pinterest users' body image concerns. *Computers in Human Behavior*, 83, 221-229.
- Rosenberg, J. & Egbert, N. (2011). Online impression management: Personality traits and concerns for secondary goals as predictors of self-presentation tactics on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 1-18.
- Rosenthal-von der Pütten, A. M., Hastall, M. R., Köcher, S., Meske, C., Heinrich, T., Labrenz, F., & Ocklenburg, S. (2019). "Likes" as social rewards: Their role in online social comparison and decisions to like other People's selfies. *Computers in Human Behavior*, 92, 76-86.
- Schmuck, D., Karsay, K., Matthes, J., & Stevic, A. (2019). "Looking Up and Feeling Down". The influence of mobile social networking site use on upward social comparison, self-

- esteem, and well-being of adult smartphone users. *Telematics and Informatics*, 42, 101240.
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls and L. Wheeler (Eds.) *Handbook of Social Comparison* (pp. 173-200). Springer, Boston, MA.
- Stapel, D. A. & Blanton, H. (2004). From seeing to being: subliminal social comparisons affect implicit and explicit self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(4), 468.
- Tan, J. A. & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- VanderZee, K. I., Buunk, B. P., DeRuiter, J. H., Tempelaar, R., VanSonderen, E., & Sanderman, R. (1996). Social comparison and the subjective well-being of cancer patients. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(4), 453-468.
- Van der Zee, K., Buunk, B., & Sanderman, R. (1998). Neuroticism and reactions to social comparison information among cancer patients. *Journal of Personality*, 66(2), 175-194.
- Van Der Zee, K. I., Buunk, B. P., Sanderman, R., Botke, G., & Van Den Bergh, F. (1999). The Big Five and identification–contrast processes in social comparison in adjustment to cancer treatment. *European Journal of Personality*, 13(4), 307-326.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206.

- Vogel, E. A., Rose, J. P., Okdie, B. M., Eckles, K., & Franz, B. (2015). Who compares and despairs? The effect of social comparison orientation on social media use and its outcomes. *Personality and Individual Differences*, 86, 249-256.
- Wheeler, L. (1966). Motivation as a determinant of upward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 27-31.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106(2), 231.
- Ybema, J. F. & Buunk, B. P. (1995). Affective responses to social comparison: A study among disabled individuals. *British Journal of Social Psychology*, 34(3), 279-292.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The human being seeks for the answer of "whom" he is through the questions such as "am I pretty?" "am I smart?". One of the resources that the individual may refer about gathering information about himself during this journey is the characteristics of comparison with others (Wood, 1989). Such characteristics which is used spontaneously and unconsciously by everybody to get information about themselves (Blanton ve Stapel, 2004) revealed the concept of social comparison in time. According to Festinger (1954) who suggested the social comparison theory, the individuals who wants to evaluate themselves reach the necessary information by comparing themselves with other individuals when they are incapable to obtain an objective measure. The majority of the researches about social comparison includes personal comparisons. However, the individuals interact through social media rather than personal communication in these days; this indicates that social comparison on social media environment should be examined by adopting the time (Kaşdarma, 2016). Comparing self

with others has become a common trend in social media (Cramer, Song and Drent, 2016; Manago et al., 2008). For this reason, it is predicted that the effort to determine the motivations behind the tendency of social comparison in social media through a quantitative approach would be useful to understand social comparison concept. Therefore, the aim of the present research is to examine social comparison trends of social media users who attend to college. The aim of the present study is to determine a) social comparison targets, b) the feelings in social comparison and c) the behaviors revealed in social comparison among social media users who attend to college. A basic quantitative research method was used in research. Participants of the present research include voluntary college students who have contribution to the research. The criterion sampling technique among purposive sampling methods was used to determine the participant individuals (Patton, 2014). Saturation rate was considered to determine number of participants. Seven undergraduate students including 4 females and 3 males with an age range of 18 and 22 were included into the research. The data were gathered through semi-structures interview form by the researcher within March and April, 2018; and inductive analysis method was used for analysis of the data obtained (Patton, 2014). Demonstrativeness of the analyses performed was achieved by an expert on the concerning field. The findings related to social comparison tendency of social media users were categorized in form of "comparison target", "the feelings arisen in comparison" and "the behaviors disclosed in comparisons" through the objectives of the research. It is detected from the findings obtained related to the comparison target that the participants tend to up comparisons in general and refer down comparisons less. It is observed that the individuals compare themselves with traveler, successful, rich, sporter, helper and happy individuals who have developed social relations within context of up comparisons; and they compare themselves with poor individuals and the individuals who have underdeveloped social relations and experienced loss within context of down comparison. When the feelings arisen in comparison are reviewed, it is observed that the participants experience assimilating feelings such as hope and admiration; they have contrast feelings such as jealousy less in up comparisons; they experience assimilating feelings such as sorrow, mercy and fear rather than contrast feelings such as contempt in down comparisons. Finally, within the context of behaviors disclosed in comparisons, the participants presented ego improving behaviors in up comparisons whereas they refer to avoidance behavior in upward comparisons. Such findings indicate that social comparison tendencies of social media users may be up or down; and their emotions and behaviors may change accordingly during comparison process.

Uzaktan Öğrenenlerin Eylem Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Hasan UÇAR¹, Aras BOZKURT²,

Aylin ÖZTÜRK³, Alper Tolga KUMTEPE⁴

Geliş Tarihi: 23.04.2019

Kabul Tarihi: 22.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında başarı için gerek şart olarak kabul edilen eylem yeterliği faktörü, öğrenme motivasyonunun önemli bir parçası ve öğrenen başarısının tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısıyla açık ve uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerini incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiş kesitsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eylem Yeterliği Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, çevrimiçi ortamda gönüllülük esasına göre uzaktan öğrenenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracına cevap veren 1132 kadın ve 1002 erkek toplam 2115 öğrenen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler çözümlenirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler için t-testi ve bağımsız örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre orta seviyenin üstünde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya ek olarak, öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin; cinsiyete, yaşa ve kayıt türüne göre farklılık gösterdiği ancak öğrencilerin Açıköğretim sistemine giriş yılına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrenme motivasyonunun tamamlayıcısı olarak kabul edilen eylem yeterliği, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, derslerde başarılı olma ve okulu tamamlama eğilimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, eylem yeterliği uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılı olup olmama durumlarını yordaması açısından da önemlidir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan öğretim, açık ve uzaktan öğrenme, eylem, eylem yeterliği, motivasyon

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bozüyük Meslek Yüksekokulu, e-mail: hasanxucar@gmail.com, ORCID: 0001-0000-0001-9174-4299

² Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: arasbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-642X

³ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: aylin_ozturk@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3043-194X

⁴ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: atkumtepe@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2456-6338

Investigation of Distance Learners' Volitional Competence

Submitted by 23.04.2019

Accepted by 22.10.2019

Research Paper

Abstract

The volitional competence, which is accepted as a requirement for success in open and distance learning environments, is considered to be an essential part of learning motivation and thus, complementary to learner success. From this point of view, it is important to examine the volitional competencies of distance learners. Within this context, the aim of this study is to examine the level of volitional competence of distance learners enrolled in the Open Education System of Anadolu University. This cross-sectional research used a quantitative method approach. In the study, Volitional Competency Scale and personal information form were used as data collection tools. Data were collected from volunteer online learners. A total of 2115 learners (1132 females and 1002 males) were the sample of the study. Descriptive statistics, t-test for independent samples and one-way ANOVA were used to analyze the data obtained. The results of the research show that distance learners have high levels of volitional competency. In addition to this finding, it was found that online learners' level of volitional competency differed by gender, age, and type of enrollment, but it did not differ according to the year of entry into the Open Education System. The volitional competence, which is considered to be complementary to learning motivation, can be considered as an indicator of the learners' motivation levels, their success in the courses and their tendencies to complete the school. It is also important in terms of predicting the success of learners in distance education.

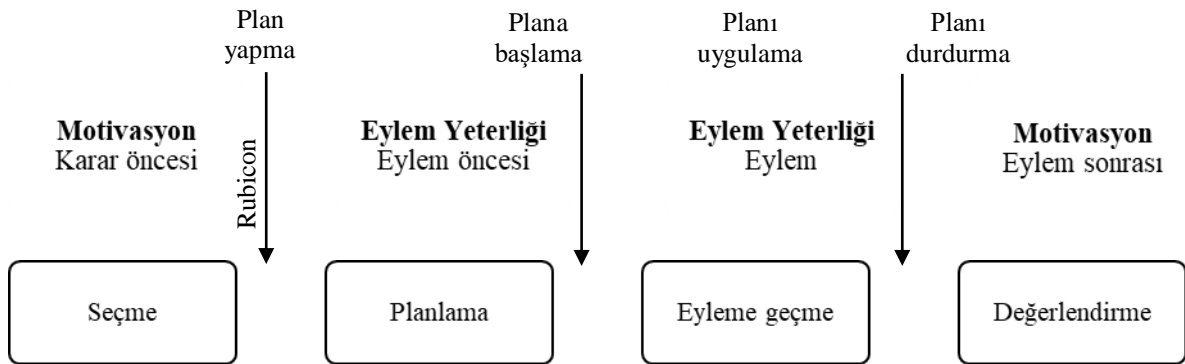
Keywords: Distance education, online and distance learning, volition, volitional competence, motivation

Giriş

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarıya ulaşması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin belli hedeflerinin ve amaçlarının olması gerekir. Ancak tek başına hedef ve amaçların olması öğrenciyi başarıya ulaştırmaz. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin; gayret göstermeleri, eylemde bulunmaları ve olası engellere rağmen ısrarla çabalarını sürdürmeleri gerekir (Dewitte ve Lens, 1999; Heckhausen, 2007). Bu açıdan başarıya ulaşmanın iki önemli parçası olduğu söylenebilir: birincisi hedef sahibi olmak (motivasyon), ikincisi bu hedefe ulaşmak için gayret etmektir (eylemde bulunmak) (Heckhausen, 2007; Heckhausen ve Heckhausen, 2018; Kim ve Bennekin, 2016). Motivasyona ilişkin ilk çalışmalarda bu kavram, bütünsel olarak ele alınırken daha sonraları özellikle Kuhl'un (1987) çalışmaları ile motivasyon kavramı 'motivasyona sahip olma / motivasyonu gerçekleştirme' ve 'eyleme geçme' şeklinde ikiye ayrılmıştır.

Öğrenme sürecinde başarı için motivasyon faktörünün önemi, pek çok araştırmada desteklenmiştir (Hartnett, George ve Dron, 2011; Li ve Keller, 2018; Milne, Orbell ve Sheeran, 2002). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler genellikle başarıya ulaşırken, motivasyonu düşük olanlar hedeflerine ulaşmada zorluklar yaşamakta ya da başarıya ulaşamamaktadır (Deimann, 2010; Keller, 2010). Motivasyon ile birlikte öğrencilerin iradeli olması öğrenme sürecinde eyleme geçmelerine ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Örneğin, bir öğrencinin hafta sonu önemli sınavlarının olduğunu ve buna yönelik hafta içinde her akşam sınava yönelik çalışması gerektiğini düşünelim. Ancak öğrencinin hafta içinde yeterince çalışmadığını ve cuma günü sıkı çalışıp sınava gireceğini varsayalım. Bu durumda, öğrencinin yakın arkadaş grubundan cuma günü önemli bir buluşma daveti geldiğinde öğrencinin vereceği karar veya göstereceği tepki (irade) eylem yeterliğiyle ilgili bir durumdur. Öğrencinin davete vereceği yanıt, sınavda başarılı ya da başarısız olmasına neden olabilir. Öğrenme bağlamında öğrencinin bu tür durumlar karşısında irade göstermesi, motivasyonunu

sürdürmesi ve eyleme geçmesi önem kazanır. Bu tür etkinleşen davranışlarda bulunma niyetinin devamlılığını sağlamak için öğrencilerin bu örnek olaydaki gibi dikkatinin dağılmasına neden olabilecek durumlara rağmen başarıya ulaşmak için irade göstermesi ve eylem yeterliğine sahip olması gerekir. Motivasyon, kişinin belli bir hedefe sahip olmasını ve bu hedef doğrultusunda eylemde bulunmasını ifade eder (Haggard, 2008; Keller, 2010). Eylem yeterliği ise hedefe varmak için gayret etmeyi ve eyleme geçmeyi ifade etmektedir (Amlinger-Chatterjee, Baumann, Osborne, Mahmud ve Koole, 2018; Brophy, 2010; Ottingen, Schrage ve Gollwitzer, 2016). Bu açıdan eylem yeterliği, öğrenme motivasyonunun tamamlayıcı ögesi olarak kabul edilmektedir (Bartels, Magun-Jackson ve Kemp, 2009; Kehr, 2004; Milne vd., 2002). Motivasyon ve eylem yeterliği arasında farkı açıklamak için Heckhausen ve Gollwitzer (1987) tarafından Rubicon Eylem Aşamaları Modeli kullanılmıştır. Model, bir hedefe ilişkin istekli olma ve plan yapma sürecinden (motivasyon) eyleme geçmeye kadarki aşamaları incelemektedir (Achtziger ve Gollwitzer, 2018; Heckhausen ve Heckhausen, 2018). Modele göre motivasyon ve eylem yeterliği bir sürecin ayrılmaz iki parçasıdır. Motivasyondan eyleme geçişte ise iki önemli aşama bulunmaktadır. Birinci aşama, motivasyon sağlandıktan sonra eylem için plan yapma aşamasından planı uygulamaya başlamaya kadarki süreçtir. İkinci aşamada ise kişiler kararlı bir şekilde eylemde bulunmaya başlarlar. Eylem aşaması tamamlandıktan sonra tekrar motivasyon evresine dönülür ve kişiler başarı veya başarısızlık durumlarını değerlendirir (Şekil 1).



Şekil 1. Rubicon eylem aşamaları modeli (Heckhausen ve Gollwitzer, 1987)

Eylem yeterliği faktörünün öğrenme ortamlarındaki önemine son yıllarda daha fazla vurgu yapılmaktadır (Deimann, 2010; Huang, Hood ve Yoo, 2014; Nova, Daday ve McDaniel, 2018; Ottingen vd., 2016). Özellikle öğrenme sürecinde akademik erteleme davranışına meyilli öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Grund ve Fries, 2018; Keller, 2010; Ucar ve Bozkurt, 2019). Wolters'a (2003) göre eylem yeterliği yüksek olan öğrenenler daha az erteleme davranışı göstermektedir. Ayrıca öğrenenlerin motivasyonunu açıklamak ve anlamlandırmak için alanda sıklıkla başvurulan modellerden biri olan ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction [Dikkat, İlgi, Güven, Doyum]) motivasyon tasarım modeline eylem yeterliği faktörü (Volition) sonradan eklenmiş ve model ARCS-V ismini almıştır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarı hedeflerine ulaşmak için yeterli düzeyde motivasyona sahip olmaları, hedefleri doğrultusunda gayret etmeleri ve eylemde bulunmaları gerekir. Bu açıdan eylem yeterliği unsurunun öğrenme süresince gerek şartlarından biri olduğu söylenebilir.

Eylem yeterliği faktörü, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin öncellendiği süreçlerde önemli bir faktör olarak görülmekte ve son yıllarda araştırmalara daha fazla konu olmaktadır (Deimann, Weber ve Bastiaens; 2009; Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2008; Keller ve Deimann, 2012; Kim ve Keller, 2008). Bu nedenle açık ve uzaktan öğrenmede öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi; öğrencilerin motivasyon seviyelerinin anlaşılması, dersleri ve okulu tamamlama eğilimlerinin belirlenmesi ve sonuç olarak öğrenen başarısının belirlenmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Açık ve uzaktan öğrenmede başarı için gerek şart olarak kabul edilen eylem yeterliği ögesi, öğrenme motivasyonunun önemli bir bileşeni ve öğrenen başarısının tamamlayıcısıdır. Bu bakımdan açık ve uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin incelenmesi önem

taşımaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalara dayanarak, başarı için önemli bir öge olarak kabul edilen eylem yeterliği faktörünün açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında incelenmesi ve buna yönelik adımlar atılması önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışmanın, uzaktan öğrenme ortamlarında eylem yeterliği konusunun Türkçe alanyazında yeni bir konu olması nedeniyle önemli bir çalışma olduğu ve bu alana bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerini incelemek ve bu faktöre ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Açıköğretim öğrencilerinin eylem yeterlik düzeyleri nedir?
2. Açıköğretim öğrencilerinin eylem yeterlikleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa,
 - c. kayıt türüne,
 - d. açıköğretim sistemine giriş yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiş kesitsel bir araştırmadır (Creswell, 2012). Kesitsel araştırma deseni araştırma örnekleminde belirli bir zaman diliminde verileri toplayarak araştırma katılımcılarının fikir, düşünce veya tutumlarını belirlemeyi amaçlar. Bu bağlamda araştırma sorularına ilişkin var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak ve mevcut durumu belirlemek için kesitsel araştırma deseni benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 Güz dönemi itibariyle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde kayıtlı 1.120.876 (Anadolu Üniversitesi, 2019) öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrene göre araştırmanın örneklem büyüklüğünün; %99 güven düzeyinde, %5 hata payında ve %50 yanıt dağılımı düzeyi dikkate alındığında, 664 katılımcıdan oluşması gerekmektedir (Roasoft, 2019). Araştırmaya ilişkin izin alındıktan sonra veri toplama aracı, 2018-2019 Güz dönemi dönem sonu sınavlarından sonra çevrimiçi ortamda tüm öğrencilere sunulmuş ve 2428 öğrenci gönüllü olarak veri toplama aracına yanıt vermiştir. Veri toplama aracında çoğunlukla aynı cevap seçeneğini işaretleyen 313 öğrenci örneklemden çıkarılmış ve örnekleme oluşturan 2115 öğrencinin yanıtlarından elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uçar (2018) tarafından geliştirilen Eylem Yeterliği Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. İlgili çalışmada, 617 uzaktan öğrenen ile yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 13 maddeden ve 2 boyuttan oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin iki boyutu; eylem planlama ve eylem kontroldür. Eylem planlama boyutunda örnek olarak “*Dönem sonunda ulaşmak istediğim öğrenme hedeflerimi belirledim*” maddesi yer almaktadır. Eylem kontrol boyutunda ise örnek olarak “*Sınavlara hazırlanırken çalışmayı nerede bitireceğimi biliyordum.*” maddesi yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve her madde; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevaplanmıştır. Ölçek için iki farklı doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci analiz sonuçları şöyledir: $\chi^2/sd=2,31$, RMSEA=0,067, CFI=0,95, TLI=0,95 ve SRMR=0,054’tür. İkinci doğrulayıcı faktör analizi analiz sonuçları ise şöyledir: $\chi^2/sd=2,01$, RMSEA=0,058, CFI=0,96, TLI=0,96 ve

SRMR=0,052'dir. Bu analiz sonuçları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha katsayısı) 0,90'dır. Alt faktörlerin iç tutarlılık değerleri incelendiğinde de eylem planlama boyutu 0,80 ve eylem kontrol boyutu ise 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçek çevrimiçi ortamda iki hafta boyunca gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin; cinsiyet, yaş, program/bölüm, kayıt türü ve kayıt yılı verileri de toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada yer alan araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler çözümlenirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi ve bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 yazılımı ile yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcıları, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde 65 farklı programa kayıtlı 2115 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin cinsiyet, yaş, üniversiteye giriş yılı ve kayıt türü bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

	Cinsiyet				Toplam		
	Kadın		Erkek		f	%	
	f	%	f	%			
Yaş	19-30	580	27,4	275	13,0	855	40,4
	31-40	282	13,3	334	15,8	616	29,1
	40-72	251	11,9	393	18,6	644	30,5

Giriş Yılı	1991-2017	473	22,4	488	23,1	961	45,4
	2018	640	30,3	514	24,3	1154	54,6
Kayıt Türü	ÖSYM	376	17,8	272	12,9	648	30,6
	İkinci Üniversite	574	27,1	549	26,0	1123	53,1
	Dikey Geçiş	146	6,9	158	7,5	304	14,4
	Diğer	17	0,8	23	1,1	40	1,9
Toplam		1113	52,6	1002	47,4	2115	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 1113'ü (%52,6) kadın, 1002'si (%47,4) ise erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 19-30 yaş grubundaki 855 öğrenci (%40,4) oluşturmaktadır. Ayrıca 31-40 yaş grubunda 616 (%29,1) ve 40 ve üstü yaş grubunda ise 644 (%30,5) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 1154'ü (%54,6) 2018 yılı girişli birinci sınıf (yeni kayıt yaptıran öğrenci) öğrencileri iken, 961 öğrenci (önceki yıllarda kayıt yaptıran öğrenci) (%45,4) 2017 ve önceki yıllarda kayıt olmuştur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunu ikinci üniversite okuyan 1123 öğrenci (%53,1) oluştururken, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan yükseköğretime giriş sınavı ile kayıt yaptıran 648 (%30,6), dikey geçiş ile kayıt yaptıran 304 (%14,4) ve diğer (lisans tamamlama, yatay geçiş vb.) kayıt türüne sahip öğrenci sayısı 40'tır (%1,9).

Araştırmada kullanılan EYÖ'nün ölçüm güvenirliğini yansıtan Cronbach Alpha katsayısı değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

EYÖ Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek	Faktör	Madde sayısı	Cronbach Alpha
EYÖ	Eylem Planlama	5	0,80
	Eylem Kontrol	8	0,86
	Toplam	13	0,90

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin eylem planlama boyutu 0,80 ve eylem kontrol boyutu ise 0,86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin daha önce hesaplanan değerleriyle benzerlik gösterdiğini ve ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak için uygulanan EYÖ'de öğrencilerin aldığı puanlarla ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmektedir. Ölçekte alınabilecek minimum puan 13, maksimum puan ise 65'tir.

Tablo 3

Katılımcıların EYÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Veriler

Maddeler ve Faktörler	N	Ranj	Min.	Max.	Ortalama
1. Faktör: Eylem Planlama					
1. madde	2115	4	1	5	3,29
3. madde	2115	4	1	5	3,66
6. madde	2115	4	1	5	3,89
8. madde	2115	4	1	5	3,70
9. madde	2115	4	1	5	3,93
2. Faktör: Eylem Kontrol					
2. madde	2115	4	1	5	3,55
4. madde	2115	4	1	5	3,22
5. madde	2115	4	1	5	3,25
7. madde	2115	4	1	5	3,70
10. madde	2115	4	1	5	3,13
11. madde	2115	4	1	5	3,48
12. madde	2115	4	1	5	3,32
13. madde	2115	4	1	5	3,37
Toplam	2115	46	16	62	45,50

Tablo 3'te paylaşıldığı üzere; öğrencilerin EYÖ'den aldığı minimum puan 16, maksimum puanı ise 62'dir. Çalışmaya katılan 2115 katılımcının EYÖ'den aldığı puanların ortalaması 45,5'tir. Bu sonuç, çalışmaya katılan Açıköğretim öğrencilerinin Eylem yeterli düzeylerinin orta seviyenin üstünde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Maddeler incelendiğinde 9. maddenin (*Karşılaşılabileceğim sorunları aşabileceğime inanıyordum*) 3,93 puan ortalaması ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu, 10. maddenin ise (*Derslerimden geri kalmama sebep olabilecek kişisel ya da sosyal olaylardan uzak durdum*) 3,13 puan ortalaması ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

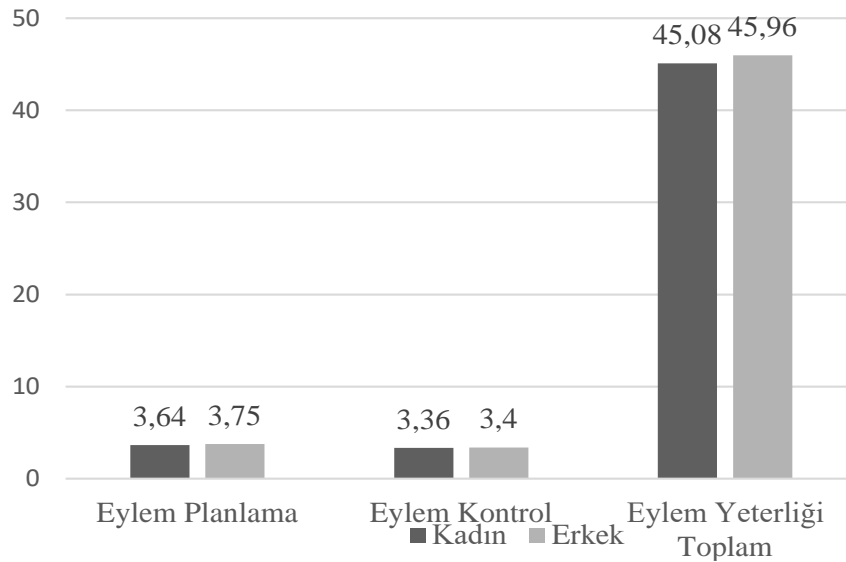
Araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

EYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	1113	3,46	0,77	2113	2,00	,046
Erkek	1002	3,53	0,77			

Tablo 4'te görüleceği üzere çalışmaya katılan erkek öğrencilerin EYÖ'den aldıkları ortalama puanların ($\bar{X}=3,53$) kadın öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,46$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($t(2113)=2,00$, $p<0,05$, $\eta^2=0,001$). İstatistiki olarak anlamlı çıkan bu sonuç için hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri, bu sonucun çok küçük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şekil 2'de EYÖ alt faktörlerine ve toplam puanlarına ilişkin puanlar ayrıca verilmektedir.



Şekil 2. EYÖ alt faktörlerine ve toplam puanlarına ilişkin puanlar

Şekil 2'de görüleceği üzere EYÖ alt faktörleri ve toplam puanlar bağlamında erkek öğrencilerin ortalama puanları kadın öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin EYÖ puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin EYÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplarası	7,174	2	3,587	6,031	,002
Gruplariçi	1256,227	2112	0,595		
Toplam	1263,401	2114			

Yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda Açıköğretim sistemindeki öğrencilerin yaş grubunun eylem yeterliğine etkisi olduğu görülmüştür ($F(2, 2112) = 6,031; p < ,05$). Yapılan analizde ANAVO sonucu anlamlı çıkmış fakat varyans eşleşliği şartı sağlanamamıştır ($p = ,003$). Bunun için yaş grupları arasındaki farkların hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Tamhane’s T2 izleme testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre 31-40 ($\bar{X} = 3,56$) ile 41-72 ($\bar{X} = 3,54$) yaş aralığındaki öğrencilerin eylem yeterliklerin 19-30 ($\bar{X} = 3,43$) yaş aralığındaki öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin EYÖ puanların kayıt türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin EYÖ Puanlarının Kayıt Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplarası	5.448	3	1,816	3,048	,028
Gruplariçi	1257,952	2111	0,596		
Toplam	1263,401	2114			

Analiz sonuçlarında Açıköğretim sistemine kayıt türünün eylem yeterliğine etkisi olduğu görülmüştür ($F(3,2111)=3,048$; $p<,05$). Yapılan analizde ANAVO sonucu anlamlı çıkmış fakat varyans eşleşliği şartı sağlanamamıştır ($p=,01$). Bunun için kayıt türü grupları arasındaki farkların hangi kayıt türü grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Tamhane's T2 izleme testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre ÖSYM ($\bar{X}=3.46$), ikinci üniversite ($\bar{X}=3.52$), dikey geçiş ($\bar{X}=3,51$) ile kayıt olan öğrencilerin eylem yeterliklerinin diğer kayıt türü ($\bar{X}=3,20$) ile kayıt olan öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer kayıt türündeki öğrenci sayısının az olması nedeniyle bu bulgunun zayıf olduğu söylenebilir.

Açıköğretim sitemindeki öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin sisteme yeni giren ve kayıtlı eski öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Burada amaç, Açıköğretim sistemine yeni kayıt yapmış (2018 yılı girişli) ve eski kayıtlı (2017 ve öncesi girişli) öğrenciler arasında öğrenme süreci içerisinde eylem yeterlik düzeyleri bağlamında bir fark olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla, araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ'den aldıkları puanların Açıköğretim sistemine giriş yılına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Açıköğretim sistemine yeni giren (2018 yılında) öğrenciler ($\bar{X}=3,47$) ile eski öğrenciler (2017 ve öncesinde) ($\bar{X}=3,52$) arasında eylem yeterliği açısından bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin zaman ve mekan bağlamında birbirlerinden ve öğretenden uzakta olması ve kendi öğrenme süreçlerinden yüz yüze öğrenenlere göre daha fazla sorumlu olması nedeniyle eylem yeterliği daha önemli hale gelmektedir. Uzaktan öğrenenler, öğrenme sürecinde motivasyonun yanında eylem yeterliğine

de ihtiyacı duyarlar. Bu açıdan uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve buna ilişkin çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, uzaktan öğrencilerinin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış; bunun yanı sıra uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, uzaktan öğretim programına kayıt türüne ve giriş yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, alanyazında öğrenme ortamlarında eylem yeterliği faktörünün önemine dikkat çeken araştırmaları (Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010, 2017; Kim ve Bennekin, 2016; Li ve Keller, 2018) desteklemektedir. Bu araştırma sonuçları, Açıköğretim sistemindeki uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre orta seviyenin üstünde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin ortalama olarak iyi seviyede olduğu ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba harcadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Deimann ve Bastiaens (2010) tarafından 7375 uzaktan öğrenen ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre yüksek olduğu ve bu durumun uzaktan öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları aşmak için eylem yeterliğine sahip oldukları şeklinde açıklanmıştır. Buna ek olarak bu araştırmanın bulguları, Novak (2014) ve Huang vd. (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda, uzaktan öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha etkin rol aldıkları ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencileri harekete geçirebilecek pek çok faktör olduğu için eylem yeterliklerinin yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin eylem yeterliklerinin kadın öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bu sonuç için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok küçük olduğu da ayrıca dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak araştırma sonuçları, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin yaşa göre farklılaştığını göstermektedir. Sonuçlar, genç öğrencilerin eylem yeterliklerinin yetişkinlere göre daha

düşük olduğunu ve yaş arttıkça eylem yeterliğinin de arttığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan öğretim programına kayıt olma türleri ile eylem yeterlikleri arasında farklılık olduğu ve ikinci üniversite, dikey geçiş ve ÖSYM ile kayıt olanların eylem yeterliklerin diğer kayıt türlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin uzaktan öğretim programına giriş yılına göre eylem yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre uzaktan öğretim programına yeni giren öğrenciler ile eski öğrenciler arasında eylem yeterliği açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre uzaktan öğretim sisteme giriş yılından öte yaş faktörünün daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin; cinsiyete, yaşa, uzaktan öğretim programına kayıt türüne ve giriş yılına göre elde edilen bulgular, alanyazında bu değişkenlerle yapılan başka bir araştırma bulunmadığından karşılaştırma imkanı bulunamamıştır. Bundan dolayı eylem yeterliğinin bu değişkenlere ilişkin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gelecekte benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, bu araştırma verileri olasılıklı olmayan bir örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Bu durum araştırmanın bir kısıtı olarak düşünülebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda olasılıklı örnekleme yönteminin kullanılması evrene ilişkin sonuçların kabul edilebilirliğini ve genelleştirilebilirliğini artırabilir. Bu çalışmada ortalama puanlar üzerinden analizler yapılmış ve sonuçlara varılmıştır. Gelecekte düşük eylem yeterliğine sahip öğrenciler ile nitel bir araştırma yapılması ve düşük eylem yeterliğinin nedenlerin araştırması önemli bir çalışma olabilir. Ayrıca, öğrencilerin eylem yeterliklerinin artırılması için ne tür stratejilerin kullanılabileceğinin araştırılması önemli bir çalışma olabilir.

Kaynakça

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 485-527). (3rd ed.). Switzerland, Cham: Springer Publishing.
- Anadolu Üniversitesi (2019). 2018-2019 Öğretim yılı aralık öğrenci sayıları. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2018-2019/aralik-2018>. (Erişim tarihi: 01.02.2019).
- Amlinger-Chatterjee, M. B., Baumann, N., Osborne, D., Mahmud, S. H., & Koole, S. L. (2018). Cross-cultural analysis of volition: Action orientation is associated with less anxious motive enactment and greater well-being in Germany, New Zealand, and Bangladesh. *Frontiers in Psychology, 9*, 1043.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Kemp, A. D. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: An examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 605-626. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1370>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11*(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.778>.
- Deimann, M., Weber, B., & Bastiaens, T. (2009). Development of a test of volitional competence in schools and universities. *Unterrichtswissenschaft, 37*(4), 362-379.
- Dewitte, S., & Lens, W. (1999). Volition: Use with measure. *Learning and Individual Differences, 11*(3), 321-333. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(99\)80006-5](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80006-5).

- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>.
- Haggard, P. (2008). Human volition: Towards a neuroscience of will. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 934-946. <https://doi.org/10.1038/nrn2497>.
- Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Heckhausen, J. (2007). The motivation-volition divide and its resolution in action-phase models of developmental regulation. *Research in Human Development*, 4(3-4), 163-180.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 1-14). (3rd ed.). Switzerland, Cham: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: A regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631-641.

- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(3), 315-327.
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (1st ed.). New York, NY: Springer.
- Keller, J. M. (2017). The MVP Model: Overview and Application. *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(152), 13-26. <https://doi.org/10.1002/tl.20265>.
- Keller, J. M. & Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 84-95). (1st ed.). Boston: Pearson.
- Kim, C., & Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages(MVEM) with personal messages on undergraduate student's motivation, study habits, and achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1) 36-51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00701.x>.
- Kim, C., & Bennekin, K. N. (2016). The effectiveness of volition support (VoS) in promoting students' effort regulation and performance in an online mathematics course. *Instructional Science*, 44(4), 359-377.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention and Volition* (pp. 279- 291). Berlin: Springer Publishing.
- Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.

- Milne, S., Orbell, S., & Sheeran, P. (2002). Combining motivational and volitional interventions to promote exercise participation: Protection motivation theory and implementation intentions. *British Journal of Health Psychology*, 7, 163–184.
- Novak, E. (2014). Toward a mathematical model of motivation, volition, and performance. *Computers & Education*, 74, 73-80.
- Novak, E., Daday, J., & McDaniel, K. (2018). Using a mathematical model of motivation, volition, and performance to examine students'e-text learning experiences. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1189-1209.
- Ottingen, G., Schrage, J., & Gollwitzer, P. M. (2016). Volition. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 104-117). (3rd ed). New York: Routledge.
- Roasoft (2019). Sample size calculator, <http://www.raosoft.com/samplesize.html>. (Erişim tarihi: 09.01.2019)
- Uçar, H. (2018). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin eylem yeterliklerine ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması*. (Rapor No: 2016-02.BŞEÜ.13-01). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi. <http://acikkaynak.bilecik.edu.tr:8080/xmlui/handle/11552/1038> (Erişim tarihi: 05.01.2019)
- Ucar, H., & Bozkurt, A. (2019). Using motivation, volition, and performance model to overcome online procrastination. In T. Erdoğan, & S. Özer. (Eds.), *Current Academic Studies in Social Sciences* (pp. 105-112). Cetinje-Montenegro; IVPE.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

Extended Abstract

Learners are expected to succeed in all learning environments. For this purpose, learners are supposed to have certain goals and objectives. The goals and objectives alone do not necessarily lead the student to success. To achieve the goals; learners must strive, act, and persist despite to all possible obstacles. In this respect, it can be said that there are two crucial parts of success: the first is to have a goal (motivation), and the second is to act to achieve that goal (volition). Volitional competence is seen as an essential factor in the learners' self-regulation skills in the context of current student-centered learning environments. Therefore, examining learners' levels of volitional competence in open and distance learning is important for understanding the motivation levels of students, determining the tendencies for completing courses and school, and ultimately predicting the learner's success. In this regard, the purpose of this study is to investigate the level of volitional competence of distance learners enrolled in the Open Education System of Anadolu University. This cross-sectional research used a quantitative method approach. In the study, Volitional Competency Scale and personal information form were used as data collection tools. Data were collected from volunteer online learners. A total of 2115 learners (1132 females and 1002 males) were the sample of the study. Descriptive statistics, t-test for independent samples and one-way between-groups ANOVA were used to analyze the data obtained.

The results of the research show that the learners who are enrolled in the Open Education System have higher levels of volitional competency. This result is similar to the findings of earlier studies in the field (Deimann & Bastiaens, 2010; Huang et al., 2014; Novak, 2014). The volitional competence, which is considered to be complementary to learning motivation, can be considered as an indicator of the learners' motivation levels, their success in the courses and their tendencies to complete the school. It is also important in terms of predicting the success of learners in distance education. In addition to this finding, it is found that online learners' level of volitional competence differs by gender, age, and type of enrollment, but it shows no difference according to the year of entry into the Open Education System. The findings related to gender, age, enrollment type and year of entry could not be compared because there is no other research done with these variables in the literature. Therefore, it is advised to conduct similar studies in the future regarding whether volitional competence differs in relation to these variables. Furthermore, this research data was collected by a non-probability sampling method. This situation can be considered as a limitation of the research. The use of the probability sampling method in future studies may increase the acceptability

and generalizability of the research results. As a last, this study is thought to be an important research since it is a new subject in Turkish literature in distance learning environments and, therefore, it may contribute to this field.

Interactional Metadiscourse in Research Articles Written by Turkish and Native Speakers¹

Meral ÇAPAR², Ümit Deniz TURAN³

Submitted by 02.06.2019

Accepted by 23.09.2019

Research Paper

Abstract

This study investigates how Turkish non-native speakers and native speakers of English use metadiscourse markers in research articles. With this purpose, a total of 100 research articles on the field of teaching a foreign language were analyzed based on the taxonomy of Hyland and Tse (2004). 50 research articles written by Turkish academic writers and 50 research articles written by American academic writers were collected from prestigious journals. The taxonomy has mainly two components: Interactive and interactional resources. This study focuses on the interactional resources. A qualitative approach was applied. The results of the binomial test showed that there are significant differences in the use of interactional metadiscourse markers between the two groups. American academic writers (AAWs) used significantly more interactional metadiscourse markers (IMMs) in English research articles (ERAs) compared to Turkish academic writers (TAWs). The use of the subcategories of engagement markers were also significantly different specifically in terms of the use of self-mention and questions. This may suggest that the use of IMMs may show cultural preferences, which can be considered as stylistic difference and may not need further instructional intervention. Thus, academic writing courses are suggested to be included especially in MA and PhD programs. Models of academic texts can be used in courses and raising consciousness on both micro and macro aspects of academic discourse can be suggested.

Keywords: Academic writing, research articles, interactional metadiscourse markers, EFL writing

¹ Anadolu University Institute of Educational Sciences, the scope of English Language Teaching Doctoral Program, This research is produced from the thesis titled “Interactional Metadiscourse Markers in Research Articles” prepared under the supervision of Prof. Dr. Ümit Deniz TURAN.

²Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages, e-mail: meralceylan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2884-1971

³Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages, e-mail: udt@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0002-7163-2377

Introduction

Since the onset of globalization, writing has become an important aspect of communication, and English, as a lingua franca, is the most widespread language used in every aspect of communication, including academic research papers. Academic research papers have their own idiosyncratic ways of argumentation with the aim of persuading the reader and for interacting with the reader. In research articles, data must be organized by writers into meaningful patterns for readers. With these conventional patterns of academic discourse, part of an academic's competence includes familiarity with these practices of a particular disciplinary community (Swales, 1990).

In order to be able to interact with the target community, academic writers can make use of metadiscourse with basically two aims; first, to assist readers in processing text, to encode relationships between ideas and present the components of their research coherently and convincingly so that readers can find the study appropriate and reasonable. The second aim of using metadiscourse markers is attending the need to focus on the participants of the interaction (Hyland, 1998). In research articles, writers aim at providing metadiscourse knowledge construction through managing interaction between writers and readers who share cultural, academic, and rhetorical practices. Through metadiscourse, it is possible for writers to strengthen their claims and to have them accepted by their readers (Hyland, 2005). Considering the importance of metadiscourse markers in research articles, the aim of this study is to explore the use of interactional text markers in English Research Articles (henceforth ERAs) written by American and Turkish writers and to contribute to genre studies and the teaching of academic writing. In addition, it is expected to contribute to the field of applied linguistics since very few contrastive studies have been carried out on the interactional metadiscourse use of Turkish and American academic writers (Algi, 2012; Can, 2006; Doyuran, 2009; Kafes, 2009).

Different languages and different writing traditions show variations to an important degree and this may lead to cross-cultural misunderstanding in scientific communication (Kreutz and Harres, 1997; Vassileva, 2001; Ventola, 1997). Each culture might have its own norms, values, languages as well as ways of communication (van Dijk, Ting-Toomey, Smitherman, Troutman, 1997); thus, what may be acceptable in one language may not be in another (Hyland, 2005). L1 and L2 writers can have different methods for organizing their ideas and interacting with their readers, and these patterns can be transferred from the native language to the foreign language (Chesterman, 1998). It has been shown in the literature that there is a plethora of problems experienced by non-native academic writers while writing in a foreign language for publication in the field of applied linguistics (Flowerdew, 1999; Kaplan and Baldauf, 2005; St. John, 1987) as well as in science (Benfield and Feak, 2006; Benfield and Howard, 2000). Turkish academic writers need to write their research articles in English in order to share their studies in the international community of researchers. Contrastive studies can shed light on teachers' understanding of the differences between the students' native culture and the culture of the discourse community under discussion (Hyland, 2005). The current study can contribute to teachers to help their learners to build on their own voice while writing English academic texts.

This study is further expected to provide ideas for the development of an advanced writing syllabus in the teaching ESP (English for Specific Purposes), EAP (English for Academic Purposes) and EFL (English as a Foreign Language).

Metadiscourse Taxonomy

Metadiscourse is seen as one of the significant rhetorical features and strategies in producing discourse (Chambliss and Garner, 1996; Hyland, 1998). An academic text, as texts in other genres, should contain some communicational aspects through metadiscourse

markers in order for readers to follow the text. Metadiscourse markers help to organize the discourse, engage the audience and signal the writers' attitudes (Zarei, 2011). Metadiscourse is considered as a part of academic rhetoric, which can be influenced by the culture of the writer (Halliday, 1994). For example, while in some cultures it is acceptable to use the imperative form to guide the reader within the text such as “(see table 1)”, in other cultures it sounds authoritative and/or impolite.

The first inclusive functional classification of metadiscourse was presented by Vande Kopple (1985). Two main categories were suggested; textual and interpersonal. Textual metadiscourse is also referred to as metatext (Bunton, 1999; Mauranen, 1993) and it fulfills Halliday's textual function by organizing the text and directing the reader.

Crismore and Farnsworth (1989) state that people often make use of metadiscourse markers while using a language because they select options within three semantic systems suggested by Halliday (1973). Metadiscourse performs the textual and interpersonal functions of language. According to Halliday (1973), there are three macro-functions of language: the ideational (expressing referential information about the world), the interpersonal (showing how authors or speakers interact with their readers and listeners), and the textual (shaping language into a connected text). In general, metadiscourse taxonomies (Vande Kopple, 1985; Crismore, Markkanen and Steffensen, 1993; Mauranen, 1993; Bunton, 1999) are based on these three macro-functions of language suggested by Halliday (1973).

Hyland and Tse (2004) suggested a model for metadiscourse taxonomy based on the results of their study on academic writing. According to Hyland and Tse, metadiscourse shows how writers are aware of a text as discourse and how they use the language to include a text, a writer and a reader.

In the taxonomy suggested by Hyland and Tse, there are two main dimensions: interactive and interactional. As shown in Table 1, interactive resources act as a guide to the

reader through the text, while interactional resources are used in order to involve the reader in the argument. By using interactional resources, the writer has the opportunity to express himself with the help of textual ‘voice’ or community-recognized personality. Also, he can comprise the ways in which he expresses judgments and connects to the readers. The present study is based on the interactional resources in this metadiscourse taxonomy suggested by Hyland and Tse (2004) and as shown in Table 1, hedges, boosters, attitude markers, self-mentions, and engagement markers are considered to be interactional resources.

Table 1

Metadiscourse Taxonomy by Hyland and Tse (2004)

Category	Function	Examples
Interactive Resources help to guide reader through the text	Transitions	Express semantic relation between main clauses In addition/but/thus/and
	Frame markers	Refer to discourse acts, sequences, or text stages Finally/to conclude/my purpose is to
	Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text Noted above/see Fig./in Section 2
	Evidentials	Refer to source of information from other texts According to X/(Y, 1990)/Z states
	Code glosses	Help readers grasp meanings of ideational material Namely/e.g./such as/in other words
Interactional Resources involve the reader in the argument	Hedges	Withhold writer’s full commitment to proposition Might/perhaps/possible/about
	Boosters	Emphasize force or writer’s certainty in proposition In fact definitely/it is clear that
	Attitude markers	Express writer’s attitude Proposition Unfortunately/I to agree/surprisingly
	Engagement markers	Explicitly refer to or build relationship with reader with devices such as <i>directives, reader pronouns, personal asides, questions.</i> Consider/note that/you can see that
	Self-mentions	Explicit reference to author(s) I/we/my/our

As seen in Table 1, interactive devices help to guide the reader in the unfolding of the text, such as transitions (such as *in addition, but*, etc.); frame markers (such as *finally, to repeat*, etc.); endophoric markers by which the writer leads the reader to a table or a previous

argumentation, definition, etc. given in the text; evidentials, which provide the source of information, such as citations; code glosses that help the reader grasp the meaning better (such as *in other words*, etc.). The interactional metadiscourse markers are the second category, by which the writer leads the reader to help in guiding through the text. This category contains (hedges, boosters, attitude and engagement markers, and self-mention). The category of interactional markers are further defined and discussed in *Results Section* with some detail.

Metadiscourse has been studied in many various fields and types of texts, such as casual conversation (Schiffrin, 1980), in books, such as Darwin's *Origins of the Species* (Crismore and Farnsworth, 1989), in company annual reports (Hyland, 1998), post-graduate dissertations (Bunton, 1999), introductory course books (Hyland, 1999), slogans and headlines (Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristan, Arribas-Bano, and Samaniego-Fernandez, 2001), in academic writing (Hyland and Tse, 2004; Kuhl and Behnam, 2011; Mina and Biria, 2017; Kafes, 2009; Liu and Huang, 2017; Suntara and Chokthawikit, 2018). There have also been studies on metadiscourse in different languages and disciplines (in Finnish, Mauranan, 2001; in Spanish, Valero-Garces, 1996; in French and Norwegian Breivega, Dahl, and Flottum, 2002; in Turkish Kan, 2016).

Effective writing means considering the needs of the readers in terms of conveying the content and involve them in a dialogue (Hyland and Tse, 2004). Hyland (1998) states that in research writing, it is significant to orient the reader to secure rhetorical objectives. The writer needs to make linguistic choices, so that an audience will recognize these choices as persuasive. Effectiveness in making these choices is based on their cognitive and cultural value to the community (Hyland, 1998). The two research questions of the present study is as follows:

Research Question

1. Is there a significant difference in the use of interactional metadiscourse markers in English research articles on teaching English as a foreign language written by TAW and AAW?
2. If so, in what ways do they differ?

Before these questions are answered, the design and methodology of the study are presented in the following section.

Methodology

This comparative study is based on a qualitative research method. Qualitative research method is an in-depth exploration of a central phenomenon, and in this study, the central focus is interactional metadiscourse elements used in research articles. The data was collected through documents, or more specifically, research articles with experimental designs. Interactional metadiscourse elements in these articles were detected and analyzed in terms of their frequency, meanings and functions.

More specifically, in this study an ethnographic design was used. Ethnographic design is applied when the researcher aims to describe, analyze and interpret a culture-sharing group's shared "*patterns of behavior, beliefs and language that develop over time*" (Creswell, 2005; 436). Since the purpose of this study was to analyze the use of interactional metadiscourse markers of American and Turkish writers in their articles, and report the findings objectively, this study may be called as *realistic ethnography*.

Data Collection (Pilot Study)

Before the present study was conducted, a prior pilot study on interactional metadiscourse markers was carried out for the purpose of choosing the disciplinary field for

our data collection and investigating the use of interactional metadiscourse elements in ERAs. The study was carried out with data consisting of eight English research articles written by Turkish non-native speakers and native speakers of English in the field of natural sciences (physics as the representative) and social sciences (education). While analyzing the data, the taxonomy of Hyland and Tse (2004) was taken as a basis.

The first researcher coded and analyzed eight articles by Turkish and English writers manually in order to check whether all the elements of the interactional resources are attested; alternatively whether there are markers that have not been listed by Hyland and Tse (2004). The findings of the pilot study showed that English writers tend to use more interactional elements and more frequently compared to Turkish writers. When the disciplines were compared in both languages, education research articles tend to include more interactional resource elements than physics research articles, and no self-mention use was found in both the education research articles and physics articles.

Based on the data collection, analysis, and the findings of the pilot study, the criteria for coding and analyzing the interactional markers in the study were determined. None of the articles used in the pilot study were included or analyzed in the present study. Since interactional metadiscourse markers were sparse in the natural sciences articles, they were not selected as data for our study, instead language teaching research articles were preferred. The data collection and analyses procedures for the current study are described in the following section.

Data Collection

This study was carried out based on document analysis (Creswell, 2005; Karasar, 1995; Yıldırım and Şimşek, 2005). By using documents, the researcher has the opportunity to collect data consisting of the relevant language samples.

The sampling type applied in this study is homogenous sampling. In this study, data consists of ERAs written by Turkish and American writers, and British writers were excluded because American and British English research writing conventions may differ in subtle ways. All the research articles in our dataset include experimental studies and they are descriptions of a study conducted in one field; teaching English as a foreign language.

Our data includes 50 ERAs written by Turkish academic writers (TAWs) and 50 ERAs written by American academic writers (AAWs). In total, 100 research articles were examined for interactional text markers.

The research articles were collected from refereed journals, published both online and as hard copies. This would enable the researcher to collect articles with similar writing conventions and language use. The journals were based on education and language teaching. The ERAs by TAWs were selected from refereed journals published internationally because it was important to include articles written in English and accepted internationally. To sum up, the articles and journals were chosen considering the following factors. All articles were:

- on the field of education and English language teaching.
- from refereed international journals.
- from journals published both online and as hard copy.
- from journals cited in Social Sciences Citation Index and British Education Index

The data in this study come from the research articles that were already published in reputable journals accessible to scholars and the authors were informed via e-mail that their articles would be used as our data for language analysis in this study.

Data Analysis

Data was analyzed using NVivo 10, a qualitative computer program and statistics. This program can be used to analyze data collected through qualitative and mixed method research.

While analyzing the data, a descriptive analysis (which is based on frequency use) was used because the researcher used certain predetermined categories for coding the interactional metadiscourse markers. The metadiscourse taxonomy of Hyland and Tse (2004) was used for coding because it is a straightforward and comprehensive model and it is more reader-friendly compared to Vande Kopple's (1989), which is too broad and detailed, and compared to Bunton's (1999), where the taxonomy is divided as *text references* and *level* and focus less on interactional metadiscourse markers. Furthermore, Hyland and Tse (2004) is a more comprehensive model because it contains the taxonomies suggested by Vande Kopple (1989) and Bunton (1999). The taxonomy of Hyland and Tse (2004) consists of two main categories; interactive resources and interactional resources; each category with its own subcategories. As has been previously stated, interactional metadiscourse markers (hedges, boosters, attitude markers, engagement markers, and self-mentions) are the focus of the study and they are illustrated in Table 1 above. Based on the data analysis in the pilot study, certain other interactional markers (such as *the researcher* etc.) were added to the taxonomy.

After the analyses were completed, the figures and tables were formed for per 100.000 words of occurrence of the marker for each data set written by American and Turkish academic writers.

For the reliability of the coding process, an additional English instructor coded 30% of the data, coding a number of sample articles from each category; English research articles by AAWs and TAWs. The researcher and the English instructor coded a number of sample articles based on the taxonomy, initially together and then separately.

The reliability analysis was run on NVivo 10. The program calculated the Kappa Coefficient of the coding comparison for each code in the data and showed agreement for both coders' codes. The reliability coefficients were found to be very high: for the ERAs by TAWs was 91; and for the ERAs by American academic writers, it was again 91.

To compare the findings from the ERAs by the AAWs and the TAWs, a word count of the articles for each group was conducted. Then the number of occurrences per 100,000 words was found for each data set as shown in Table 2. The occurrences of interactional metadiscourse markers in each data set were compared by means of frequencies per 100,000 words (Hyland and Tse, 2004, Hyland, 2004; 2005; Algi, 2012).

Table 2

Number of Words in Research Articles

Total Number of Words in the Articles	AAWs	TAWs
English Research Articles	475.930	331.248

After revealing the frequencies of each interactional metadiscourse marker, a *binomial test* was applied to find out whether significant differences existed between the variables. However, some interactional markers (such as *remarkable*, *consider*, *lack of*, etc.) suggested in the taxonomy seem to be too sparse to be represented in 100.000 words and they seem to be “0” in Figure 1 ,2 ,3 ,5, they may be used only once or twice throughout the text. These markers tend to have very low frequency in the data, as a result, they were not included in the statistical analysis.

Results

As stated above, the aim of this study was to investigate the use of IMM in ERAs on the teaching English by AAWs and TAWs based on the taxonomy of Hyland and Tse (2004) and modified by the researchers.

First, in order to find out whether any significant difference existed in the overall use of IMMs, the frequencies in both data sets were compared. The comparison revealed that the TAWs used interactional metadiscourse markers less frequently in their articles. As shown in Table 3, the total occurrence for IMMs for the TAWs is 491, and for AAWs it is 587 for every 100,000 words. To discover whether this difference in frequency is statistically significant or not, a binomial test was run.

Table 3

Binomial Test Results for the Use of IMMs in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
AAWs	587	0.00587	2.93187*
TAWs	491	0.00491	

Table 3 shows that a significant difference was found between the ratios of IMMs used by the TAWs and the AAWs ($z=2.93187$, $p<0.05$). This indicates that interacting with the readers in academic texts may depend on cultural differences. In a similar vein, Zarei (2011) found that Persian writers use less metadiscourse markers compared to native speakers of English in academic texts and Blagojevic (2004) suggested that Norwegian writers use IMMs more frequently while writing English academic texts.

Although there is a significant difference in the overall use of IMMs, a detailed descriptions of the findings of the categories illustrated in Table 1, i.e. *hedges*, *boosters*, *attitude markers*, *self-mentions* and *engagement markers* are presented below.

Hedges

Hedging devices, such as *tend to*, *seem*, etc. are used to decrease the level of commitment of the writer. Hedges were used by both writer groups as shown in Table 4,

frequency of hedges used by the TAWs outweighs that of the AAWs. The result of a binomial test showed that the difference was not statistically significant ($z=-1.18415$, $p<0.05$).

Table 4

Binomial Test Results for the Use of Hedges in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
AAWs	147	0.00147	-1.18415
TAWs	174	0.00174	

Considering the frequency of occurrence of hedges in articles, it can be stated that the TAWs preferred to leave their discussions open to their readers' comments and avoided expressing certainty a little more frequently compared to the AAWs. This finding is different from that of Hinkel's study (2005). Hinkel (2005) investigated the types and frequency of hedges in academic essays and found that non-native speakers only made use of a limited range of hedging devices. The hedge markers used by both writer groups are shown in Figure 1.

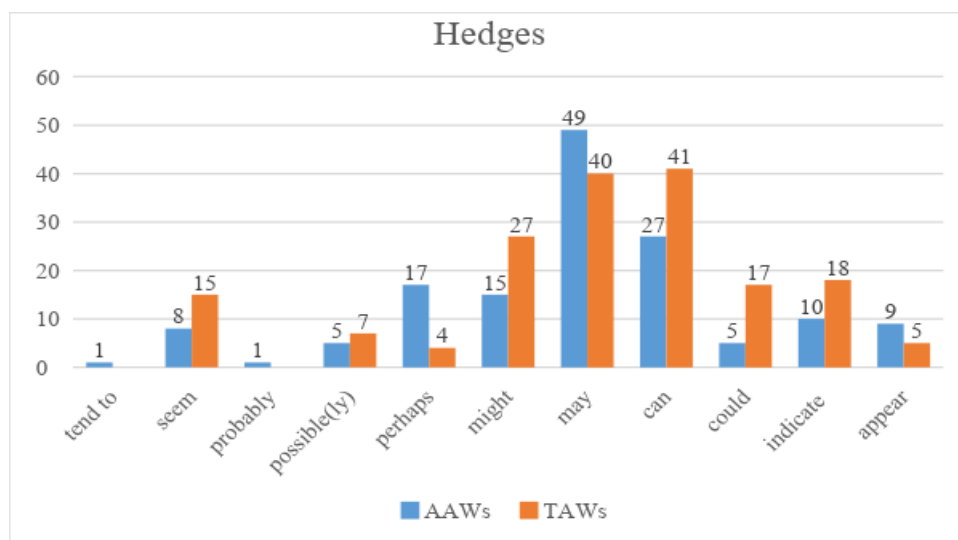


Figure 1: Hedge markers

It can be seen that both writer groups preferred to mark hedging by using modal verbs. Figure 1 also shows that both writer groups preferred to use *may*, *can*, and *might* more

frequently compared to *could* and other devices such as epistemic verbs (*appear*) and adjective/adverbs. However, *may* and *can* were preferred the most, and the TAWs used them with the same frequency but the AAWs used *may* as the most frequent hedge marker. This difference may be due to the formality of these modal verbs or that by using *may* the researcher shows a weaker possibility about the proposition compared to the use of *can* (Seibel, 1980). It may be interpreted also as the AAWs tended to express more commitment to their propositions compared to the TAWs.

The frequent use of *may* and *can* by both sets of writers was also a finding of Kafes (2009). He compared the use of modal verbs to build stance in texts among AAWs, TAWs and Spanish academic writers. He found that both AAWs and TAWs used the modal verb *may* the most, as does the finding show in this study. In Vold's study (2006) *may* was found to be used as the most frequent modal verb in medical research articles and Biber, Johansson, Leech, Conrad and Finegan (1999) reveal that *may* is the most frequent modal verb used to mark logical possibility in academic texts. Additionally, supporting the finding related to the use of *may* and *can*, Rezzano (2004) states that *may* and *can* are considered as the most productive devices to mark a low degree of certainty in academic texts. In addition, it can be seen that the TAWs used *may* and *can* with the same frequency. This may show that the TAWs preferred to use these modals interchangeably.

Another point to be made is the use of *perhaps*. It can be noticed that the AAWs used this adverb more frequently than the TAWs. The reason may be that the TAWs did not even use the Turkish equivalent of *perhaps* (*belki*) in their Turkish research articles (cf. Çapar, 2014); possibly for the reason that it seems less formal in Turkish, and so they may have transferred this habit to their writing in English. Therefore, they used it less frequently and preferred to mark hedging more by the use of *may* and *can*.

Boosters

Boosters help writers give an end to alternatives, prevent conflicting opinions and show certainty in what they want to say. *Clearly, obviously, and demonstrate* are some examples of boosters (Hyland, 2005). The articles written by the AAWs and the TAWs were also compared for the use of boosters. Both writer groups used boosters with similar frequency. The articles by TAWs had 28 and the AAWs 36 occurrences of boosters as shown in Table 5.

Table 5

Binomial Test Results for the Use of Boosters in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
TAWs	28	0.00028	-1.00016
AAWs	36	0.00036	

As shown in Table 5, there was no significant difference between the ratios of boosters ($z=-1.00016$, $p<0.05$). This result may mean that the TAWs tended to write more closely according to the academic writing conventions of the target language they were writing in. In order to discover where the difference lies in terms of frequency, the items used for boosting were compared for the two writer groups as shown in Figure 2.

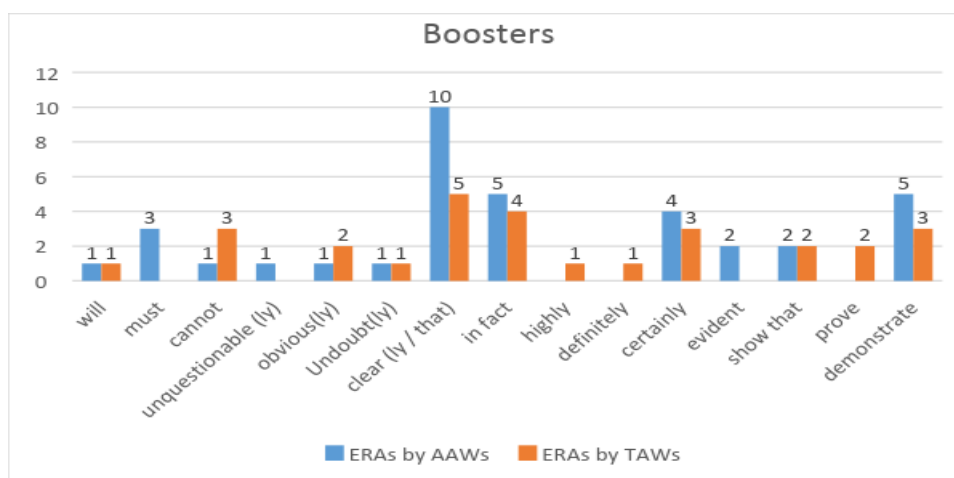


Figure 2: Boosters used in ERAs by TAWs and AAWs

Figure 2 shows that both writer groups used *clearly* and related patterns most frequently in their research articles. However, the AAWs used them twice as frequently. There were ten occurrences of *clearly* and related patterns found in the ERAs by AAWs, whereas there were only five in the ERAs by TAWs. Moreover, it can be seen that they used *in fact*, *certainly*, *demonstrate* and the modal verb *will* with similar frequency. Additionally, one item that should be mentioned is the use of the modal *must*. As Figure 2 shows, although the AAWs used it, none of the TAWs used it. The reason for this may be the strong meaning of *must* in expressing very high certainty about the proposition. By using *must*, the writer may show readers that the statement is the writer's view and he does not accept any alternative voice on the issue.

Figure 2 also shows that both writer groups used almost the same variety of verbs and adjectives/adverbs. Furthermore, considering the use of boosters in Turkish research articles, it can be concluded that the TAWs applied the writing conventions of the target language in their research articles (cf. Çapar, 2014).

Attitude Markers

When writers want to present their affective attitude to propositions, they use attitude markers (Hyland, 2005). Attitude markers are used when surprise, agreement, importance, obligation, frustration and similar emotions need to be shown. The articles of both the TAWs and the AAWs were compared in terms of the use of attitude markers. It was found that the TAWs used attitude markers more frequently than the AAWs. There were 72 occurrences in articles by TAWs and 58 occurrences in the AAWs' articles. Since the TAWs had 98 occurrences of attitude markers in the Turkish research articles (cf. Çapar, 2014), it can be said that the TAWs tended to express their opinions on their propositions, and they also did

the same while writing in English. This may explain why the TAWs used more attitude markers than the AAWs.

As for statistical analysis, Table 6 illustrates that the TAWs used attitude markers slightly more frequently compared to the AAWs (72 vs. 58 times), but with no significant difference ($z=1.228285$, $p<0.05$).

Table 6

Binomial Test Results for the Use of Attitude Markers in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
TAWs	72	0.00072	1.228285
AAWs	58	0.00058	

Figure 3 shows the attitude markers used by both groups of writers. Both writer groups used *important* as the most frequent adjective to express their attitude towards the proposition, and the frequency of the occurrence of this adjective is almost the same for both groups. The Near synonym of *important* were also used, such as *significant*, *vital*, *crucial*, *noteworthy*, albeit less frequently. Both writer groups also tended to express surprise (such as *unsurprising*, *surprising*).

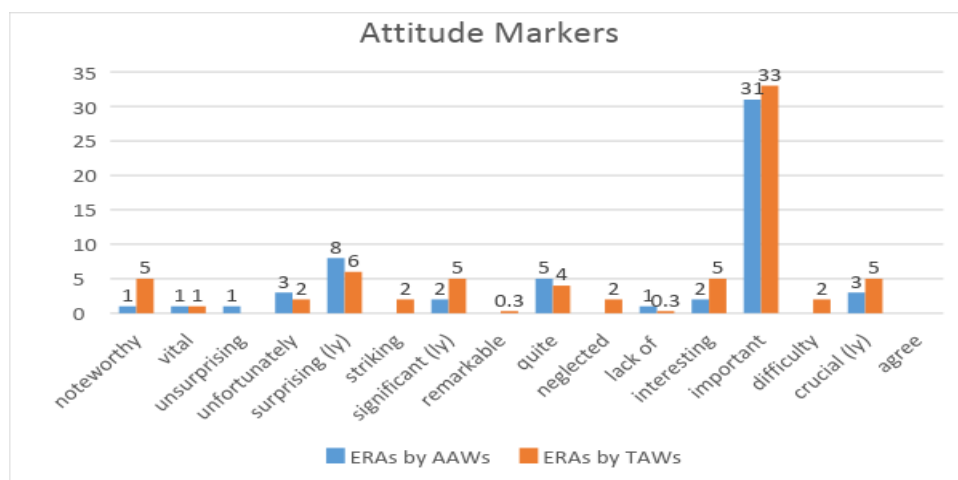


Figure 3: Attitude Markers in ERAs

When the data was compared in terms of the use of attitude markers, it was found that both sets of writers used these markers quite often and with a variety. This finding is similar to that of Hyland (2005) in natural sciences and social sciences. Hyland found that writers of social sciences used attitude markers frequently and with a variety. He explains the reason for this by stating that these writers needed to establish a “convincing discourse and personal credibility, critical insight and disciplinary competence” (Hyland, 2005: 151), which can be constructed by the use of attitude markers.

Self-mention

Self-mention in general is considered to be the choice of the writer to take a particular stance and to situate authorial identity (Hyland, 2001). The findings of the study show that both the AAWs and the TAWs used self-mention. There are two ways preferred; the use of first person pronouns and the pattern *the researcher*. Table 7 shows that there is significant difference between the ratios of self-mention markers used by the TAWs and AAWs. ($z=-8.22765$, $p<0.05$).

Table 7

Binomial Test Results for the Use of Self-mention Markers in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
TAWs	95	0.00095	-8.22765*
AAWs	247	0.00247	

The AAWs used first-person pronouns to express their presence in the texts much more frequently than the TAWs. Hyland (2000) expresses that writers’ personal presence and authority is considered as a vital rhetorical resource for writers to gain approval for their work. In line with this, Hyland (2002) found in his study that while native academic writers use first person pronouns, they had little impact on students’ writing. He explains the reason

for this as the possibility of acquiring implicit understanding of disciplinary conventions through reading and that the variations were rarely spelt out for students. This may also be the case for the findings of this study. Another explanation for the finding can be the uncertainty in the literature on the use of self-mention in academic texts. While impersonality is considered to be a feature of expository writing, because it is thought that academic research is empirical and objective (Geertz, 1988), and many textbooks teach learners to avoid self-mention, some textbooks direct learners to make their voice clear by use of the first person (Hyland, 2002). On the other hand, self-mentions may seem too authoritative in Turkish culture, and TAWs may not find them appropriate.

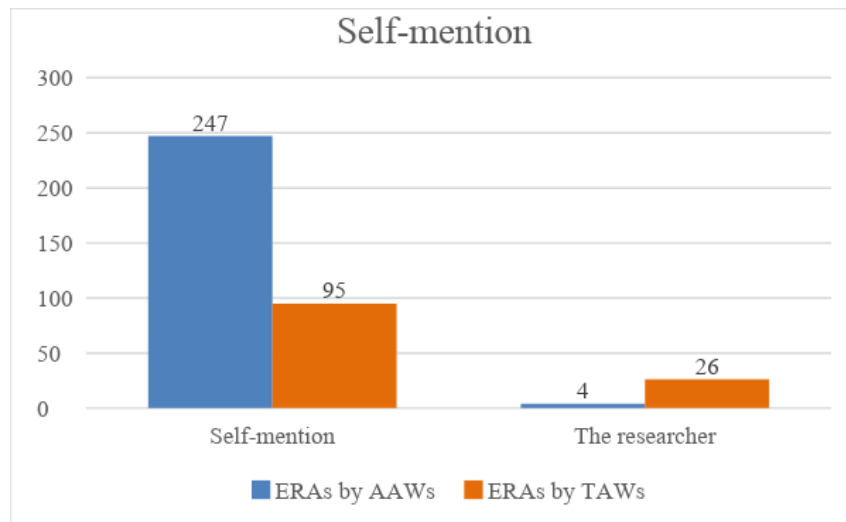


Figure 4: Self-mention in ERAs by TAW and AAWs

Figure 4 shows that instead of the first person pronoun, the TAWs tended to use the pattern *the researcher* in their texts, too. However, this pattern does not necessarily mean expressing presence in the text, because the writers used to express their role in explaining the study. It was found that the TAWs preferred not to use first person pronouns in their Turkish research articles either. There were 19 occurrences (cf. Çapar, 2014). This finding may indicate that expressing *self* in Turkish research articles may not be acceptable as an academic style and therefore, the TAWs avoided using it. Nonetheless, since it is acceptable in English

academic writing, the TAWs may have felt more confident about this issue, and therefore used self-mention markers more frequently in their English research articles.

Engagement Markers

By using engagement markers, writers have the choice to highlight or downplay the presence of their readers in the text (Hyland, 2005). Engagement markers for both writer groups were compared in terms of frequency. The AAWs had 99 occurrences and the TAWs had 122 occurrences of engagement markers in their articles. Although there is a difference in the use of engagement markers in the articles by the TAWs and the AAWs in terms of frequency, no significant difference was found between the groups after the binomial test was run ($z=1.548012$, $p<0.05$) as can be seen in Table 8.

Table 8

Binomial Test Results for the Use of Engagement Markers in ERAs by TAWs and AAWs

	Frequency	qi	z
TAWs	122	0.00122	1.548012
AAWs	99	0.00099	

However, the categories of engagement markers should also be compared to find out whether the writer groups used similar or different engagement markers in their texts. Figure 5 displays that both the TAWs and the AAWs used directives as the most frequent engagement marker, followed by the use of reader pronouns. In terms of the use of direct questions and personal asides, slight differences can be observed.

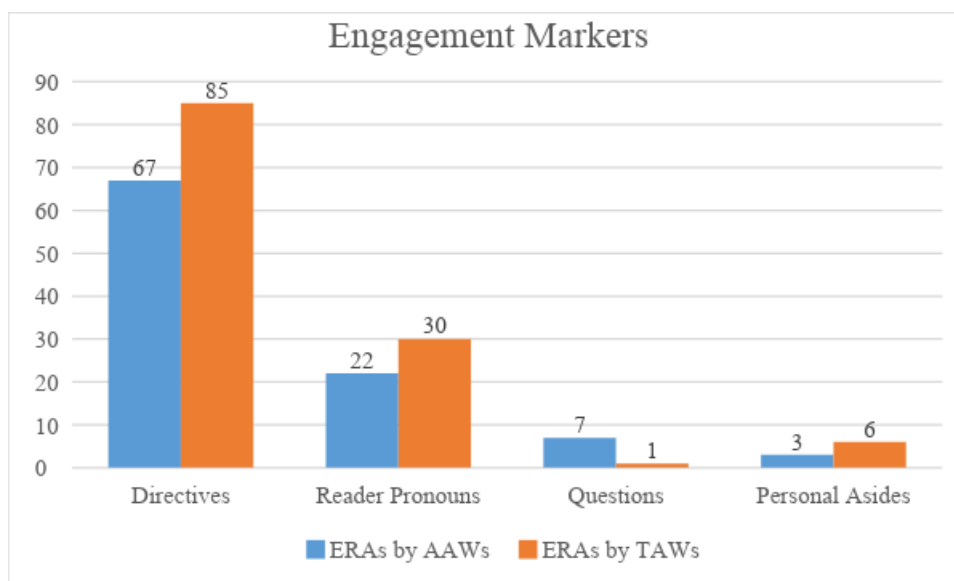


Figure 5: Engagement marker use by TAWs and AAWs

The results of the binomial test shows that there was no significant difference between the subcategories of engagement markers, such as directives, reader pronouns, and personal aside, except for questions as presented in Table 9.

Table 9

Binomial Test Results for Subcategories of Engagement Markers Used in by TAWs and AAWs

	TAWs		AAWs		Z
	Frequency	qi	Frequency	qi	
Directives	85	0.00085	67	0.00067	1.460556
Reader Pronouns	30	0.0003	22	0.00022	1.109548
Questions	1	0.00001	7	0.00007	-2.12139*
Personal Aside	6	0.00006	3	0.00003	1.000025

As stated above and as can be seen in Table 9, the only subcategory that showed significant difference between the two groups was the use of *questions*. The AAWs preferred to ask questions to pull their readers' attention to the article more frequently compared to the TAWs. Asking questions in research articles may seem to be too informal for the TAWs, because TAWs may think that questions are usually used in colloquial everyday discourse.

In terms of the use of directives, the structure types preferred by the AAWs and the TAWs were compared. Figure 6 above shows the type of directives used by both writer groups. It can be seen that both groups used the imperative form of verbs the most frequently in their articles. The imperative form of verb *see* is the mostly used form with the aim of referring to tables, figures, sources, etc. The AAWs also used the imperative form of the verbs *note that*, *consider that*, etc. to attract the attention to the importance of opinions and facts, whereas the TAWs only used the imperative to lead their readers to the information related to visual sources, such as tables and figures. The use of the passive is more frequent in the text of the TAWs, which can be interpreted as a preference by Turkish writers instead of using imperatives, which may be considered to be assertive and impolite in Turkish culture. As Hyland (2001: 565) states “directives carry strong connotations of unequal power, claiming greater authority for the writer by requiring readers to act or see things in a way determined by the writer.” As a result, most directives were used for citational purposes in the data, similar to the findings of Hyland (2001).

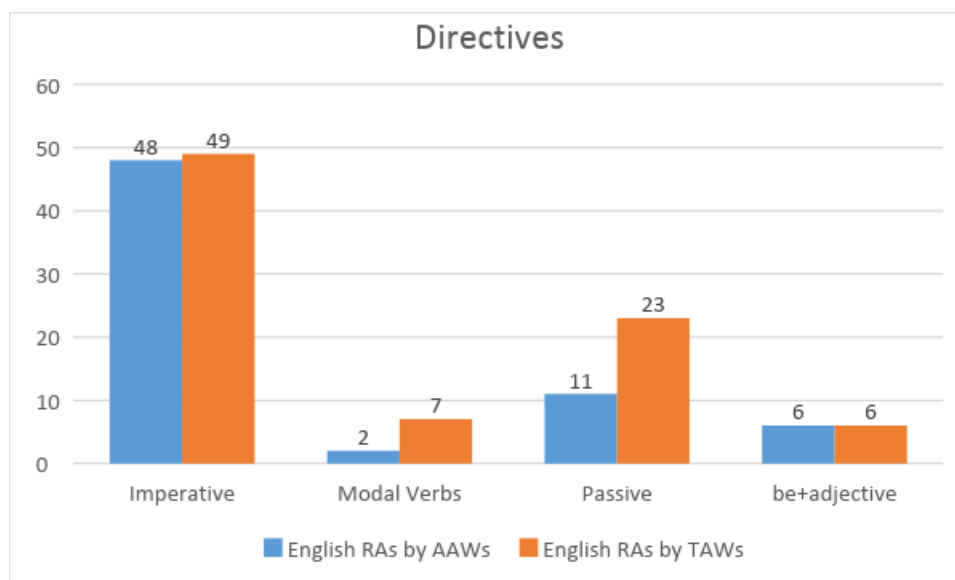


Figure 6: Use of directives

As presented in Figure 6, reader pronouns were also frequently used by the writers, and the TAWs used more reader pronouns compared to the AAWs. However, asking direct

questions was more frequently used by the AAWs. In terms of personal asides (*incidentally, it is true that* etc.), the TAWs' texts included more occurrences.

Discussion and Suggestions

This study shows that both the TAWs and AAWs under consideration used IMMs in their research articles. They opened discussions on their propositions and they both toned down their voice by hedges and showed certainty of their opinions by the use of boosters; they showed their presence, directed their readers in their texts and engaged them by using directives, reader pronouns, direct questions and personal asides, although the last two markers were used the least in the data.

In terms of the use of hedge markers, it was found that TAWs used more hedge markers. While the AAWs used *can* less than *may*, the TAWs used both of these modal verbs frequently. This finding is to some extent be similar to the study of Crawford (2005), (see Vold (2006- medical research article; Biber et al.1999). TAWs tend to use modal verbs to express hedging in English, as did the AAWs, but by using less variety than the AAWs. The finding relating to a lack of variety is in line with the finding of Karkkainen (1990), who found that Finish learners equally used less variety compared to native speakers of English. Another explanation maybe the view that hedges help writers to take their stances and project their claims with a suitable amount of certainty and confidence; hence, it gives writers the opportunity to protect themselves against possible critical reactions (Hyland, 2005). This seems to be the reason why both writer groups used hedging in their research articles.

Boosters were found to be the least used by both writer groups, with the finding that the TAWs used boosters less than the AAWs. Writers have the need to convince their readers of the true value of their propositions (Vazquez and Giner, 2009). Academic writers may tend to use boosters less frequently compared to other IMM devices because these express high

certainty of the proposition they are making, and the writers may feel they prevent interaction between writer and reader because the writer closes the proposition to discussion. The TAWs preferred not to show full commitment to their propositions and avoided displaying authority. This finding is different from the findings of Zarei (2011) but is in line with Can (2006).

In terms of attitude markers, it was found that the TAWs did not make use of a variety of markers. The most frequently marker used was *important* by TAWs while the AAWs used a greater variety in expressing their attitudes, such as surprise, significance, agreement, frustration, expectancy etc.

An outstanding difference was in the use of self-mention by the writers. While the AAWs used first person pronouns extensively, the TAWs used fewer in English. This may indicate that the TAWs preferred not to show their presence in academic texts. As Hyland (2002) suggests, writers need to construct a stance toward their propositions, but if the writer is from a culture (such as Turkish) which relies more on circumstances where self is more collectively constructed, the writer tends to avoid mention of self in texts (Ramanathan and Atkinson, 1999). Another reason for the sparse use of self-mention markers by the TAWs may be academic writing conventions of their culture, since they may have been taught not to make themselves explicit while writing academic texts. This impersonal style is considered a characteristic of expository writing because it is based on the notion that academic research is purely empirical and objective (Hyland, 2002). Self-mention is considered as being representative of writers to readers and, by means of the use of first person pronouns, writers have the opportunity to display their roles in the discourse (Hyland, 2001; Kuo, 1999; Tang and John, 1999). This may be the reason why in certain cultures avoidance of the self is taught in academic writing.

Finally, both the AAWs and the TAWs used engagement markers commonly in their texts, although the devices they used showed differences in frequency. It is possible that

engagement markers were used more often because by using engagement markers, writers can attract their readers' attention to important points of their argument using questions, directives among others (Hyland, 2005). In this study, writers generally preferred to use directives, in particular to attract their readers' attention to tables or outside references. While both sets of writers used directives frequently, the TAWs mostly preferred to direct their readers using the passive form of verbs (*as shown in Table 3, etc.*). TAWs may think that directing readers to tables or figures by using the passive can sound more academic and polite.

All the results of this study as well as those of previous studies show that both writer groups focus on building interaction with their readers. The AAWs used IMMs significantly more frequently than TAWs in this study. This finding is similar to those of Blagojevic (2004), Dahl (2004), Mur-Duenas (2011). Considering this study, the differences in the use of interactional metadiscourse markers in this study may also be considered as being culture-specific. By analyzing written texts, we can learn a lot about the cultures of the writers and their writing conventions. As Mauranen (2001) puts forward "texts are...one of the main keys to understanding a culture. Texts as cultural products act out relevant social relationships within the culture, and in this way provide keys to understanding themselves as well as other aspects of the culture" (p.53). In terms of academic writing, writing norms may show differences from culture to culture, in traditional writing habits and in rhetorical preferences which exist in different writing cultures (Blagojevic, 2004; Halliday, 1994; Ivanic, 1998; Kaplan, 1966; Flottum, Dahl, Kinn, 2006). When the interactional markers are taken into consideration, the analysis of the study shows that there are subtle differences that may be considered as a reflection of the cultural backgrounds of the writers. Academic writers may transfer their own cultural writing norms while writing in a different language. For example, while the writer is responsible for conveying the message to the reader and aiding them in its comprehension by using metadiscourse markers in Japanese, Korean and Chinese, this

explicitness may be perceived as acceptable since the reader should be assisted in receiving the message (Eggington, 1987). Clyne (1987) states that German writers require readers to comprehend the meaning of their texts on their own, while in English culture it is the responsibility of the writer to convey meaning. In this case, the taxonomy of Hyland and Tse (2004) may be considered as limited and there may be the need to adapt this taxonomy to the culture of the language that the text is written in.

Considering the effect of culture, the findings of this study showed that TAWs avoid the use of *self* in academic writing. In Turkey, the avoidance of self-mention in academic texts is taught, because these markers may appear as too strong for readers and may not be acceptable to other scholars. The data of this study shows that TAWs prefer to avoid self-mention and voice or the term *the researcher*. Moreover, TAWs avoided the use of imperative forms of verbs when they needed to attract readers' attention on a proposition; such as *note that*, *notice that* and so forth. Instead of using these devices, they preferred to use attitude markers and adjectives. An inference from this finding might be that writers should not only be aware of the writing conventions of English academic writing, but also of the culture that they expect their audiences to be from (Hyland, 2005), or that writers should be taught that metadiscourse displays differences among cultures in terms of academic writing.

Another explanation for the less use of IMM of TAWs can be the academic education received. In Turkey, only limited formal education in writing is provided both in foreign language courses and Turkish courses. There is less emphasis put on writing conventions in native language education. This may explain why TAWs use less interactional metadiscourse markers in their texts compared to AAWs.

Academic writing conventions are quite global (Kaplan, 1966; Suntara and Chokthawikit, 2018; Widdowson, 1979). Also other studies found that academic non-native speaker writers use similar conventions (in Chinese, Liu and Huang, 2017; in Turkish, Kan,

2016) as well as the other previously conducted studies mentioned above. All these studies show that academic writers attempt to establish a connection with their audience. Still, every culture has its own norms and no writers have to adapt their writing norms to a target language. However, if academic writers want to publish in international journals, then knowing the academic writing conventions of the target language is important. Başaran and Sofu (2009) investigated why English research articles of TAWs were less accepted by the SSC journals compared to other countries. They found that in 2005, Turkey ranked 19th of 190 countries in terms of articles accepted in the Science Citation Index and 25th of 159 countries for Social Sciences Citation Index journals. One point that the study shows is the formal training received. They found that one emerging theme in their study was that academic writers did not receive formal academic training thereby causing difficulties for TAWs in academic writing.

Implications of the Study

The most important difference between Turkish and American academic writers is that the former tended to use less interactional metadiscourse. They tended to show less presence in their articles as writers, for example, by using the passive form of verbs rather than the first person pronouns in active sentences. This is a cultural difference: the use of the passive voice is considered to be a sign of modesty in Turkish culture. This stylistic difference is an aspect of academic discourse, which may not necessarily need further instructional intervention. In addition, it has been found that AAWs used more diverse interactional markers compared to TAWs.

The academic texts included in this study have already been published in respected journals and thus their writers including non-native speakers are either well aware of the conventions of academic discourse or their texts have been meticulously edited. It is our

assumption that these writers are well informed about both the rules and conventions of English academic discourse in their discipline since they have advanced degrees in the English language teaching profession, albeit they tended to use less diverse interactional markers compared to native speakers.

However, writers from other professions may not necessarily be such competent speakers / writers and they may not have mastered the language, let alone the conventions of academic discourse. These writers need further instruction on certain conventional aspects of academic writing. They also need more diverse ways in which they can use the markers of hedging, boosting, attitude or to engagement to become even better writers. Writers further need to use appropriate language in order to be accepted by academic journals and to reach a wider audience in the international community of researchers. Therefore, it is suggested that academic writing courses be included especially in MA and PhD programs, including analyses of English academic texts as well. Academic writers can be assisted by being exposed to models of academic texts and raising their consciousness on both micro and macro aspects of academic discourse, including interactional metadiscourse markers.

Such instruction could also be given in undergraduate programs, especially in English Medium Instruction courses, students need to read on their disciplines and they are expected to write academic papers in order to fulfill the requirements. Unfortunately, as Başaran and Sofu (2009) state TAWs do not receive much information on academic writing in their courses at university, at graduate and undergraduate levels. As a result, including courses on academic writing in the curriculum may help to improve the English academic writing skills of Turkish academicians.

Limitations of the Study

The scope of this study is limited to the analysis of academic texts within the field of English Language Teaching. Further studies can be carried out across disciplines such as in Flottum et al. (2006), Mina and Biria (2017), and Suntara and Chokthawikit (2018). In order to make generalizations on general academic texts, analyses of texts in other disciplines should be taken into consideration.

References

- Algı, S. (2012). Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writing. Unpublished MA Thesis. Middle East Technical University, Turkey.
- Başaran, S. and Sofu, H. (2009). The process of writing research articles in English and getting published: A case study. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 371-384.
- Benfield, J. R. and Feak, C. B. (2006). How authors can cope with the burden of English as an international language. *Chest*, 129, 1728-1730.
- Benfield, J. R. and Howard, K. M. (2000). The language of science. *European Journal of Cardio-thoracic Surgery*, 18, 642-648.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*, Pearson Education Ltd.
- Blagojevic, S. (2004). Metadiscourse in academic prose: A contrastive study of academic articles written in English by English and Norwegian speakers. *Studies about Linguistics*, 5, 1-7.
- Breivega, K., Dahl, D. and Flottum, K. (2002). Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French, Norwegian research articles in medicine,

- economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218-239.
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*, 18, 41-56.
- Can, H. (2006). An analysis of freshman year university students' argumentative essays. Unpublished MA thesis, Boğaziçi University, Turkey.
- Chambliss, M. J. and Garner, R. (1996). 'Do adults change their minds after reading persuasive text?' *Journal of Written Communication*, 13 (3), 291-313.
- Chesterman, A. (1998). *Contrastive Functional Analysis*. Amsterdam: J. Benjamin Publishing.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11, 211-247.
- Crawford, C. (2005). Adjusting a business lecture for an international audience: A case study. *English for Specific Purposes* 24, 183-199.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education International: New Jersey.
- Crismore, A. and Farnsworth, R. (1989). Mr Darwin and his readers: Exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review*, 8(1), 91-112.
- Crismore A., Markkanen, R. and Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10 (1), 39-71.
- Çapar, M. (2014). A Study on Metadiscourse Markers in Research Articles. Unpublished PhD thesis, Anadolu University: Eskişehir, Turkey.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.

- Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through Hedging in Turkish Scientific Articles. *Edebiyat Fakültesi Dergisi/Journal of Faculty of Letters*, 26(1), 85-99.
- Eggington, W. (1987). Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication. In U. Connor and R. Kaplan (eds.). *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flottum, K., Dahl, T. and Kinn, T. (2006). *Academic Voices. Across Languages and Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, J. (1999). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8, 123-145.
- Fuertes-Olivera P. A., Velasco-Sacristan, M., Arribas-Bano, A. and Samaniego-Fernandez, E. (2001). Persuasion and advertising English: Metadiscourse in slogans and headlines. *Journal of Pragmatics*, 33, 1291-1307.
- Geertz, C. (1988). *Words and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford University Press, Palo, Alto, CA.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier North-Holland.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd ed)*. London: Edward Arnold.
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning*, 15 (1), 29-53.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Hyland, K. (1999). Disciplinary Discourses: Writer stance in research articles. In C. Candlin and K. Hyland (Eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*, 99-121. London: London Group.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman, London.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20 (3), 207-226.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. and Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25 (2), 156-177.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Continuum: London.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Kafes, H. (2009). Authorial stance in academic English: native and non-native academic speaker writers' use of stance devices (modal verbs) in research articles. Unpublished PhD thesis, Anadolu University: Eskişehir, Turkey.
- Kan, M. O. (2016). The Use of Interactional Metadiscourse: A Comparison of Articles on Turkish Education and Literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16(5), 1639-1648.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16 (1-2), 1-20.
- Kaplan, R., and Baldauf, R. B. (2005). Editing contributed scholarly articles from a language management perspective. *Journal of Second Language Writing*, 14, 47-62.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara.
- Karkkainen, E. (1990). Modality as a strategy in spoken interactions. MA thesis. Oulu: University of Oulu.

- Kreutz, H. and Harres, A. (1997). Some observations on the distribution and function of hedging in German and English academic writing. A Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse. Trends in linguistics. Studies and monographs 104*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York (1997), pp. 181–201.
- Kuhi, D. and Behnam, B. (2011). Generic variations and metadiscourse use in the writing of applied linguists: A comparative study and preliminary framework. *Written Communication*, 28(1), 97-141.
- Kuo, C. (1999). The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes* 18 (2), 121–138.
- Liu, P. and Huang, X. (2017). A Study of Interactional Metadiscourse in English Abstracts of Chinese Economics Research Articles. *Higher Education Studies*, 7(3), 25-41.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economic texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- Mauranen, A. (2001). Descriptions or explanations? Some methodological issues in contrastive rhetoric. In Hewings, M. (Eds.). *Academic writing in context*. University of Birmingham Press: Birmingham. (43-54).
- Mina, K. G. and Biria, R. (2017). Exploring Interactive and Interactional Metadiscourse Markers in Discussion Sections of Social and Medical Science Articles. *International Journal of Research in English Education*. 2(4), 11-29.
- Mur-Duenas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43, 3068-3079.
- Ramanathan, V. and Atkinson, D. (1999). Individualism, academic writing and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8, 45-75.

- Rezzano, N. S. (2004). Modality and modal responsibility in research articles in English. In Fachinetti, R & Palmer, F. (eds.) *English modality in perspective. Genre analysis and contrastive studies*, 101-118.. Germany: Peter Lang GmbH.
- Schiffrin, D. (1980). Metatalk: Organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry*, 50, 199-236.
- Seibel, C. (1980). Subjective Modality. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 5, 15-20.
- St. John, M. (1987). Writing processes of Spanish scientists publishing in English. *English for Specific Purposes*, 6, 113-120.
- Suntara, W. and Chokthawikit, S. (2018). Interactional Metadiscourse in Research Article Abstracts: An Analysis from Public Health Journals. *Language and Linguistics*, 36,31-52.
- Swales, J. (1990).*Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- Tang, R. and John, S. (1999). The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, 23–39.
- Valero-Garces, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Spanish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 15 (4), 279-294.
- Vande Kopple, W. T. (1985). Some exploratory discourse on Metadiscourse.*College Composition and Communication*, 36 (1), 82-93.
- Van Dijk, T., Ting-Toomey, S., Smitherman, G. and Troutman, D. (1997).Discourse, ethnicity, culture, and racism. In van Dijk (Ed.).*Discourse as social action*. London: Sage Publications.
- Vassileva, I. (2001). Commitment and detachment in English and Bulgarian academic English. *English for Specific Purposes*, 20, 83-102.

- Vazquez, I. and Giner, D. (2009). Writing with conviction: The use of Boosters in Modelling Persuasion in Academic Discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 22, 219-237.
- Ventola, E. (1997). Modalization: Probability-an exploration into its role in academic writing. In A. Duszak, *Culture and styles of academic discourse. Trends in linguistics. Studies and monographs 104* (pp. 157-179). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Vold, E. T. (2006). The choice and use of epistemic modality markers in linguistic and medical research articles. In Hyland, K. and Bondi, M. (eds.) *Academic discourse across disciplines*. Switzerland: Peter Lang, AG.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Zarei, G. R. (2011). A contrastive study on metadiscourse elements used in humanities vs. non humanities across Persian and English. *English Language Teaching*, 4 (1), 42-50.

Vakıf Üniversitelerinin Ekonomik Etkinliğinin Öğrenci Sayısı ve Gelir Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi¹

Eren KESİM²

Geliş Tarihi: 01.06.2019

Kabul Tarihi: 04.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı; 55 vakıf üniversitesi kapsamında 2004-2016 yılları arasında her yıl hazırlık ve birinci sınıflar için beklenen ve gerçekleşen öğrenci sayıları ile beklenen ve gerçekleşen gelirlerin bir analizini yapmaktır. Araştırma kapsamında, 2016 yılı itibariyle Türkiye’de hizmet vermekte olan toplam 55 vakıf üniversitesine ilişkin öğrenci kontenjanları ve bu kontenjanlara yerleştirilen öğrencilerden sağlanan gelir miktarları, 2004-2016 yılları arasındaki veriler bağlamında analiz edilmiştir. Her bir grup için ayrı olarak yürütülen Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri sonucunda, üniversitelerin bekledikleri ve elde ettikleri ortalama gelirler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Her bir grupta bulunan üniversiteler için genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversitelerin hedefledikleri mali kazançta ulaşamadıkları söylenebilir. Bu sonuç, ayrıca doluluk oranlarının her bir kategorideki üniversiteler için ortalama olarak %70 civarında olmasıyla da paralellik göstermektedir. Kruskal Wallis H testi sonucunda üniversitelerin ortalama doluluk oranlarının, hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Genel olarak her üç hizmet yılı kategorisinde yer alan üniversitelerin aktif oldukları yıllardan itibaren ortalama doluluk bakımından %70’lik bir hedefi tutturdıkları görülmektedir. Ortalama TL gelir miktarları için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda ise en az iki hizmet yılı kategorisi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İkili karşılaştırma testleri sonrasında bu anlamlı farklılığın 10 yıl ve üzerinde geçmişe sahip üniversiteler ile diğer iki kategoride yer alan üniversiteler arasında olduğu görülmüştür. 6-10 yıl ile 5 yıl ve altı kategorilerinde yer alan üniversitelerin ortalama gelirleri ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim ekonomisi, yükseköğretimin yönetimi, vakıf üniversiteleri, ekonomik etkinlik, beşeri sermaye

¹ Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 30.10.2019 tarih ve 54380210-050.99 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, email: ekesim@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8360-128X

An Evaluation of The Efficiency of Foundation Universities in terms of Student Numbers and The Level of Income

Submitted by 01.06.2019

Accepted by 04.10.2019

Research Paper

Abstract

The purpose of this study is to analyse the data of 55 foundation universities between 2004 and 2016 academic years in terms of the expected and realised number of students and income of preparatory and first grade classes. The placement quotas allocated for the students and the amount of income from those registered to these quotas between 2004 and 2016 within 55 foundation universities by the year of 2016 have been analysed within the study. As a result of Wilcoxon signed ranks test, it has been found that there is a statistically significant difference between the expected and realised average income levels of the universities. Accordingly, it could be stated that the universities in each group could not achieve the income levels they targeted. This result is parallel with the fact that the student quotas of the universities in each group have barely filled up to 70%. As a result of Kruskal Wallis H test, it has been found out that there is not a significant difference between the student occupancy rate and the year of service of universities. Generally speaking, it could be inferred that the universities from three different categories sorted in terms of the year of service have achieved 70% student occupancy rate since they started their education and training activities. According to the results of Kruskal Wallis H test applied to the average income of the universities, there has been found a statistically significant difference within 'minimum two years of service' group. Paired comparison test has indicated that there is a significant difference between the universities that has over 10 years of service and those within other groups. There is not a significant difference in terms of average income between the universities having 6-10 years of service and 5 or less years of service.

Keywords: Economics of education, management of higher education, foundation universities, economic efficiency, human capital

Giriş

Bilgi toplumu gerçeğinin tüm ülkelerde kabul edilmesiyle birlikte ekonomi kurumunda meydana gelen yoğun değişim ve dönüşümün bir yansıması olarak dünyada bilgi ekonomisine geçiş süreci başlamıştır. Yeni ekonomi özünde ülkelerin küresel rekabet etme gerçeğini ön plana çıkarmıştır. Bilgi ekonomisinin ortaya çıkardığı küresel rekabette ülkelerin ön sıralarda yer alabilmesi, eğitim sistemleri aracılığıyla nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesine bir başka deyişle ülkelerin beşeri sermaye stokunun geliştirilmesine bağlıdır (Şimşek, 2014).

Günümüzde eğitim sistemlerinin temel amaçlarından birisi, gereksinim duyulan insan kaynağının çağın koşullarına uygun olarak yetiştirilmesidir. Mevcut insan kaynaklarının taleplerini karşılayabilen eğitim sistemleri bu bağlamda başarılı olarak değerlendirilmektedirler (Erdoğan, 2016).

Bilgi temeline dayanan yeni ekonomi paradigmasında yeni bilgilerin üretilerek ekonomik büyümenin sağlanması sürecinde her geçen gün nitelikli bireylere duyulan gereksinim artmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler bilgi toplumunda ekonomik büyüme için gereken değişkenlerin geliştirilmesi sürecinde önemli sorumluluklar üstlenmektedirler. Yenilikçilik, araştırma-geliştirme ve girişimcilik kavramlarının gelişmesiyle katma değer yaratma sürecinde yetişmiş insan gücünün yadsınamaz rolü, bilgi ekonomisi gerçekliğinde üniversitelerin mevcut stratejik rollerinin önemini de her geçen gün arttırmaktadır (Bulut, 2014, s.738).

Yükseköğretim kurumları, yarattığı pozitif dışsallıklar ve mevcut ekonomik sisteme katkıları çerçevesinde bölgesel kalkınma sürecinde stratejik öneme sahiptirler. Genç nesillere bilgi ve beceriler kazandırarak onları hayata hazırlama misyonlarının yanında yaratılan katma değerle sosyal sorumluluk bilincinin de geliştirilmesiyle yükseköğretim kurumları toplumu geliştirme sürecinde aktif olarak yer almaktadırlar (Korkut, 2002).

Küresel rekabet gerçekliği günümüzde dünya ekonomisinin temel odak noktasını oluşturmaktadır. Daha önceki dönemlerde ülkeler için dünya ekonomisinde rekabet edebilmenin temel kriterlerinden birisini doğal kaynaklara sahip olma paradigması belirlemekteydi. Bilgi çağında küresel rekabet, özünde bilimsel ilerleme, yeni teknolojileri kullanma ve inovasyon temelli katma değer yaratma düşüncesine dayanmaktadır. Bunun için dünyadaki tüm ülkelerin belirledikleri eğitim politikalarının odağını, insan kaynağına yatırım yaparak yükseköğretim kurumlarının küresel rekabet güçlerini arttırma çabaları oluşturmaktadır (Sart, 2018).

Eğitim sistemlerinin genelinde yükseköğretim, ülkelerin ekonomik gelişme sürecinin temel basamağı olarak kabul edilmektedir. Bu gerçeklikten hareketle tüm ülkeler, yükseköğretim sistemlerinin geliştirilmesi için bazı temel atılımları hayata geçirmek için yoğun çaba göstermektedirler. Yükseköğretim basamağında okullaşma oranlarının arttırılması, yükseköğretim kurumlarının Ar-Ge kapasitelerinin genişletilerek üretilen yeni bilgilerin katma değere dönüştürülmesi, ifade edilen atılımların uygulama boyutlarından en önemlilerini temsil etmektedir (Günay, 2014).

Küçükcan ve Gür (2009, s.33), yükseköğretim sistemleri kapsamında ortaya çıkan yeni ve güncel konu başlıklarını şu başlıklarda sınıflandırmışlardır:

- Yükseköğretime olan talebin artması
- Küreselleşme
- Eğitimde niteliğin arttırılması
- Nitelikli öğretim üyesi yetiştirme gereksinimi
- Mezuniyet sonrası istihdam olanaklarının geliştirilmesi
- Yükseköğretim programlarının güncellenme gereksinimi
- Üniversite eğitiminde artan maliyetler
- Vakıf üniversitelerinin açılması ve yeni kaynakların oluşturulması

Eğitim kurumlarında yaşanan değişim s¼reciyle birlikte çağın gereklerine uygun nitelikte insan g¼c¼ ve bilim insanı yetiştirme, araştırma-geliştirme s¼relerine odaklanma, topluma hizmet etmeyle birlikte yeni bilgileri k¼resel rekabet gerçekliğinde katma değere d¼n¼řt¼rme, y¼ksek¼đretim kurumlarının mevcut amaçlarında meydana gelen çeşitliliği vurgulamaktadır (Kabasakal, 2014).

K¼reselleřme s¼recinin toplumsal beklentileri yeniden oluşturduğu bir d¼nemde ¼niversitelerin toplumsal gerçeklikte oynamış olduğu rollerde değişiklikler meydana gelmeye başlamıştır. Bilgi ¼retim s¼recinin toplumsal gelişimin odak noktası haline geldiği bilgi toplumunda, toplumsal beklentilerin hızla artması karşısında y¼ksek¼đretim kurumları da s¼rekli gelişmektedir. Bu gerçeklik karşısında hem d¼nyada hem de ¼lkemizde vakıf ¼niversitelerinin de sayısı her geçen g¼n artmaktadır (Yılmaz, 2014).

Eğitim-¼đretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal hizmetler boyutunda ¼ temel işleve sahip olan y¼ksek¼đretim kurumları gerçekliğinde vakıf ¼niversiteleri, belirtilen bu ¼ temel işlev kapsamında devlet ¼niversiteleriyle benzer ¼zellikler g¼stermektedirler. Bununla birlikte ¼rg¼tlenme, kuruluş ve işletme s¼releri açısından vakıf ¼niversiteleri, devlet ¼niversitelerinden farklı ¼zelliklere de sahip olabilmektedirler (G¼kekuř ve Yontar, 2008).

Kurumsallaşma gerçeği, g¼n¼m¼zde t¼m ¼rg¼tlerin varlıklarını s¼rd¼rebilmeleri için stratejik bir kavram olarak ¼n plana çıkmıştır. Diğer t¼m ¼rg¼tlerde olduğu gibi y¼ksek¼đretim hizmetini toplum geneline sunan ¼niversitelerin de kurumsallaşmaları b¼y¼k ¼nem taşımaktadır. Konu vakıf ¼niversiteleri ¼zelinde ele alındığında, k¼reselleřme s¼recinin yeni teknolojik gelişmelerle ivmelendirdiği değişim s¼recine vakıf ¼niversitelerinin uyum sağlayarak eğitim hizmeti ¼retimini gelecekte de s¼rd¼rebilmeleri için gelişen yeni teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve etkili ¼rg¼t yapıları kurmaları gerekmektedir (şakar, 2008).

Yükseköğretimin yönetimi ve eğitim ekonomisi alanlarında vakıf üniversiteleriyle ilgili Türkiye’de yapılan bazı temel araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların önemli konu başlıklarına odaklandıkları görülmüştür. Bu konular yükseköğretim hizmetlerinin pazarlanması (Çeken, 2012; Sönmez, 2014), yükseköğretimin finansmanı, talep ve kalite (Çimen, 2012; Özkan & Gedikoğlu, 2014), bütçe yönetimi ve finansal raporlama (Çam-Tosun, 2015; Temiz, 2014), mali özerklik (İlağa, 2010), vakıf üniversitelerinin Türk Yükseköğretim Sistemine etkileri ve eğitim faaliyetlerinin mevcut durumu (Cevher, 2015; Erguvan, 2010), veri zarflama analizi tekniğiyle vakıf üniversitelerinin etkinlik çözümlemesi (Özel-Kadılar, 2015; Yüksel, 2014;), vakıf üniversitelerinin finansal sorunları (Söyler, 2008), yükseköğretime yapılan eğitim harcamaları ve ekonomik kalkınma (İbrahimoğlu, 2010), stratejik yönetim (Birinci, 2014) olarak sınıflandırılabilir. Yapılan literatür çalışması sonucunda Türk Yükseköğretim Sisteminde, yükseköğretim kurumlarının etkinliğini öğrenci sayısı ve gelir değişkenleri bağlamında vakıf üniversiteleri açısından ele alan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Bu gerçeklikten hareketle bu çalışmanın amacı; 55 vakıf üniversitesi için, 2004-2016 yılları arasında her yıl hazırlık ve birinci sınıflar için beklenen ve gerçekleşen öğrenci sayıları ile beklenen ve gerçekleşen gelirlerin bir analizini yapmaktır. Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ele alınan 2004-2016 yılları arasındaki veriler bağlamında:

1. 10 yıl ve üzerinde veriye sahip vakıf üniversitelerinin doluluk oranları yıllara göre nasıl değişmektedir?
2. 10 yıl ve üzerinde veriye sahip vakıf üniversitelerinin ortalama TL ve USD gelirleri yıllara göre nasıl değişmektedir?
3. 6-10 yıl arası veriye sahip vakıf üniversitelerinin doluluk oranları yıllara göre nasıl değişmektedir?

4. 6-10 yıl arası veriye sahip vakıf üniversitelerinin ortalama TL ve USD gelirleri yıllara göre nasıl değişmektedir?
5. 5 yıl ve altında veriye sahip vakıf üniversitelerinin doluluk oranları yıllara göre nasıl değişmektedir?
6. 5 yıl ve altında veriye sahip vakıf üniversitelerinin ortalama TL ve USD gelirleri yıllara göre nasıl değişmektedir?
7. Hizmet yıllarına göre gruplandırılan üniversitelerin beklenen ve gerçekleşen ortalama TL gelirleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Üniversitelerin doluluk oranları ve gerçekleşen ortalama TL gelir miktarları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde ilgili araştırmanın modeli, evren, örneklem ve araştırma verilerinin toplanma süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

2016 yılı itibariyle Türkiye’de hizmet vermekte olan toplam 55 vakıf üniversitesine ilişkin öğrenci kontenjanları ve bu kontenjanlara yerleştirilen öğrencilerden sağlanan gelir miktarlarının, 2004-2016 yılları kapsamındaki verilerinin analizinin yapılmasının amaçlandığı bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Betimsel çalışmalar çoğunlukla “tarama” çalışmaları olarak da ele alınmaktadır (Erkuş, 2017, s.123). Bir araştırma modeli olarak tarama, bugün ya da geçmişte mevcut olan bir durumu, var olan şekliyle ortaya koymayı ya da betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2016, s.109).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma kapsamında, Türkiye’de 2016 yılı itibariyle aktif olarak öğrenci kabul eden toplam 55 vakıf üniversitesine ilişkin veriler ele alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda örneklem alınma yoluna gidilmeyip evren üzerinde araştırma yürütülmüştür. Dolayısıyla doğrudan evren verisi üzerinde çalışılmış olup herhangi bir örneklem seçimi söz konusu olmamıştır. Aşağıda yer alan Tablo 1’de 2004-2016 yılları arasındaki verilerde 5’er yıllık dilimler dikkate alındığında her bir dilim içinde kaç üniversitenin yer aldığına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Hizmet Yıllarına Göre Üniversite Sayıları

5 ve altı	6-10 yıl arası	10 yıl üzeri
10	21	24

Tablo 1’de görüldüğü gibi mevcut 55 üniversitenin 10’u ele alınan veriler bağlamında 5 yıl ve daha az bir geçmişe sahipken, 24 üniversitenin ise 10 yılın üzerinde bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Geriye kalan 21 üniversite ise 6-10 yıl arası veri geçmişine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan veriler 55 Vakıf Üniversitesinin 2004-2016 yılları arasında yayımlanan ÖSYM yerleştirme ve ek yerleştirme kılavuzları incelenerek toplanmıştır. Öncelikle doluluk oranlarının belirlenebilmesi için her yıla ait kontenjan ve ek kontenjan kılavuzları karşılaştırılarak kontenjan olarak belirlenen ve açık kalan kontenjan sayıları tek tek hesaplanarak, beklenen ve gerçekleşen öğrenci sayıları belirlenmiştir.

Daha sonra her vakıf üniversitesinin o yıla ait ücretleri, her üniversite için belirtilen; ücretli, %70, %50 ve %25 burslu sınıflandırması göz önüne alınarak ve ödeme tutarları

belirlenerek, elde edilen ve beklenen gelirler Türk Lirası ve Dolar olarak hesaplanmıştır. Dolar hesabında, ait olduğu yılın Ağustos ayı Türk Lirası karşılığı ele alınmıştır. Veri seti ÖSYM yerleştirme ve ek yerleştirme kılavuzlarına dayanılarak oluşturulmuştur. 2004-2016 yılları arasında ÖSYM tarafından yayımlanan yerleştirme ve ek yerleştirme kılavuzları kaynakçada gösterilmiştir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 30.10.2019 tarih ve 54380210-050.99 sayı ile, ilgili araştırma kapsamında etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde ilk adım olarak Microsoft Excel programı kullanılarak üniversitelerin her yıl açtığı kontenjan ve bu kontenjanlara kayıt yaptıran öğrenci sayıları birbirlerine oranlanmak suretiyle her yıl için doluluk yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan doluluk yüzdelerinin her bir kategoride yer alan üniversiteler için genel ortalamaları hesaplanmıştır. Doluluk yüzdelerinin ardından, her bir üniversite için ortalama gerçekleşen TL ve USD gelir tutarları hesaplanarak, bu değerler tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Veri analizinin ikinci aşamasında SPSS 20 programı kullanılarak 7. araştırma problemine yanıt aramak amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Son araştırma problemine yanıt aramak için de yine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve ardından ikili karşılaştırma testleri yapılmıştır. Parametrik olmayan testlerin kullanılmasındaki temel neden, Tablo 1’de belirtildiği gibi her bir kategoride yer alan üniversite sayısının 30’un altında olması ve parametrik testlerin verimli olmayacağı düşüncesidir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma evrenini kapsayan 55 vakıf üniversitesinden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

10 Yılın Üzerinde Geçmişe Sahip Üniversitelere İlişkin Betimsel Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 2’de 10 yılın üzerinde hizmet vermekte olan toplam 24 vakıf üniversitenin doluluk yüzdeleri okunmayı kolaylaştırmak için 2004 ile 2012 yılları arasında 3’er yıllık; 2013 ile 2016 yılına kadar olan son dönemde ise 4 yıllık dilimin ortalamaları alınmak suretiyle sunulmuştur. Üniversitelerin sıraları, yüzdelerin genel ortalama değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralanması ile verilmiştir. Bu doluluk yüzdeleri, ilgili üniversitenin bir nevi hedeflediği öğrenci sayısına ulaşma başarısını da göstermektedir.

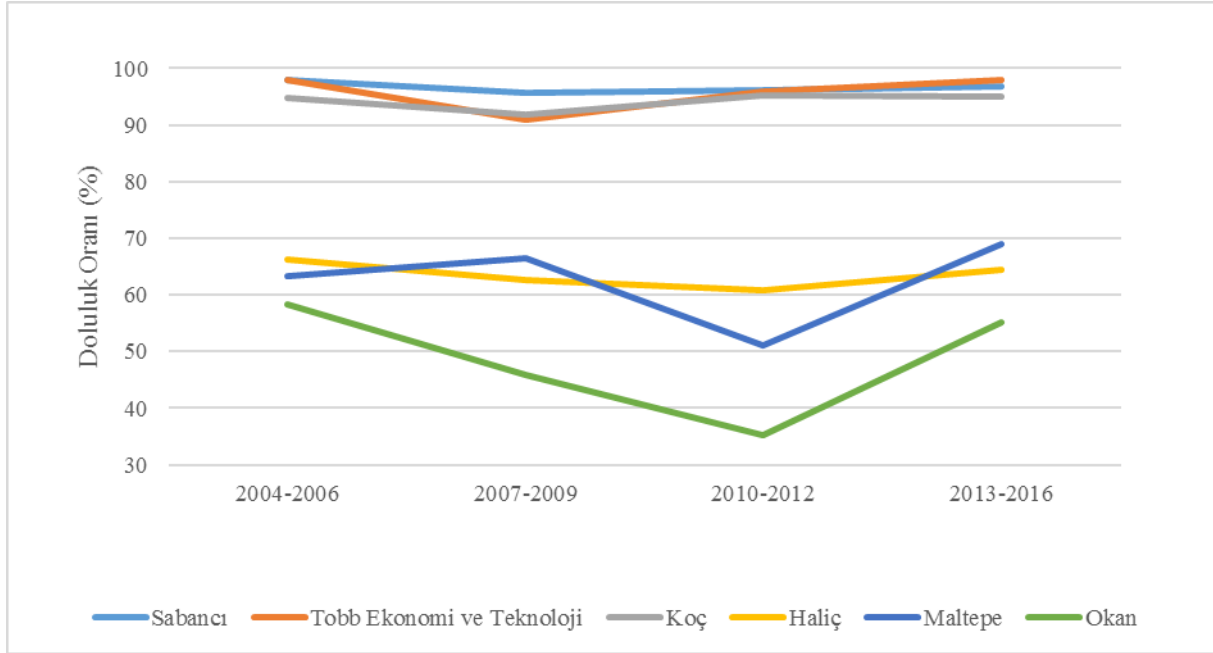
Tablo 2

10 Yılın Üstünde Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin Doluluk Oranları (%)

Üniversite	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2016	Gen. Ort.
Sabancı	98,0	95,7	96,1	96,8	96,6
Tobb Ekonomi ve Teknoloji	98,0	90,8	95,9	98,0	95,7
Koç	94,7	91,8	95,3	94,9	94,2
İstanbul Bilim	98,0	90,2	84,0	84,0	89,1
İstanbul Ticaret	91,1	85,2	84,7	75,9	84,2
İhsan Doğramacı Bilkent (Bilkent)	77,9	75,3	87,0	95,5	83,9
Çankaya	84,9	77,2	82,8	87,7	83,2
Başkent	94,6	80,2	68,9	79,7	80,8
Yaşar	76,0	75,8	72,3	91,5	78,9
Yeditepe	70,8	75,7	79,2	83,5	77,3
İstanbul Kültür	70,7	77,9	73,7	85,1	76,8
İzmir Ekonomi	81,7	81,5	67,3	75,0	76,4
Ufuk	73,2	72,1	67,5	85,6	74,6
Kadir Has	78,3	78,8	68,8	72,4	74,6
Bahçeşehir	75,1	79,5	71,8	70,0	74,1
Atılım	71,2	63,0	59,6	86,4	70,1
Beykent	61,5	67,0	72,3	71,0	68,0
Çağ	65,9	60,7	60,4	83,4	67,6
İstanbul Bilgi	65,8	59,0	63,9	80,3	67,2
Doğuş	73,3	68,1	56,9	69,0	66,8
Işık	62,1	59,3	66,6	67,7	63,9
Haliç	66,1	62,5	60,7	64,4	63,4
Maltepe	63,3	66,5	51,1	68,9	62,4
Okan	58,4	45,9	35,1	55,1	48,6

*Sunulan ortalamalar 3'er yıllık dönemlerin ortalamaları olup, yalnızca 2013-2016 dönemi için 4 yıllık ortalama sunulmuştur.

Tablo 2'deki en çok ve en az doluluk ortalamasına sahip 3'er üniversitenin yıllara göre öğrenci alımına ilişkin performans eğrileri aşağıda yer alan Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. 10 yılın üzerinde hizmet veren üniversitelerin doluluk oranları grafiği (en çok ve en az orana sahip 6 üniversite için)

Şekil 1'de görüldüğü gibi bu gruptaki üniversiteler içerisinde doluluk oranı bakımından en iyi performans gösteren ilk üç üniversite sırasıyla Sabancı, TOBB Ekonomi ve Teknoloji ile Koç Üniversiteleri olmuştur. Anılan üniversitelerin doluluk oranlarının %90'ın üzerinde seyrettiği ve bunu istikrarlı bir şekilde sürdürdükleri grafikten açıkça görülmektedir. Öte yandan yine bu 24 üniversite içerisinde yer alan Haliç, Maltepe ve Okan Üniversiteleri ise doluluk oranı bakımından %70'in altındaki genel ortalamalar ile en düşük performans gösteren 3 üniversite olmuştur.

Bu üniversitelerin doluluk oranları belirgin düzeyde değişkenlik göstermiş olup, özellikle Okan Üniversitesi'nin 2010-2012 dilimi için ortalama doluluk oranının %35'lere kadar gerilediği dikkat çekmektedir. Üniversitelerin doluluk oranları aynı zamanda beklenen

ve gerçekleşen gelirlerin arasındaki farkı da doğrudan etkilemektedir. Daha açık bir ifadeyle, doluluk oranı %100'e yaklaştıkça, beklenen ve gerçekleşen gelirlerin arasındaki farkın kapanacağı açıktır.

Aşağıda yer alan Tablo 3'te 24 üniversitenin 2004 ile 2016 yılları arasında elde ettikleri ortalama gelir miktarları Türk Lirası (TL) ve ilgili yılın Ağustos ayı kuruna dayalı olarak hesaplanan Amerikan Doları (USD) cinsinden sunulmuştur. Tabloların okunabilirliğinin sağlanması açısından üniversite sıralamaları azalan değerlere göre düzenlenmiştir.

Tablo 3

10 Yılın Üzerinde Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin Ortalama TL ve USD Gelirleri

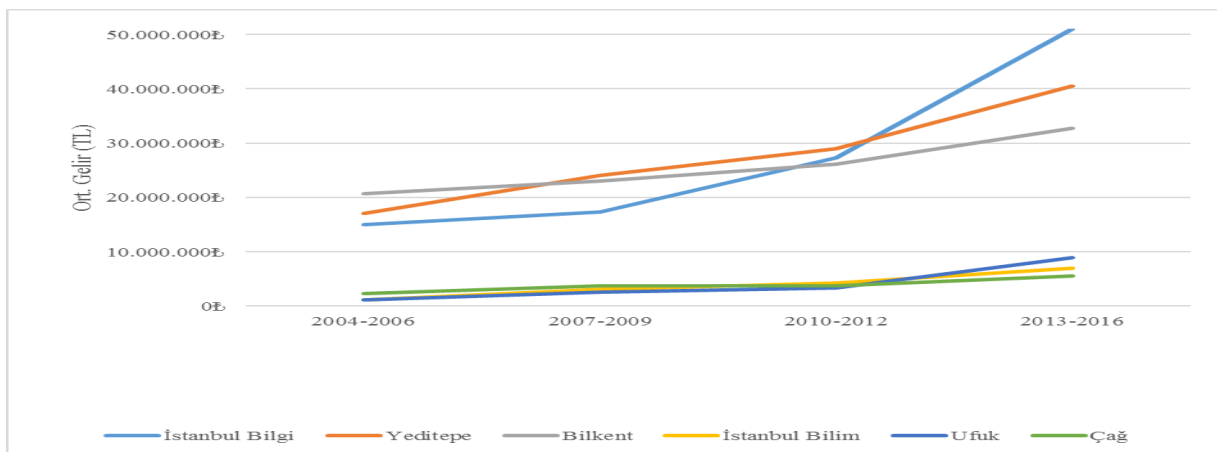
Üniversite	Ort. Gelir (TL)	Üniversite	Ort. Gelir (USD)
İstanbul Bilgi	29,403,998.62 ₺	Yeditepe	\$ 15,999,168.92
Yeditepe	28,649,848.69 ₺	İstanbul Bilgi	\$ 15,556,892.23
İhsan Doğramacı Bilkent (Bilkent)	26,186,212.38 ₺	İhsan Doğramacı Bilkent (Bilkent)	\$ 14,308,412.54
Bahçeşehir	24,406,539.08 ₺	Bahçeşehir	\$ 12,916,932.77
Başkent	16,991,935.85 ₺	Başkent	\$ 9,722,099.85
Koç	16,797,241.46 ₺	Koç	\$ 9,319,812.62
Sabancı	15,039,487.31 ₺	Sabancı	\$ 8,317,732.54
İstanbul Kültür	14,818,587.00 ₺	İstanbul Kültür	\$ 7,924,923.92
Beykent	14,330,557.46 ₺	Maltepe	\$ 7,622,547.00
Maltepe	14,123,825.46 ₺	Beykent	\$ 7,409,309.69
Okan	13,967,298.08 ₺	Okan	\$ 7,006,600.92
İzmir Ekonomi	12,295,205.54 ₺	İzmir Ekonomi	\$ 6,794,921.38
Atılım	10,597,049.31 ₺	Atılım	\$ 5,867,828.54
Kadir Has	10,319,905.23 ₺	Kadir Has	\$ 5,468,854.08
Çankaya	8,716,543.00 ₺	Çankaya	\$ 4,753,341.92
İstanbul Ticaret	8,659,481.38 ₺	İstanbul Ticaret	\$ 4,584,872.38
Tobb Ekonomi ve Teknoloji	8,487,925.00 ₺	Tobb Ekonomi ve Teknoloji	\$ 4,493,620.62
Yaşar	8,218,802.77 ₺	Yaşar	\$ 4,411,218.00
Doğuş	6,906,942.85 ₺	Doğuş	\$ 4,196,140.08
Işık	6,790,547.00 ₺	Haliç	\$ 3,986,786.08
Haliç	6,722,948.31 ₺	Işık	\$ 3,789,211.62
İstanbul Bilim	4,617,531.36 ₺	İstanbul Bilim	\$ 2,408,658.73
Ufuk	4,374,343.08 ₺	Çağ	\$ 2,251,835.54
Çağ	3,952,722.85 ₺	Ufuk	\$ 2,185,401.62

Tablo 3'teki ortalama gerçekleşen gelir düzeyleri incelendiğinde, TL cinsinden en yüksek gelir elde eden üniversiteler sırasıyla İstanbul Bilgi, Yeditepe ve İhsan Doğramacı

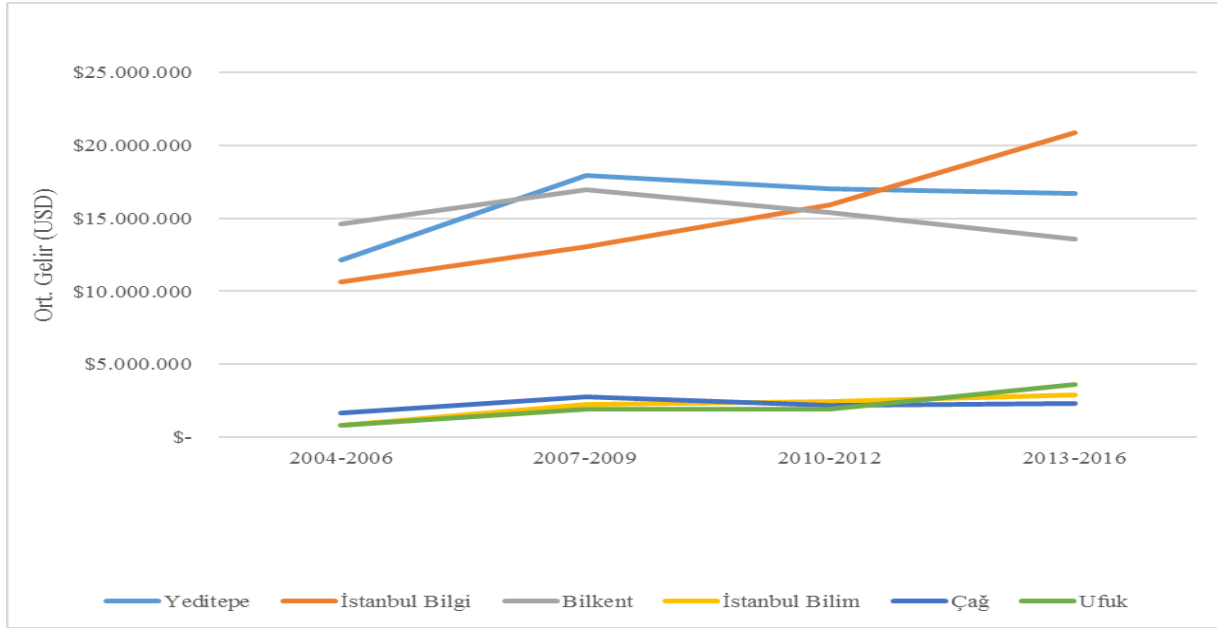
Bilkent Üniversiteleri olmuştur. Öte yandan bu sıralamada en düşük gelir elde eden üniversiteler ise sırasıyla İstanbul Bilim, Ufuk ve Çağ Üniversiteleri olmuştur.

USD cinsinden sunulan sıralamalarda ise bazı değişikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. USD olarak en çok gelir sağlayan ilk üç üniversite sırasıyla Yeditepe, İstanbul Bilgi ve İhsan Doğramacı Bilkent Üniversiteleri olmuştur. TL ve USD sıralamalarındaki bu değişiklikler, geçmiş yıllardaki kur farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Örneğin bir üniversitenin USD kurunun düşük olduğu yılda daha fazla TL gelir elde etmiş olması durumu, onu genel ortalama USD sıralamasında daha üste taşımış olabilir. USD olarak en az gelir elde eden üç üniversiteye ilişkin sıralamada ise Ufuk ve Çağ Üniversitelerinin yer değiştirdiği görülmektedir.

Aşağıda yer alan Şekil 2 ve Şekil 3'te TL ve USD cinsinden en çok ve en az ortalama gelire sahip 6 üniversitenin 3'er yıllık dilimlerdeki ortalama gelir miktarlarının değişim grafiklerine yer verilmiştir. İlgili grafiklerde, anılan üniversitelerin 3 yıllık dilimlere göre ortalama TL ve USD gelirlerinin eğilimleri izlenebilir. İki grafik beraber değerlendirildiğinde, değişkenlik gösteren kurlar neticesinde USD ortalamalarının TL ortalamaları gibi düzenli bir artış eğilimi göstermediği dikkat çekmektedir.



Şekil 2. 10 yılın üzerinde hizmet veren üniversitelerin ortalama TL gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için).



Şekil 3. 10 yılın üzerinde hizmet veren üniversitelerin ortalama USD gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için).

6-10 Yıl Arası Geçmişe Sahip Üniversitelere İlişkin Betimsel Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 4’te, 6-10 yıl arası geçmişe sahip 21 üniversitenin 2008-2016 yılları için doluluk yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 4

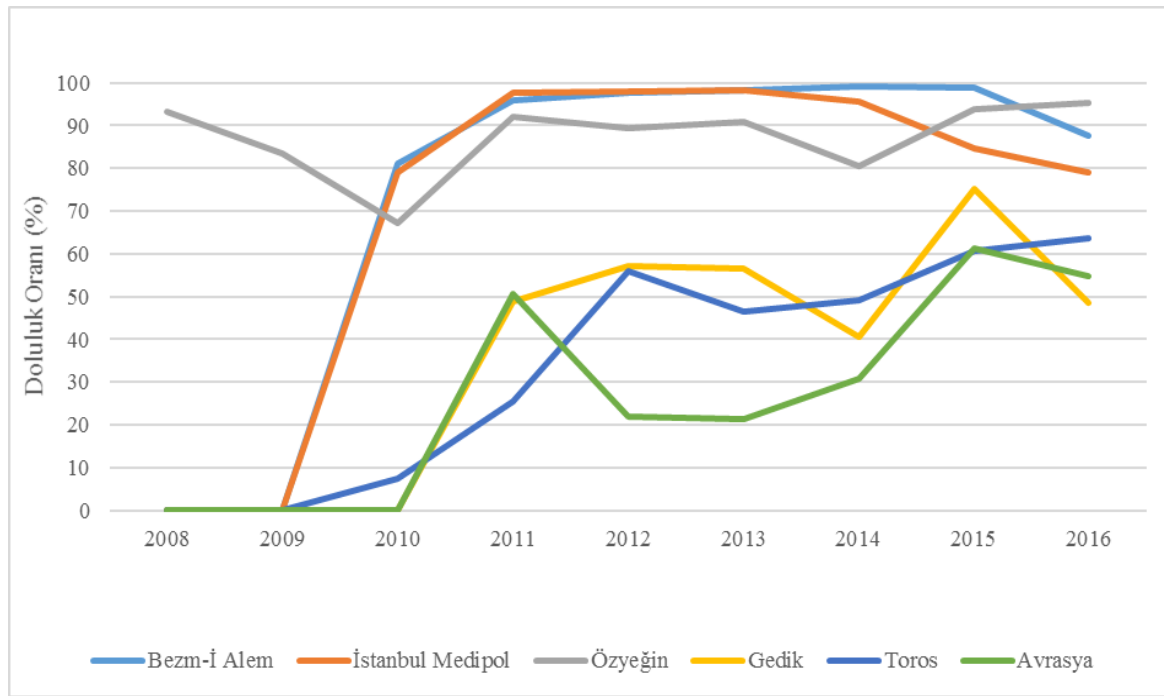
6-10 Yıl Arası Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin Doluluk Oranları

Üniversite	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Gen. Ort.
Bezm-i Alem	-	-	81,3	95,8	97,6	98,4	99,2	98,8	87,7	94,1
İstanbul Medipol	-	-	79,0	97,5	98,1	98,3	95,7	84,6	79,1	90,3
Özyeğin	93,3	83,3	67,3	92,0	89,4	90,9	80,6	93,9	95,2	87,3
Nuh Naci Yazgan	-	-	-	76,0	91,6	86,1	85,8	94,8	88,3	87,1
Türk Hava Kurumu	-	-	-	74,0	96,1	73,8	83,0	90,4	-	83,5
İstanbul Şehir	-	-	76,3	94,6	83,3	92,3	75,1	86,5	75,5	83,4
Acıbadem	-	78,5	50,6	91,9	86,5	80,8	90,8	88,4	87,4	81,8
Fatih Sultan Mehmet	-	-	62,5	78,0	71,1	88,0	72,9	94,2	96,2	80,4
İstanbul Sabahattin Zaim	-	-	-	71,9	64,6	81,1	72,0	94,2	97,1	80,2
İstanbul 29 Mayıs	-	-	16,7	87,4	70,7	81,6	84,3	83,9	97,2	74,5
Piri Reis	-	74,1	67,2	83,0	44,8	51,8	57,6	86,7	88,4	69,2
Hasan Kalyoncu	-	-	17,4	52,5	63,1	84,3	79,4	92,1	90,2	68,4
Kto Karatay	-	-	47,0	50,2	55,8	65,5	67,7	88,0	88,8	66,1
İstanbul Aydın	68,9	49,2	49,9	71,9	68,7	65,0	70,1	77,9	71,9	65,9
Yeniüzyıl	-	-	54,3	43,1	44,8	58,4	60,4	80,7	87,8	61,4

İstanbul Kemerburgaz	-	-	-	56,6	37,3	69,7	62,7	80,8	55,4	60,4
İstanbul Gelişim	-	-	-	23,1	53,8	65,6	69,2	69,1	80,2	60,2
İstanbul Arel	53,3	39,5	52,1	59,8	58,1	53,2	57,0	59,8	61,5	54,9
Gedik	-	-	-	48,9	57,3	56,6	40,7	75,2	48,6	54,5
Toros	-	-	7,4	25,4	56,0	46,4	49,3	60,6	63,7	44,1
Avrasya	-	-	-	50,5	21,9	21,4	30,7	61,3	54,8	40,1

İlgili tabloda görüldüğü gibi ilgili yılda aktif olmayan üniversiteler için hücreler boş bırakılmış ve genel doluluk ortalamaları ise mevcut yıllar için hesaplanmıştır. Ortalama doluluk yüzdeleri bakımından en iyi performans gösteren ilk üç üniversite sırasıyla Bezm-i Alem, İstanbul Medipol ve Özyeğin Üniversiteleri olmuştur. Bu sıralamada son üç sırayı ise Gedik, Toros ve Avrasya Üniversiteleri almıştır.

Aşağıda yer alan Şekil 4'te, Tablo 5'te yer alan doluluk oranlarının en çok ve en az orana sahip 3'er üniversite için ilgili yıllara göre değişimleri görselleştirilmiştir.



Şekil 4. 6-10 yıl arası hizmet vermekte olan üniversitelerin doluluk oranları grafiği (en çok ve en az orana sahip 6 üniversite için).

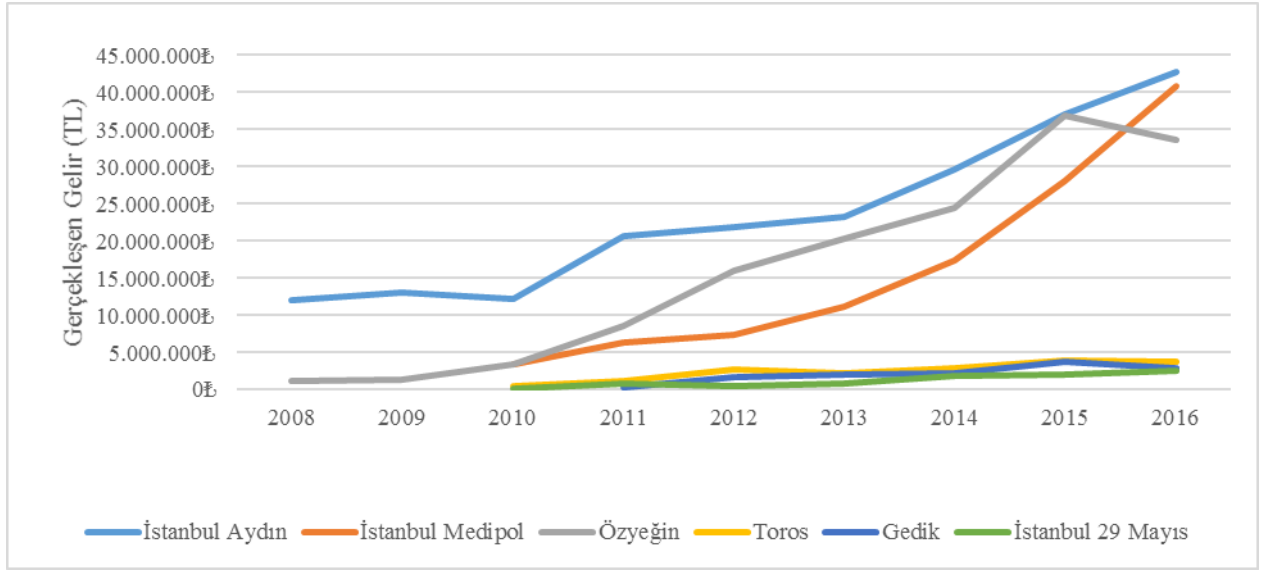
Tablo 5

6-10 Yıl Arası Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin TL ve USD Cinsinden Ortalama Gelir Miktarları

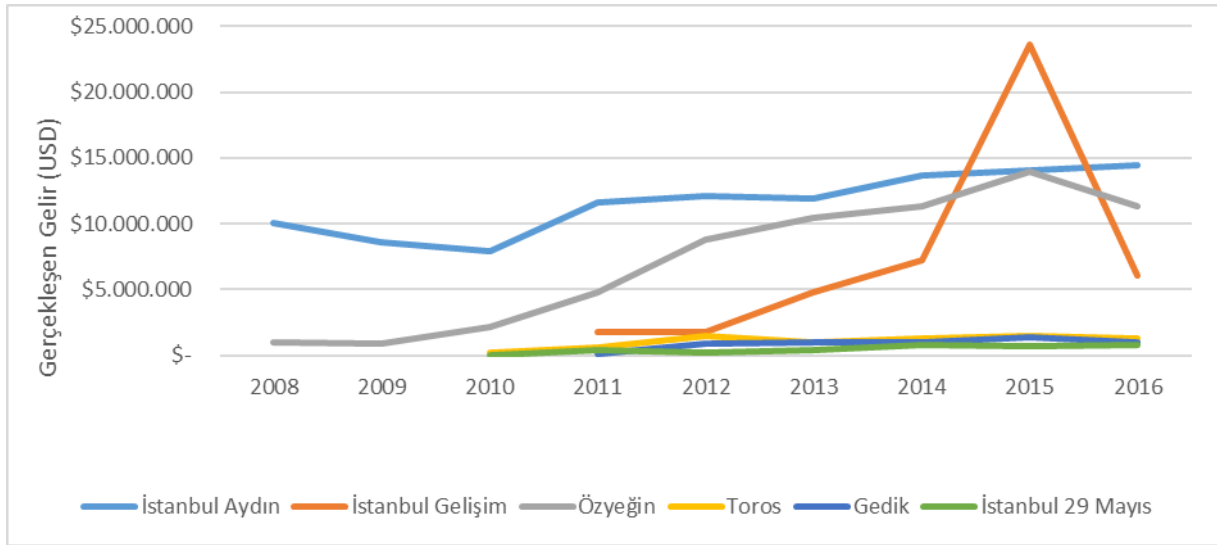
Üniversite	Ort. Gelir (TL)	Üniversite	Ort. Gelir (USD)
İstanbul Aydın	23.556.429,89 ₺	İstanbul Aydın	\$ 11.607.874,00
Özyeğin	16.320.895,00 ₺	İstanbul Gelişim	\$ 7.531.956,83
İstanbul Medipol	16.132.849,22 ₺	Özyeğin	\$ 7.185.965,67
İstanbul Gelişim	11.700.557,50 ₺	İstanbul Medipol	\$ 6.853.108,29
İstanbul Arel	11.179.408,67 ₺	İstanbul Kemerburgaz	\$ 6.210.205,50
Hasan Kalyoncu	11.071.750,00 ₺	İstanbul Arel	\$ 5.670.923,89
Yeniyüzyıl	10.099.785,00 ₺	Yeniyüzyıl	\$ 4.672.792,57
İstanbul Sabahattin Zaim	9.931.344,57 ₺	Hasan Kalyoncu	\$ 3.143.557,43
İstanbul Kemerburgaz	7.191.767,86 ₺	Kto Karatay	\$ 3.048.376,14
Türk Hava Kurumu	7.167.903,57 ₺	İstanbul Sabahattin Zaim	\$ 2.758.820,67
Kto Karatay	6.677.492,50 ₺	İstanbul Şehir	\$ 2.691.446,14
Acıbadem	6.116.602,86 ₺	Türk Hava Kurumu	\$ 2.568.026,40
İstanbul Şehir	5.621.946,40 ₺	Fatih Sultan Mehmet	\$ 2.430.396,71
Fatih Sultan Mehmet	5.376.519,57 ₺	Acıbadem	\$ 2.368.691,13
Bezm-i Alem	5.237.350,50 ₺	Bezm-i Alem	\$ 2.259.313,00
Piri Reis	4.783.590,86 ₺	Avrasya	\$ 1.861.261,33
Nuh Naci Yazgan	3.836.916,00 ₺	Piri Reis	\$ 1.728.440,38
Avrasya	3.124.843,33 ₺	Nuh Naci Yazgan	\$ 1.297.626,33
Toros	2.349.540,00 ₺	Toros	\$ 1.051.418,29
Gedik	2.080.026,67 ₺	Gedik	\$ 897.337,17
İstanbul 29 Mayıs	1.137.606,43 ₺	İstanbul 29 Mayıs	\$ 483.090,71

Yukarıda yer alan Tablo 5'te bu üniversiteler için hesaplanan ortalama TL ve USD gelir tutarlarına yer verilmiştir. Sağlanan ortalama TL gelir tutarları bakımından ilk üç sırayı İstanbul Aydın, Özyeğin ve İstanbul Medipol Üniversiteleri almıştır. Son üç sırada ise Toros, Gedik ve İstanbul 29 Mayıs Üniversiteleri yer almıştır. USD bazlı sıralamalarda ilk üç sırayı İstanbul Aydın, İstanbul Gelişim ve Özyeğin Üniversiteleri alırken, son üç üniversite sıralaması ise TL bazlı sıralama ile aynı kalmıştır.

Aşağıda yer alan Şekil 5 ve Şekil 6'da, 6-10 yıl arası hizmet geçmişine sahip üniversitelerin TL ve USD cinsinden en çok ve en az ortalama gelire sahip olanların (ilk ve son 3) yıllık gerçekleşen gelir miktarlarının değişim grafiklerine yer verilmiştir.



Şekil 5. 6-10 yıl arası hizmet vermekte olan üniversitelerin yıllık gerçekleşen TL gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için)



Şekil 6. 6-10 yıl arası hizmet vermekte olan üniversitelerin yıllık gerçekleşen USD gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için)

5 Yıl ve Altı Geçmiş Sahip Üniversitelere İlişkin Betimsel Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 6'da, en fazla 5 yıllık veri geçmişine sahip 10 üniversitenin 2012-2016 yılları için doluluk yüzdeleri sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi ilgili yılda aktif

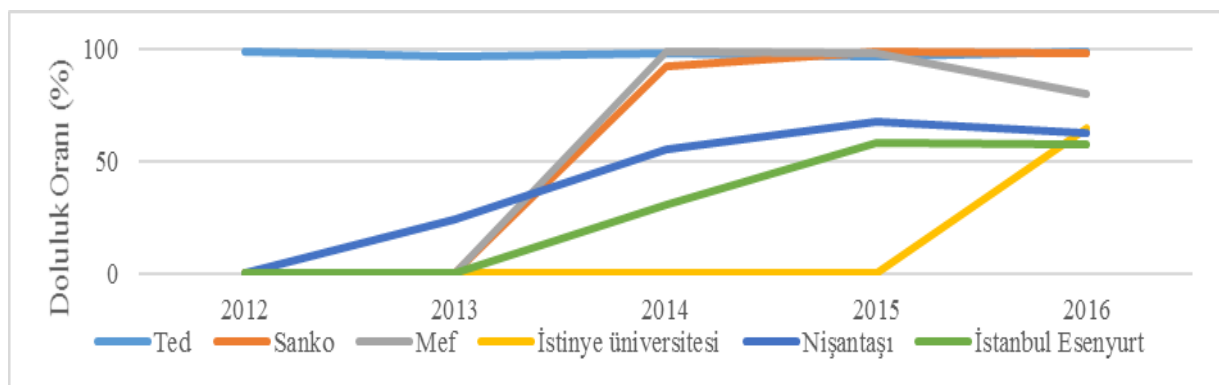
olmayan üniversiteler için hücreler boş bırakılmış ve genel doluluk ortalamaları ise mevcut yıllar için hesaplanmıştır.

Tablo 6

En Fazla 5 Yıldır Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin Doluluk Oranları

Üniversite	2012	2013	2014	2015	2016	Gen. Ort.
Ted	98,6	96,5	98,2	96,7	98,4	97,7
Sanko	-	-	92,3	98,6	98,1	96,3
Mef	-	-	98,6	98,2	79,8	92,2
Antalya Bilim	43,4	87,5	87,7	96,9	89,6	81,0
Biruni	-	-	76,0	79,5	72,6	76,0
Üsküdar	39,4	58,4	68,6	89,2	90,4	69,2
Alanya Hamdullah Emin Paşa	-	-	26,0	88,6	90,9	68,5
İstinye	-	-	-	-	64,4	64,4
Nişantaşı	-	24,3	55,6	67,5	62,6	52,5
İstanbul Esenyurt	-	-	30,9	58,4	57,3	48,9

Tablo 6’da yer alan hedeflenen kontenjanların doldurulması bağlamında bir değerlendirme sunan ortalama doluluk yüzdeleri incelendiğinde, en iyi performans gösteren ilk üç üniversitenin sırasıyla TED, Sanko ve MEF Üniversiteleri olduğu görülmektedir. Bu sıralamada son üç sırayı ise İstinye, Nişantaşı ve İstanbul Esenyurt Üniversiteleri almıştır. Bu duruma ait grafik aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7. En fazla 5 yıldır hizmet vermekte olan üniversitelerin doluluk oranları grafiği (en çok ve en az orana sahip 6 üniversite için)

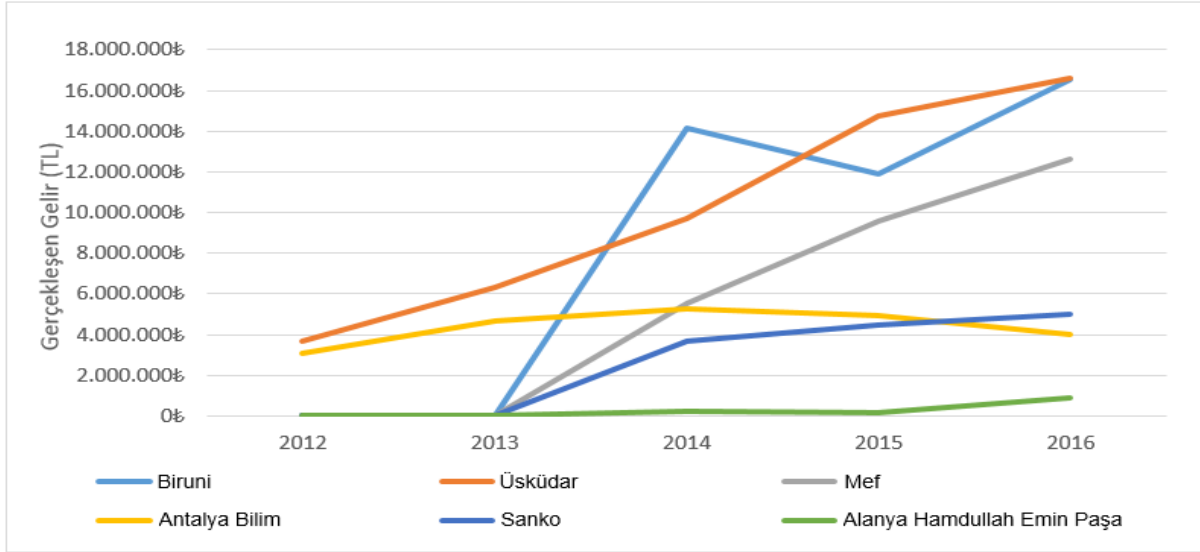
Aşağıda yer alan Tablo 7’de ise bu üniversiteler için hesaplanan ortalama TL ve USD gelir tutarlarına yer verilmiştir. Sağlanan ortalama TL gelir tutarları bakımından ilk üç sırayı Biruni, Üsküdar ve Mef Üniversiteleri almıştır. USD gelir sıralamalarında ilk iki sıra TL sıralaması ile aynı olup, üçüncü sırada Mef yerine Nişantaşı Üniversitesi yer almıştır. TL bazlı sıralamanın son üç sırasında sırasıyla Antalya Bilim, Sanko ve Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversiteleri yer almaktadır. USD bazlı sıralamanın son üç basamağı ise İstinye, Sanko ve Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversiteleri şeklinde olmuştur.

Tablo 7

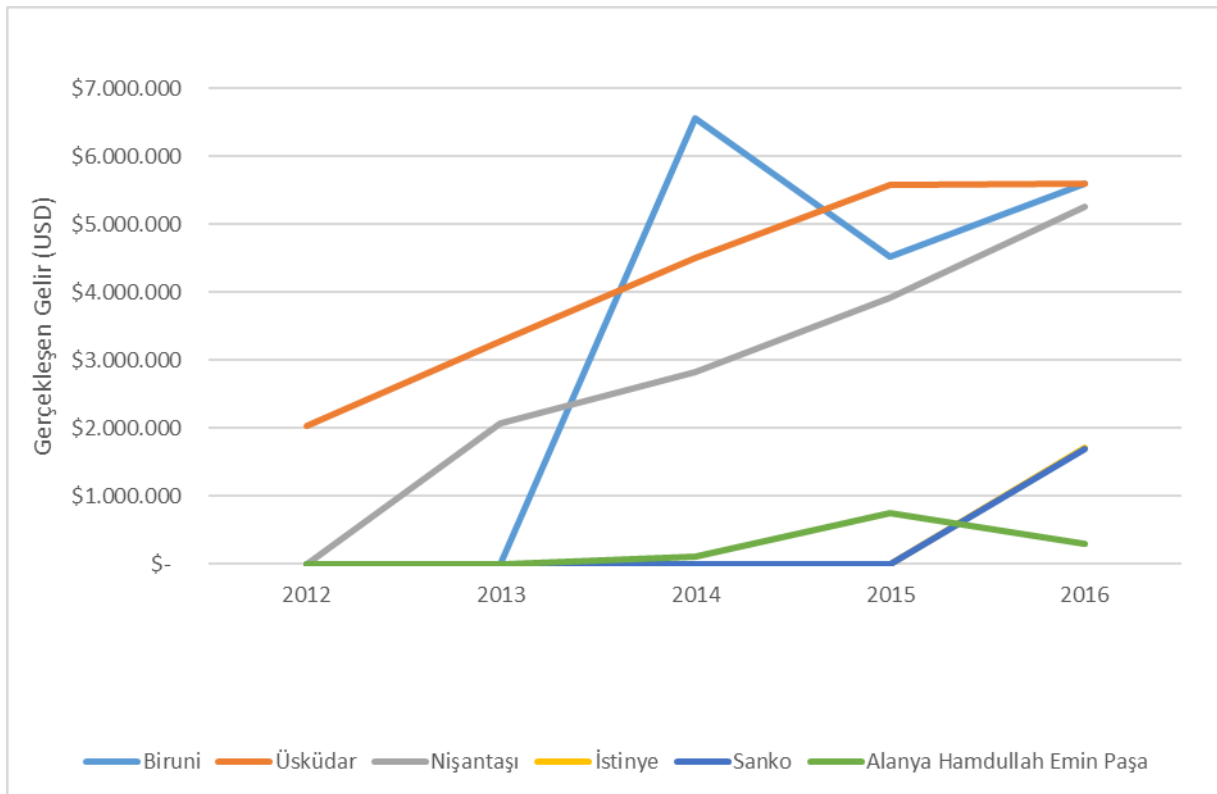
En Fazla 5 Yıldır Hizmet Vermekte Olan Üniversitelerin TL ve USD Cinsinden Ortalama Gelir Miktarları

Üniversite	Ort. Gelir (TL)	Üniversite	Ort. Gelir (USD)
Biruni	14,208,627.67 ₺	Biruni	\$ 5,552,960.00
Üsküdar	10,214,439.00 ₺	Üsküdar	\$ 4,200,150.20
Mef	9,229,666.67 ₺	Nişantaşı	\$ 3,519,423.00
Nişantaşı	9,007,173.25 ₺	Mef	\$ 3,478,919.00
Ted	5,350,072.60 ₺	Ted	\$ 2,209,750.40
İstinye	5,083,126.00 ₺	Antalya Bilim	\$ 1,951,427.60
İstanbul Esenyurt	4,592,097.00 ₺	İstanbul Esenyurt	\$ 1,749,869.00
Antalya Bilim	4,381,850.00 ₺	İstinye	\$ 1,717,272.00
Sanko	4,367,333.33 ₺	Sanko	\$ 1,696,283.00
Alanya Hamdullah Emin Paşa	433,188.00 ₺	Alanya Hamdullah Emin Paşa	\$ 389,067.33

Tablo 7’de sunulan gelir durumlarının, en çok ve en az gelir elde eden 3’er üniversite için TL ve USD bazlı değişimleri Şekil 8 ve Şekil 9’da görselleştirilmiştir.



Şekil 8. En fazla 5 yıldır hizmet vermekte olan üniversitelerin yıllık gerçekleşen TL gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için)



Şekil 9. En fazla 5 yıldır hizmet vermekte olan üniversitelerin yıllık gerçekleşen USD gelir grafiği (en çok ve en az genel ortalama gelire sahip 6 üniversite için)

Hizmet Yıllarına Göre Gruplandırılan Üniversitelerin Beklenen ve Gerçekleşen Ortalama TL Gelirleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon testi, hizmet yılları kategorilerinin her biri için ayrı olarak yürütülmüş ve sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Hizmet yılı	Üniversite sayısı	Std. Wilcoxon İstatistiği	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
5 yıl ve altı	10	-2,803	9,811	P<0,05
6 – 10 arası	21	-2.381	28,771	P<0,05
10 yıldan fazla	24	-4,286	35,000	P<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi tüm kategoriler için ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla, her üç kategori için üniversitelerin ortalama gerçekleşen gelirleri ile ortalama beklenen gelirleri arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle, tüm hizmet yılı kategorileri için üniversitelerin gerçekleşen ve beklenen TL gelirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla, gerek hizmet yılı fazla olan daha köklü gerekse henüz yeni kurulmuş olan vakıf üniversitelerinin hedefledikleri gelirleri elde edemedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Üniversitelerin Doluluk Oranları ve Gerçekleşen Ortalama TL Gelir Miktarlarının Hizmet Yıllarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

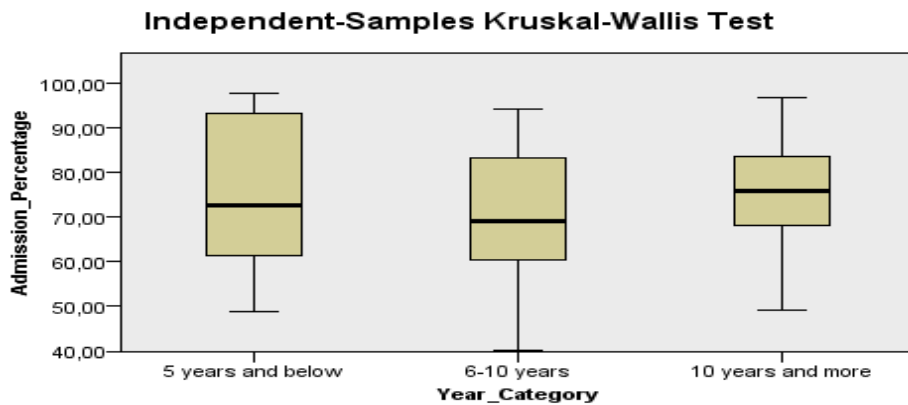
Üniversitelerin ortalama doluluk oranlarının ve gerçekleşen ortalama TL gelirlerinin hizmet yılı kategorilerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği her bir kategorideki üniversite sayısının 30'un altında olması nedeniyle ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Kruskal Wallis İstatistiği	Serbestik derecesi	Anlamlılık düzeyi
Doluluk oranı	1,101	2	$p>0,05$
Ortalama TL gelir	9,911	2	$p<0.05^*$

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, ortalama doluluk oranları bakımından üç kategorideki üniversitelerin de anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, hizmet yıllarına göre üniversitelerin öğrenci doluluk oranlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir. Bu durum aşağıda yer alan Şekil 10'daki kutu grafiklerinde daha somut biçimde görülmektedir.



Şekil 10. Hizmet yılı kategorilerine göre üniversitelerin ortalama doluluk oranları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, her üç gruptaki ortalama doluluk oranının % 60-%80 arasında ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

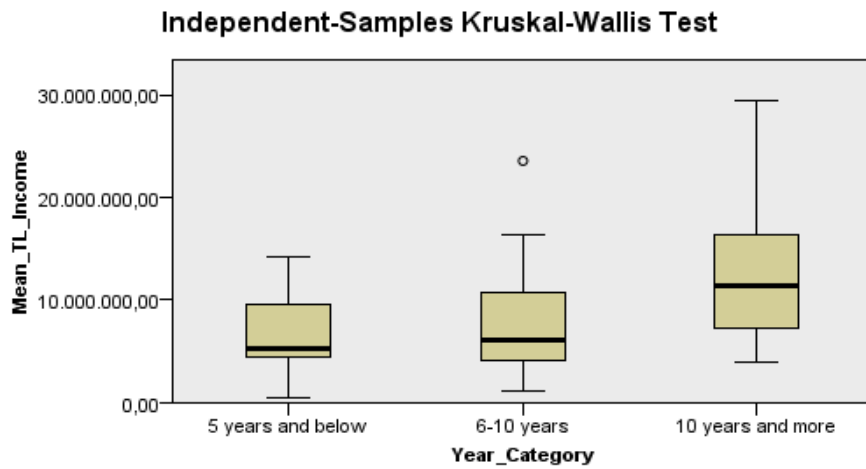
Öte yandan ortalama gerçekleşen gelir bağlamında ise Tablo 9'daki test sonuçlarına dayanarak en az iki kategori için anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Hangi kategoriler arasında anlamlı bir fark olduğunun incelenmesi için ikili karşılaştırma testleri yapılmış olup ilgili sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

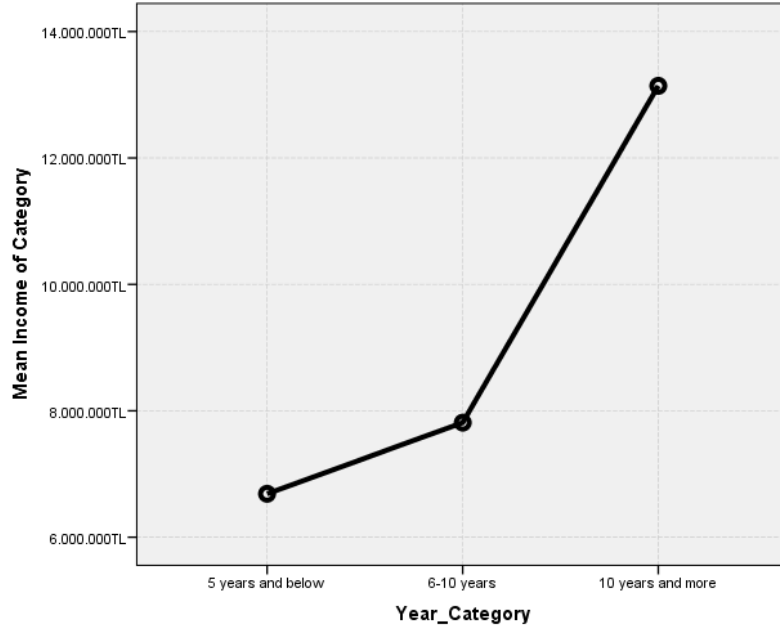
İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırma	Kruskal Wallis İstatistiği	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
5 yıl ve altı & 6-10 yıl arası	-2,457	6,155	p>0.05
5 yıl altı & 10 yıl üzeri	-15,267	6,030	p<0.05*
6-10 yıl arası & 10 yıl üzeri	-12,810	4,787	p<0.05*

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde, ortalama gelir bakımından 5 yıl ve altındaki üniversiteler ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip üniversitelerin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak 10 yılın üzerinde hizmet yılına sahip üniversitelerin diğer iki kategoriden de anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma aşağıda yer alan Şekil 11'deki kutu grafiğinden ve Şekil 12'deki hizmet yılı kategorilerine göre ortalama TL gelirlerin çizdirildiği grafikten rahatça gözlemlenebilir.



Şekil 11. Hizmet yılı kategorilerine göre üniversitelerin ortalama TL gelirleri



Şekil 12. Hizmet yılı kategorilerine göre üniversitelerin ortalama TL gelirlerinin değişimi

Özellikle Şekil 12'deki grafik incelendiğinde, üniversitelerin hizmet yılları arttıkça elde ettikleri ortalama TL gelirlerin de arttığı görülebilir. Ortalama yıllık gelirin 10 yıl ve üzerinde hizmet vermekte olan vakıf üniversiteleri için 12 Milyon TL'yi aştığı dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim ve ekonomi kurumları arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin özünde eğitimin, ekonomik sistemin temel üretim değişkeni olan emeğe nitelik kazandırması yatmaktadır. Bu bağlamda insan kaynaklarının eğitim yoluyla niteliğinin artırılması, ekonomik kalkınma sürecinde büyük öneme sahiptir. Eğitimin ekonomik işlevi bağlamında konu ele alındığında, eğitim hizmetlerinin üretimi özünde yeni bilgilerin de üretimini ön plana çıkardığından, bilimsel bilginin üretimi ve bireylerin yetiştirilmeleri süreçlerinde yükseköğretim kurumları önemli sorumluluklar taşımaktadır (Adem, 2008).

Dünyadaki tüm ülkeler için ekonomi önemli bir toplumsal kurumu temsil etmektedir. Ekonomik büyüme ve geleceğe yönelik yapılacak yatırımlar da bir toplumsal kurum olarak ekonomideki istihdam kapasitesinin artırılmasını sağlamaktadır. Bilgi ekonomisinin gerektirdiği katma değeri yüksek olan üretim sürecinin gerçekleşmesi, yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş nitelikli insan gücüyle sağlanabilmektedir (Alpaydın, 2015).

Bir hizmet olarak eğitimin üretilmesi için bazı stratejik kaynaklara gereksinim duyulmaktadır. Nitelikli eğitim hizmetlerinin üretiminde fiziksel ve finansal kaynakların yanında gereksinim duyulan en önemli kaynak insan kaynağıdır. Eğitim sistemlerinin kalitesi, bu sistemde görev alan bireylerin kalitesiyle ilişkilendirilmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim sistemlerinin üreteceği ürünlerin niteliği, eğitim sistemlerinin sahip oldukları insan kaynaklarının niteliğine bağlıdır (Şişman, 2015).

Küresel bilgi ekonomisinin dünya genelinde varlığını yoğun olarak hissettirmesinin en önemli nedenlerinden birisi gelişen yeni teknolojilerdir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin üretim süreçlerinde yoğun olarak kullanımı, ulaşım olanaklarının gelişmesi, üretim gerçekliğinde meydana gelen değişimler ve üretim faktörlerinin değişimi, küresel bilgi ekonomisinde mevcut değişim süreçlerine örnek olarak verilebilir. Bu değişim süreçlerinden en önemlisi üretim faktörleri bağlamında en stratejik değişken olarak kabul edilen emeğin niteliğinin değişmesi gerçeğidir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve inovasyon sonucunda üretilen yeni ürünler, insanların gereksinimlerini karşılama sürecinde eski ürünlerin yerine geçmektedir. Bu gerçeklik yeni teknolojileri ve ürünleri üreten örgütler için bir rekabet avantajı sağlamaktadır. Bilgi ekonomisinde rekabet, tüm örgütler için mutlak surette teknolojik gelişme sürecini içselleştirebilme yeteneğine bağlı hale gelmiştir (Kostakoğlu, 2017).

Sanayi devrinin ekonomi paradigmasında, mevcut rekabet sürecinde geri planda kalmış ülkeler için sermaye birikiminin sağlanamamasından dolayı ortaya çıkan sermaye açığı

önemli bir sınırlılığı temsil etmekteydi. Günümüzün bilgi ekonomisi gerçekliğinde dünyadaki rekabet sürecinde ülkeler arasındaki gelişmişlik farkı bilgi açısından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple çağımızda tüm ülkeler güncel bilgi stoğunun artırılması için yeni politikalar üretmektedirler. Bilgi tabanlı yeni ekonomik yapılanma sürecinde özellikle bilginin üretimi ve yayılması çabalarının hayata geçirilmesinde yükseköğretim kurumları önemli görevler üstlenmektedirler (Özsağır, 2013).

Küreselleşme gerçeği, içinde bulunduğumuz çağda popüler konu başlıklarından biri olarak ele alınmaktadır. Teknolojinin, bilginin ve sermayenin ülke sınırlarının ötesine geçerek dünya çapında hareketli bir yapı olarak kendini göstermesi, tüm ülkeleri yoğun olarak etkilemektedir. Küreselleşme tüm dinamik yapılarda yoğun bir dönüşüm süreci yarattığından, bu sürecin yükseköğretim kurumlarını etkilememesi olanak dahilinde değildir. Küreselleşme gerçeği, özünde dünya çapında rekabet edebilme sürecini de ortaya çıkardığından özellikle dünya çapında yeni bilgiler üretme ve bu üretilen yeni bilgileri paylaşma çabaları yükseköğretim kurumları arasındaki rekabeti de dünya çapında farklı bir boyuta taşımıştır (Marangoz, 2016).

Değişim süreci tüm eğitim örgütlerini etkilemektedir. Toplumların geleceğini şekillendiren yükseköğretim kurumları da bu süreci yoğun olarak yaşamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının gelecekte başarılı olabilmeleri için gelecekte bazı temel politikaların uygulamaya geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretime olan talebin artışı, yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretim kurumları ile sanayi işbirliği ve eğitimin verimliliği gibi konular, değişim sürecinde yükseköğretim kurumları için geliştirilmesi gereken bazı stratejik konu başlıklarını temsil etmektedir (Polatcan, 2016).

Yükseköğretime olan ilginin ve talebin her geçen gün artmasıyla birlikte dünyadaki tüm ülkeler gün geçtikçe mevcut bütçeleri içerisinde önemli bir payı yükseköğretim kademesi için ayırmaya başlamışlardır. Bunun en önemli gerekçesi, ülkeler için

yükseköğretim kademesinde öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunma ve araştırma süreçlerini daha ileri bir düzeye çekebilme politikalarında mutlak surette başarılı olma zorunluluğudur (Badem, 2014).

Bilgi ekonomisi gerçekliğinde yaşanan küresel rekabette yükseköğretim kurumları için sadece araştırma ve geliştirme fonksiyonlarına sahip olmak yeterli olmamaktadır. Araştırma ve geliştirme süreçlerine odaklanma yanında üniversiteler katma değer yaratan ticarileştirilebilir yeni bilgilerin de üretimine yoğunlaşmak zorundadırlar (Başar, 2014).

Sistem yaklaşımı çerçevesinde incelendiğinde yükseköğretim kurumları, belirledikleri amaçları gerçekleştirebilmek için çevrelerinden bir takım girdi ve kaynakları alarak işler, daha sonra da buldukları çevreye çıktı olarak arz etmektedirler. İnsan kaynakları kapsamında öğrenciler ve akademisyenler ve ayrıca finans kaynakları yükseköğretimin temel girdilerini temsil etmektedirler. Eğitim-öğretim süreçleri ve araştırma etkinlikleri kapsamında işlenen mevcut girdiler, yeni bilgiler ve yetişmiş nitelikli insan kaynakları olarak toplum yararına sunulmaktadır (Celep ve Tülübaş, 2015).

Bireylerin eğitim hizmetlerini talep ederken odaklandıkları pek çok değişken vardır. Bu değişkenlerden birisi de fiyat ve kalite algısıdır. Özellikle eğitim hizmetlerinin sunumunda bireyler aldıkları eğitim hizmetinin faydasıyla maliyetini karşılamaktadırlar. Bireyler için talep ettikleri eğitim hizmeti için ödemiş oldukları bedel önemli bir maliyet bileşenini temsil etmektedir (Bümen, 2017).

Yükseköğretim kurumlarından beklenen evrensel rollerin toplum yararı için hayata geçirilmesi, önemli bir maliyete de katlanmayı beraberinde getirmektedir. Bir başka deyişle yükseköğretim kurumlarının araştırma ve geliştirme süreçlerinin iyileştirilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sunulabilmesi, büyük yatırımların yapılabilmesine bağlıdır (Penpece, 2014).

Nüfus artış hızı karşısında yükseköğretim arz ve talebi arasındaki dengesizlikler, alternatif finansman kaynaklarına olan gereksinim, gelişen yeni teknolojilerin yoğun olarak kullanımının etkisi ve artan rekabet koşulları, dünyada vakıf üniversiteleri gerçekliğini ön olana çıkararak değişkenleri temsil etmektedir (Ayan, 2007, s.400). Yükseköğretim arzının mevcut yükseköğretim sistemi içerisinde artırılmasında, vakıf üniversiteleri devlet üniversiteleri ile birlikte önemli sorumluluklar üstlenmektedirler (Marşap, 2008, s.363).

Bu araştırma kapsamında, 2016 yılı itibariyle Türkiye’de hizmet vermekte olan toplam 55 vakıf üniversitesine ilişkin öğrenci kontenjanları ve ilgili yıl itibariyle bu kontenjanlara yerleştirilen öğrencilerden sağlanan gelir miktarları 2004-2016 yılları kapsamında analiz edilmiştir.

Her bir grup için ayrı olarak yürütülen Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri sonucunda, üniversitelerin bekledikleri ve elde ettikleri ortalama gelirler arasındaki farkın istatistiksel anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla her bir grupta bulunan üniversiteler için genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversitelerin hedefledikleri mali kazançları ulaşamadıkları söylenebilir. Bu sonuç, ayrıca doluluk oranlarının her bir kategorideki üniversiteler için ortalama olarak %70 civarında olmasıyla da paralellik göstermektedir.

Kruskall Wallis H testi sonucunda üniversitelerin ortalama doluluk oranlarının, hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Genel olarak her üç hizmet yılı kategorisinde yer alan üniversitelerin aktif oldukları yıllardan itibaren ortalama doluluk bakımından %70’lik bir hedefi tutturdıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, doluluk oranları bakımından vakıf üniversitelerinin tamamına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, açılan kontenjanların ortalama olarak %70 oranında doldurulduğu söylenebilir. Elbette bu oran genel bir istatistik olup, bireysel olarak her bir üniversitenin yıllara göre ortalama doluluk oranları değişkenlik göstermektedir. Ayrıca bireysel olarak üniversitelerin bu durumları bulgulara sunulan grafik ve tablolardan incelenebilir. Ancak yine de bu bulgu

ışığında, daha fazla geçmişe sahip üniversitelerin diğer üniversitelerden daha fazla doluluk oranına sahip olacağı düşüncesinin doğru olmadığı değerlendirilebilir. Bu durum betimsel bulgular detaylı olarak incelendiğinde de görülmektedir. 10 yıldan fazla geçmişe sahip olan üniversiteler içerisinde doluluk oranı ortalama %90'ın üzerinde olan üniversitelerin (Örneğin Sabancı Üniversitesi) yanında yine aynı grupta %60'nin altında olan üniversiteler de (Örneğin Okan Üniversitesi) yer almaktadır.

Ortalama TL gelir miktarları için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda ise en az iki hizmet yılı kategorisi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İkili karşılaştırma testleri sonrasında bu anlamlı farklılığın 10 yıl ve üzerinde geçmişe sahip üniversiteler ile diğer iki kategoride yer alan üniversiteler arasında olduğu görülmüştür. Gerçekten de 10 yıl ve üzerinde geçmişe sahip vakıf üniversitelerinin genel TL gelir ortalamaları, diğer iki üniversitenin ortalamalarının iki katından fazladır. Öte yandan 6-10 yıl ile 5 yıl ve altı kategorilerinde yer alan üniversitelerin ortalama gelirleri ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu açıdan bakıldığında, yeni açılan üniversitelerin sağlanan gelir bakımından gösterdikleri performansın 6-10 yıldır faaliyet gösteren üniversiteler kadar iyi olduğu yorumu yapılabilir. Öte yandan 10 yıl ve üzerinde geçmişe sahip üniversitelerin bu denli yüksek bir gelire sahip olmalarında, yıllık ortalama 15 bin USD üzerinde gelir sağlayan 3 üniversitenin olması etkili olmuştur. 6-10 yıllık üniversiteler içerisinde sadece bir üniversite 10 bin USD'yi aşarken, 5 yıl ve altında geçmişe sahip üniversitelerde ise en yüksek miktar 6 bin USD civarında kalmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkarmış olduğu sonuçlardan hareketle, araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıdaki başlıklarda özetlenmiştir:

- 10 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olan üniversitelerin düşük doluluk oranına sahip olmasına neden olan faktörlerin incelenmesi, gelecekte yapılacak araştırmalar için faydalı olabilecektir.

- Vakıf üniversitelerinin doluluk oranlarına etki eden faktörler, tüm paydaşların görüşleri alınarak incelenmek suretiyle gelecekte yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayabilecektir.
- Benzer çalışmalar gelecekte yurt dışındaki vakıf üniversitelerinin doluluk oranları ve gelir düzeyleri bağlamında da genişletilerek Türkiye’deki vakıf üniversiteleri ile bu kapsamda karşılaştırılmasının, karşılaştırmalı eğitim yönetimi ve eğitim ekonomisi alanlarına katkı getirebileceği düşünülmektedir.
- Eğitim hizmetlerinin pazarlaması konu başlığı, eğitim ekonomisinin diğer güncel konularıyla birlikte disiplinler arası bir bakış açısıyla çalışılabilir.
- Vakıf üniversitelerinin ekonomik etkinliğine etki eden diğer faktörlerle ilgili, vakıf üniversitelerinin yöneticileriyle derinlemesine görüşmeler yapılabilir.
- Vakıf üniversitelerinin doluluk oranlarını etkileyen etmenlere yönelik iyileştirmeler sağlanabilir.
- Vakıf üniversitelerinden mezun olan öğrencilerin istihdamı kapsamında, vakıf üniversitelerinin mezuniyet sonrası öğrencilerle işverenlerin mesleki görüşmeler yapmasını sağlayan politikalar geliştirmeleri önerilebilir.

Kaynakça

Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. (4. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Alpaydın, Y. (2015). Türkiye’de yükseköğretim mezunlarının eğitim alanlarına uygun işlerde istihdamına yönelik politikaların analizi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (ss.323-350). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ayan, M. (2007). Türkiye’de vakıf üniversitelerinin geleceği. C.C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim. Global trendler-paradigmalar yönelimler* içinde (ss.399-403). İzmir: Yaşar Üniversitesi.

- Badem, A.C. (2014). *Üniversitelerde tam maliyetleme (Full costing)*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Başar, M. (2014). *Akademik girişimcilik. Kuruluş finansmanı ve şirketleşme süreci*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Birinci, M. (2014). Üniversitelerde stratejik yönetim uygulamalarının performansa etkileri: Devlet ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırmalı analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, Aralık, 4(3), 135-147. doi:10.2399/yod.14.013
- Bulut, M. (2014). Ekonomi ve yükseköğretim. *Yeni Türkiye Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 737-744.
- Bümen, H. (2017). *Eğitim hizmetleri pazarlaması*. Bursa: Ekin Basım, Yayın, Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C., & Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cevher, E. (2015). Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin eğitim faaliyetlerinin mevcut durumunun araştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Nisan, 6(1), 25-50, http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/76392071_2.%20T%C3%BCrkiyede%20Vak%C4%B1f.pdf adresinden 01 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çam-Tosun, F. (2015). Vakıf ve devlet üniversitelerinde bütçe yönetimi süreçlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mayıs, 23(2), 679-696. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/112/211> adresinden 01 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çeken, N. (2012). *Yükseköğretimde eğitim pazarlamasını etkileyen faktörler: Devlet ve Vakıf Üniversitelerine yönelik eğitim pazarlaması anket uygulaması*. (Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 325234).
- Çimen, O. (2012). Yükseköğretimde talep-finansman-kalite *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Haziran, 6(3), 159-182.
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/84402> adresinden 01 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2016). *Gelenekten geleceğe eğitim bilimi. Kuram ve uygulama*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erguvan, İ.D. (2010). *Vakıf üniversitelerinin Türkiye yükseköğretim sistemine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 261981).
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökçekuş, H., & Yontar, A. (2008). Vakıf üniversitelerinde geleceğin planlanmasında inovasyon kültürü ve bilgi yönetimi ilişkisinin önemi. İ. Bircan (Ed.), *Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri içinde* (ss.56-75). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Günay, D. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin mevcut durumu, sorunları, gelişmeler ve öneriler. *Yeni Türkiye Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 678-695.
- İbrahimoglu, V.C. (2010). *Eğitimin iktisadi kalkınmadaki işlevinin Türkiye'de yükseköğretim örneğinde incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279675).

- İlağa, H. (2010). *Vakıf yükseköğretim kurumlarının mali özerkliği ve vergilendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 291420).
- Kabasakal, Ö. (2014). Yükseköğretimde çeşitlilik ve vakıf üniversiteleri. *Yeni Türkiye Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 761-766.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler*. (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kostakoğlu, S.F. (2017). *Modern ekonomide rekabet. Geleneksel yaklaşımdan modern yaklaşıma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Küçükcan, T., & Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim. Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Seta Yayınları.
- Marangoz, M. (2016). *Girişimcilikte güncel konular ve uygulamalar*. İstanbul: Beta Basım, Yayın, Dağıtım.
- Marşap, A. (2008). Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri: Ekolojik çevre ve iklim değişikliği açılımları. İ. Bircan (Ed.), *Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri içinde* (ss.363-382). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- ÖSYM. (2004). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları* <http://osym.gov.tr/dosya/1-28470/h/tablo4.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- ÖSYM. (2004). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu* [<http://osym.gov.tr/dosya/1-28505/h/1-2004ekkilavuz.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2005). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
<http://osym.gov.tr/dosya/1-28294/h/41.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2005). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://osym.gov.tr/dosya/1-28303/h/4-2005ektablo42.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2006). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2006_YERLESTIRME_KLVZ/6_TABLO4_.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2006). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2006OSYSEKLVZ/TABLO4.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2007). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2007_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2007-OSYS_TERCIH_TABLO4.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2007). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2007ekyerlestirme/tablo4.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2008). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2008/2008_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/6_tablo4.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2008). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2008/OSYSEKYER/TABLO4.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2009). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo4.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2009). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://osym.gov.tr/dosya/1-50996/h/2009osysektablo4.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2010). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2010/OSYS/Kilavuzlar/TercihKilavuzu/2010_OSYS_Tablo4.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2010). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2010/OSYS/Kilavuzlar/EkYerlestirmeKilavuzu/2010_OSYS_EKYER_KLVZ_6.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2011). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-57952/h/2011tablo4-2172011.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2011). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58386/h/2011osyseyerkilavuz-3-10-2011.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2012). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012OSYSKONTKILAVUZ.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2012). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60832/h/2012-osys-ekkilavuz-27092012-2.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2013). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*
[http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20\(Tablo%204\)_KB.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20(Tablo%204)_KB.pdf) adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2013). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013OSYSEKAYERLESTIRMEKILAVUZU25.09.2013.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2014). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2014). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
[<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/osys-ek/t-4-baski15092014.pdf>]
adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2015). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015-OSYSKONTKILAVUZU01072015.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2015). *Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/EKAYERLESTIRME/TABLO-421082015.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM. (2016). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları*
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/OSYS/2016-OSYSKontenKilavuzu27062016.pdf> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

- ÖSYM. (2016). Yükseköğretim programlarına ek yerleştirme kılavuzu
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/OSYS/EKYER/TABLO-4_lisans04112016.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özel- Kadılar, G. (2015). Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin etkinlik çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 31-41. doi: 10.15390/EB.2015.1813
- Özkan, M., & Gedikoğlu, T. (2014). Türk yükseköğretim finansmanına ilişkin görüşler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, August, 4(2), 99-111. doi: 10.5961/jhes.2014.093
- Özsağır, A. (2013). *Bilgi ekonomisi. Tanım-uygulamalar-örnekler*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Penpece, D. (2014). *Yükseköğretim kurumlarında pazarlama. Türkiye'deki mevcut durum*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Polatcan, M. (2016). Küreselleşme ve yükseköğretim. Paradigma değişimi, eğilimler ve Türkiye Yükseköğretimi. N. Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve eğitime yansımaları* içinde (ss.183-230). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sart, G. (2018). *OECD ülkelerinde küresel rekabet gücü ve yükseköğrenimin rolü*. G. Sart & E. Sarıdoğan (Eds.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saruhan, Ş.C., & Yıldız, M.L. (2013). *Çağdaş yönetim bilimi*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım, Yayım, Dağıtım.
- Sönmez, H. (2014). *Vakıf üniversitelerinde eğitim pazarlaması uygulamalarının öğrenci memnuniyetine etkileri üzerine İstanbul ilinde bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 365823).
- Söyler, İ. (2008). Eğitim hizmetleri bağlamında vakıf üniversitelerinin finansal ve vergisel sorunları [Financial and tax-related problems of foundation universities within the context of educational services]. *Maliye Dergisi*, Ocak-Haziran, 154, 52-76.

<https://maliedergisi.sgb.gov.tr/yayinlar/md/154/5.ilhamisoyler.pdf> adresinden 01 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.

Şakar, N. (2008). Vakıf üniversiteleri kurumsallaşmanın neresinde? İ. Bircan (Ed.), *Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri içinde* (ss. 177-184). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, M. (2014). Yükseköğretimin dünü, bugünü, yarını. *Yeni Türkiye Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 696-706.

Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Temiz, E. (2014). *Vakıf üniversitelerinde finansal raporlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 363134).

Yılmaz, T. (2014). Yükseköğretimde vakıf üniversiteleri ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi örneği. *Yeni Türkiye Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 767-768.

Yüksel, A. (2014). *Türkiye'de devlet üniversitelerinde uygulanan performans esaslı bütçeleme sisteminin vakıf üniversitelerine uygulanabilirliği ve veri zarflama analizi ile fakültelerin etkinliklerinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 350961).

Extended Abstract

The purpose of this study is to analyse the data of 55 foundation universities between 2004 and 2016 academic years in terms of the expected and realised number of students and income of preparatory and first grade classes. The sub-problems below have been tried to be answered in accordance with the general purpose of the study.

Within the context of the data between 2004 and 2016;

- What is the annual extent of change of student occupancy rates in the foundation universities having 10 or more years of service?

- What is the annual extent of change of average income in terms of Turkish Liras and American Dollars of foundation universities having 10 or more years of service?
- What is the annual extent of change of student occupancy rates in the foundation universities having 6 to 10 years of service?
- What is the annual extent of change of average income in terms of Turkish Liras and American Dollars of foundation universities having 6 to 10 years of service?
- What is the annual extent of change of student occupancy rates in the foundation universities having 5 or less years of service?
- What is the annual extent of change of average income in terms of Turkish Liras and American Dollars of foundation universities having 5 or less years of service?
- Is there a significant difference between the expected and realised average income levels of universities grouped according to the years of service?
- Is there a significant difference between the student occupancy rates and realised average Turkish Lira income and their years of service?

According to the results of Wilcoxon signed ranks applied separately to each group, there has been found a statistically significant difference between the anticipated and actual average incomes. Therefore, it could be stated that the universities in each group has not achieved the targeted income levels. It has been found out through the Kruskal Wallis H test that there is not a significant difference between the average occupancy rates and the years of service. Generally speaking, it could be inferred that the universities from three different categories sorted in terms of the year of service have achieved 70% student occupancy rate since they started their education and training activities. According to the results of Kruskal Wallis H test applied to the average income of the universities, there has been found a statistically significant difference within 'minimum two years of service' group. Paired comparison test has indicated that there is a significant difference between the universities that has over 10 years of service and those within other two groups. Indeed, the universities with over 10 years of experience have twice as much Turkish Lira average income than that of within other two groups. On the other hand, there is not a significant difference in terms of average income between the universities having 6-10 years of service and 5 or less years of service. When considered from this point of view, it could be stated that the income level of newly opened universities is as higher as that of the universities with 10 or more years of service. On the other side, the fact that the income level of the universities with 10 or more years of experience is so high accounts for three universities whose annual average tuition fee is over

15 thousand dollars. While there is only one university in 6-10 years of experience whose annual tuition fee is over 10 thousand dollars, the highest fee of the universities with 5 or less years of service is below 6 thousand dollars.

Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılığına Etkisi¹

Aslı YILDIRIM², Berrin AKMAN³

Geliş Tarihi: 27.09.2019

Kabul Tarihi: 24.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yaratıcı problem çözme (YPC) etkinliklerinin beş yaş çocuklarının yaratıcılığına etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem türlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmış ve bu doğrultuda önce nitel, sonra nicel veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk adımında öğretim üyeleri ve öğretmenler için hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, beş yaş grubuna uygulanacak YPC etkinlikleri hazırlanmıştır. Deneysel çalışmanın uygulandığı ikinci adımda öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan YPC etkinliklerinin uygulandığı deneysel süreç öncesi ve sonrasında veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi (TYDT) A ve B Formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest-sontest yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 2x2 karma ANOVA yapılmıştır. Deneysel çalışmanın bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarının TYDT Şekilsel Formlardan aldıkları toplam yaratıcılık puanları karşılaştırılmış ve deney grubunun son test toplam yaratıcılık puanlarının, ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, YPC etkinliklerinin deney grubu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, yaratıcılık, problem çözme, yaratıcı problem çözme

¹ Bu çalışma “Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği)” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Yurt dışı veri toplama süreci, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı’nın 2214-Yurt Dışı Araştırma Burs Programı ile desteklenmiştir. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesinden 13.11.2013 tarih ve 88600825/433-1758 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e- mail: ayildirim@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8535-3715

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: bakman@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5668-4382

The Effects of Creative Problem Solving Activities on Creativity of Preschoolers

Submitted by 27.09.2019

Accepted by 24.10.2019

Research Paper

Abstract

The purpose of this study was to figure out the effects of creative problem solving (CPS) activities on the creativity of children who are 5 years of age. The design of the research was based on sequential exploratory design, which is a kind of mixed method research methodology. According to this design, firstly qualitative and then quantitative data were collected. The data gathering instruments of the first step were interview form for academicians, and interview form for teachers. Inductive analysis was employed to analyze the data obtained through semi-structured interviews. As a result of the analysis, the CPS activities to be applied to five age groups were prepared. In the second step of the experimental study, pre-test and post-test control group design was applied. Data were collected through the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) Figural Forms A&B before and after the experimental process, in which the CPS activities prepared by the researcher were applied. In order to examine whether there is a significant difference between the pretest-posttest creativity total scores 2x2 mixed ANOVA was performed. According to the findings of experimental step, total creativity scores which the experimental and the control groups got from TTCT Figural forms were compared and the experimental group's post-test total creativity scores were significantly higher than the pre-test scores, namely it is seen that the CPS activities were effective on the experimental group.

Keywords: Preschool education, creativity, problem solving, creative problem solving

Giriş

Yaratıcı problem çözme yöntemi Alex Osborn'un 1930'lu yıllarda ortaya attığı beyin fırtınası tekniği ile başlamıştır. Daha sonra, bu yöntem üzerine çalışan Treffinger, Isaksen ve Dorval (2006) tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcı problem çözme yöntemi şu aşamaları kapsamaktadır:

1. *Problemi anlama:* Doğru soruyu sorma, doğru problem üzerinde çalışma ya da cevap üretecek bir problem cümlesi kurmayı içerir. Bu aşamanın üç alt basamağı vardır: Problem bulma, veri toplama, problemi tanımlama.

2. *Fikir üretme:* Burada amaç, bir problem cümlesini belirleyerek potansiyel çözüm olabilecek fikir üretme aşamasına geçmektir.

3. *Harekete geçmek için plan yapma:* Birden fazla yeni ya da işe yarar seçenek varsa bunları analiz etmek, yararlı bir çözüm formunda sadeleştirerek yeniden tanımlamak gerekmektedir. Bu aşamada önemli olan başarılı bir uygulama planı ya da çözümü sunacak en iyi yeni ya da işe yarar olasılığa şans tanımaktır.

4. *Test etme:* Hazırlanan uygulama planının test edildiği ve sonuçların değerlendirildiği aşamadır.

Yaratıcı problem çözümede amaç, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, geliştirilen bu becerilerin ilgili süreçler ve disiplinlerde kullanılmasıdır (Özkök, 2005). Yaratıcı problem çözme süreci, problem çözme sürecinden farklı olarak daha ayrıntılı bir planlama, tekrar tekrar başa dönüp değerlendirme yapma ve farklı olanı bulma çabasını içermektedir. Okul öncesi dönemde yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek, çocukların farklı bakış açıları kazanmalarını açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcı problem çözme (YPC), daha çok üstün zekâlı ya da üstün yetenekli çocukların eğitim programlarında kullanılan bir düşünme becerisi modelidir. Son yıllarda

yalnızca üstünlerle değil, normal gelişim gösteren ilk ve ortaöğretim düzeyindeki çocuklarla da YPÇ çalışmalarına rastlanmıştır. Okul öncesi dönemde YPÇ uygulamalarına benzeyen bazı çalışmalara yer verilmektedir. Bu çalışmaların sistemli ve planlı biçimde uygulanması, çocukların daha çok düşünen, fikir üreten ve problemlere çözüm bulma konusunda daha başarılı olmalarını desteklemektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuma yazma bilmedikleri için YPÇ araçlarının birkaçının kullanılması mümkündür. Bunlar; beyin fırtınası, zihinsel resim yapma, SCAMPER ve düşünce matrisidir (Puccio, Keller-Mathers ve Treffinger, 2000).

Beyin fırtınası: Beyin fırtınası en çok bilinen yaratıcılık aracıdır. Beyin fırtınası seçenek üretme ile çok yakından ilişkili bir araçtır. Beyin fırtınası, bir grubu harekete geçirmekte kullanılan önemli bir araçtır. Bu düşünme tekniği 1930'lu yıllarda New York'ta bir reklam şirketinde çalışan Alex Osborn'un kişilerin grupla etkileşim içinde olduklarında, bireysel çalıştıklarından daha fazla fikir ürettiklerinden yola çıkarak geliştirdiği bir tekniktir. Beyin fırtınası, çok sayıda fikri bir grup bireyden, kısa sürede elde etme tekniklerinden biridir. Bu çok sayıda fikrin her birinin iyi birer fikir olmaları şart değildir (Isaksen, Dorval ve Treffinger, 1998; Rawlinson, 1995; Sungur, 1997; Park-Gates, 2001; Akt: Ünlüer, 2010).

Zihinsel resim yapma: Bu teknik, yaşı uygun olan ve okuma-yazma bilen bireyler için zihinsel yazma olarak uygulanır. Bu çalışmada, 5 yaş çocuklarıyla çalışıldığı için zihinsel resim yapma tekniği uygulanmıştır. Zihinsel resim yapma, çok sayıda fikir üretmeyi gerektiren, var olan fikirlerin üzerine yenilerini eklemeyi ya da değiştirmeyi içeren bir grup çalışmasıdır. Bireyler öncelikle bireysel çalışırlar, daha sonraki aşamada ise yapılan resimler bireyler arasında değiştirilir. Her katılımcı kendisine gelen resmi inceleyip, var olan fikirlerden yararlanıp yeni bir resim daha yapar. Böylece, bireylerin birbirlerinin fikirlerinden yararlanması ve yeni fikirler üretmesi desteklenir. Her çocuk ikişerli gruplar halinde çalışırlar (Isaksen, Dorval ve Treffinger, 1998; Keller-Mathers, 2005).

SCAMPER: İngilizce koşuşturmak, kaçmak, acele etmek anlamlarına gelen SCAMPER, yedi sözcüğün baş harflerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuş, konu ile de bağlantılı bir beyin fırtınası tekniğidir. Bireylerin özgün fikirlerinin değerlendirilmesine yardım eder, farklı ve orijinal fikir, yaklaşım ve problem çözümlerini geliştirir. Aynı zamanda, bireyleri seçenekleri görme ve risk alma konusunda cesaretlendirir. Bu teknik, bir nesnenin ele alınarak, o nesne üzerinde beyin fırtınası yapılmasını, o nesnenin değiştirilmesini ya da geliştirilmesini gerektirir (Glenn, 1997; Akt: İslim, 2009; Ünlüer, 2010).

Düşünce matrisi: Düşünce matrisi, probleme ilişkin çok sayıda çözüm üretildiği aşamada, en uygun çözümün seçilmesine yardımcı olan bir tekniktir. Bu araç problemi analiz etmeyi ve düşünme sürecini tetiklemeyi amaçlamasının yanı sıra, sonunda çözüme ulaşmayı amaçlar. Düşünce matrisini kullanabilmek için, öncesinde mutlaka bir beyin fırtınası süreci yaşanmalıdır. Bunun gerekçesi, birden fazla çözüm önerisi olması gerekliliğidir. Bu bağlamda, düşünce matrisi, beyin fırtınasında üretilen fikirlerden yola çıkarak, en çok kabul edilen fikirleri belirlemeye yönelik kullanılır ve grupta en çok kabul gören problem çözümü belirlenir (Isaksen, Dorval ve Treffinger, 1998; Keller-Mathers, 2005).

Okul öncesi dönemde kullanılabilecek YPÇ araçlarını incelediğimizde, her birinin bu yaş grubundaki çocuklar için uygun olduğu görülmektedir. Çünkü temelde sözel olarak fikir üretmeye dayanan bu teknikler, çocuklara fikirlerini farklı yollarla ifade etme şansı vermektedir. Özellikle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 5 yaşındaki normal gelişim gösteren çocuklar, hem sözel olarak, hem de resim ya da üç boyutlu araç gereçler kullanarak fikirlerini ifade edebilecek gelişim düzeyindedirler.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, çocukların yaratıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının araştırmanın yönteminde ya da araştırmanın tüm süreçlerinde bir arada kullanılmasıdır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntem kapsamında ardışık açıklayıcı desen uygulanmıştır.

Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı problem çözme uygulamaları konusunda yeterli kuramsal bilgiye ulaşılamamıştır. Bu nedenle, ilk aşamada Amerika Birleşik Devletleri New York Eyaletine bağlı Buffalo şehrindeki Buffalo State College’da bulunan Yaratıcılık Araştırmaları Merkezi’nde görev yapan beş öğretim üyesi ve bu merkezde eğitim almış beş uygulayıcı ile yapılan görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin analizi yapıldıktan sonra, araştırmanın ikinci aşamasındaki deneysel çalışma ile nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada, nitel veri toplama ve analizini içeren ilk aşamayı, nicel veri toplama ve analizinden oluşan ikinci aşama izlemektedir. Araştırmanın ikinci aşaması, birinci aşamada elde edilen nitel verilerin sonuçları üzerine inşa edilmiştir (Creswell, 2009). Bu araştırmanın ikinci aşamasında, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende, yansız atama ile iki grup oluşturulmuş; bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmış ve her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmada iki aşamalı ardışık açıklayıcı desen kullanıldığı için araştırmanın nitel ve nicel boyutları için iki farklı çalışma grubu alınmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin çalışma olmaması ve yeterli kaynağa

ulaşılamaması nedeniyle, çalışmanın ilk aşamasındaki veriler Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasındaki katılımcılar ABD New York Eyaletine bağlı Buffalo şehrindeki Buffalo State College'da bulunan Yaratıcılık Araştırmaları Merkezi (ICSC)'nde görev yapan beş öğretim üyesi ve bu merkezde eğitim almış beş uygulayıcıdır. İkinci aşamada, denekleri 2012-2013 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir'deki bir bağımsız anaokulunun iki 5 yaş sınıfı oluşturmuştur. Deney grubunda 22 çocuk, kontrol grubunda ise 21 çocuk bulunmaktadır. Veri toplama süreci sonunda, deney grubundan 19, kontrol grubundan 20 çocuğun verileri çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Önce araştırmanın nitel boyutunun verileri, daha sonra da nicel boyutunun verileri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında Öğretim Üyesi Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda, araştırmacı tarafından YPÇ etkinlik planları geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise, geliştirilen etkinlik planlarının çocukların yaratıcılığına etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi (TYDT) A ve B Formu kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretim üyesi görüşme formu, öğretmen görüşme formları, etkinlik planları ve materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada çocukların yaratıcılığını ölçmek üzere kullanılan TYDT, E. Paul Torrance (1972) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı testi uygulamak ve puanlamak için Georgia State Üniversitesi'nden eğitim almıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarının kullanılması için Hacettepe Üniversitesinden 13.11.2013 tarih ve 88600825/433-1758 sayılı etik kurul onayı ile uygulamanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasındaki görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel uygulamada, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 2x2 karma ANOVA (Mixed ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca, akıcılık, orijinallik, ayrıntılandırma, başlıkların soyutluğu erken kapamaya direnç alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla, her bir alt test için 2x2 karma ANOVA (Mixed ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Öğretim Üyelerinin ve Öğretmenlerin YPÇ Konusundaki Görüş ve Önerileri

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında Öğretim Üyesi Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin (ÖÜ) YPÇ konusundaki görüş ve önerilerini almak amacıyla, kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde yer almaktadır.

Öğretim üyeleri tüm planlama ve uygulamalar yapılmadan önce YPÇ'nin felsefi ve eğitimsel temellerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini vurgulamışlardır. “*Çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için YPÇ'nin felsefi ve eğitimsel temelleri iyi anlaşılmalıdır. Uygulamaları planlarken bunu mutlaka göz önünde bulundurmak gerekir.*” biçiminde

görüşünü ifade eden ÖÜ1, YPÇ etkinlikleri uygulayacak eğitimcilerin bu konuyu iyi bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

“Araştırmalara dayanan YPÇ süreci, uygulanacağı eğitim programına ve çocuklara gelişimsel uygunluk göstermelidir.” biçiminde görüş bildiren aynı ÖÜ1 yapılan araştırmalara dayanan ve çocukların gelişim özelliklerine uygun etkinliklerin planlanması gerektiğini ifade etmektedir.

ÖÜ2, yaratıcı problem çözmenin merak, yaşantı, oyun, zihinsel tasarım çalışmaları ve yansıtma uygulamaları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir: “Yaratıcı problem çözme etkinlikleri merak içermelidir, böylelikle çocukların nasıl gözlem yapacaklarına odaklanmak mümkün olur. Çocuğa düşünme sürecinde risk almasını öğretebilmek için yaşantıları önem taşır. Diğer yandan oyun da çok önemlidir, çocukları gerçek yaşama hazırlayan alıştırmalar oyun içinde yer alır. Çözülmesi gereken problemler için zihinsel tasarım yapılmalıdır. Son olarak da tüm bu oyun, yaşantı, zihinsel tasarım ve merak öğelerini yansıtarak kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır”. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için planlanacak yaratıcı problem çözme çalışmalarında bu öğelerin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Erken yaşlarda YPÇ etkinlikleri uygulayabilmek için, yargıyı erteleme, yeniliklere açık olma, merak, zorluklarla başa çıkma ve dili etkili biçimde kullanma yaratıcı düşünme becerileri teşvik edilmelidir.” biçiminde görüşünü bildiren ÖÜ3 YPÇ etkinliklerini uygularken yaratıcı düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaratıcı düşünme becerilerini de yargıyı erteleme, yeniliğe açık olma, merak, zorluklarla başa çıkma ve etkili dil kullanımını biçiminde örneklendirmiştir.

ÖÜ4 “Yaratıcı fikirler üretmenin ve yaratıcı problem çözmenin kilit noktası, birden fazla doğru yanıtı olan sorular sormak, iraksak düşünmeyi desteklemek ve olumlu yargıların kullanımını sürekli hale getirmektir.” biçiminde ifade ettiği görüşüyle YPÇ etkinliklerinde

birden fazla yanıtı olan sorular sormanın öneminden söz etmektedir. Aynı zamanda, ıraksak düşünmeyi harekete geçirmenin ve olumlu yargıların kullanımının önemini vurgulamıştır.

YPC etkinliklerinin eğlenceli, basit, anlaşılır ve çocukları zorlayan etkinlikler olması gerektiğini vurgulayan ÖÜ5 de görüşünü “Etkinlikler basit ve eğlenceli olmalı, ancak bir yandan da çocukları zorlamalıdır.” biçiminde ifade etmiştir. Bu bağlamda, çocukların gelişim düzeyine uygun, anlayabilecekleri, eğlenecekleri ve bununla birlikte, düşünme becerilerini harekete geçirmek amacıyla da zorlanacakları etkinliklerin uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yıldırım ve Akman (2012)’ın yaptığı çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının YPC becerisini kazandırmak için yapılabilecekler konusundaki düşünceleri bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları, özellikle eğitim sürecinin bütünüyle YPC’yi destekleyecek biçimde planlanması ve yapılandırılmamış etkinlikler içinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, eğitim programındaki tüm etkinliklerde YPC uygulamalarının yapılabileceği, çocuklara uygun problemlerin sunulması gerektiği, eğitim ortamının düzenlenmesi ve fırsat eğitiminden yararlanılmasının önemini vurgulamış olmaları da, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretim üyelerinin YPC etkinlikleri konusundaki görüşlerini destekleyen bakış açıları ve uygulamalar bulunmaktadır. ABD’de Ohio Eyaletinde bulunan Kendal Erken Öğrenme Merkezi’nin yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan eğitim programında açık bir biçimde belirtilmiştir. Yaratıcılığı geliştirmek için, iyi bir öğrenme sürecinde yetişkinlerle çocukların yer aldığı olumlu bir etkileşim sürecinin gerekliliği, öğrenmeyi destekleyen amaçlı oyunlar, çocukların etkinliklere etkin katılımı ve öğretmen rehberliğinin önemi vurgulanmaktadır (KELC, 2011).

Öğretim üyeleri YPÇ etkinliklerine okul ve aile katılımını sağlamak amacıyla yapılabilecekler dikkat çekmişlerdir. *“Herkesin ilgisini çekebilecek bir konu belirleyip, o konuyla ilgili fikir üretme fırsatı verilebilir. Ayrıca, çocuklarla yaptığımız etkinlikleri neden ve nasıl yaptığımızı onlara açıklayabiliriz. Ailelerin çocukları için ilgi ve isteklerini dinlemek ve onlarla YPÇ konusunda işbirliği yapmak da önemli.”* biçiminde görüş bildiren ÖÜ1, çocuklarla yapılan etkinlikler konusunda aileleri bilgilendirmenin önemini vurgulamaktadır. Aileleri bilgilendirmeden önce ilgi ve beklentilerini bilmenin gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda, YPÇ için ailelerle işbirliği yapılabileceğini ifade etmiştir.

ÖÜ2 *“Çocuklara eğitim vermeden önce, özellikle aileleri eğitmeliyiz.”* sözleriyle YPÇ konusunda ailelere eğitim verilmesi konusunda görüş bildirmiştir. *“Aileler ve okul iyi birer problem çözücü olduklarını gösterirlerse ve çocukların problem çözmesi için işbirliği yaparlarsa, çocukta doğal bir biçimde bu beceri gelişecektir.”* biçiminde görüş bildiren ÖÜ3 ailelerin model olmasının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, ailelerin ve okulun bilgilendirilmesi ve onlarla işbirliği yapılmasının önemi ön plana çıkmaktadır.

ÖÜ4 *“Bilgisiz düşünce, yaratıcılığı içeren eğitim sisteminin önündeki en büyük engellerden biridir. İlk işimiz öğretmenleri ve okul yöneticilerini yaratıcı düşünme becerilerinin doğası ve gelişimi konusunda eğitmek olmalıdır.”* ifadesiyle ailelerin ve okulun yaratıcılık konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. *“YPÇ’yi destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmayı öğretmek önemli, özellikle sıra dışı durumlar olduğunda çocukları konuşmaları için nasıl cesaretlendirmeleri gerektiğini anlatmalıyız.”* biçiminde görüş bildiren ÖÜ5, YPÇ konusunda aileleri ve okul personelini eğitmenin önemini belirtmektedir.

Öğretim üyelerinin okul ve aile katılımı konusundaki görüşleri incelendiğinde, ailelerin doğrudan YPÇ eğitim sürecinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Fu ve diğerleri (1983) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığı ile ailelerinin yaratıcılığı arasında paralellik belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ailelerin etkili bir

planlamayla hazırlanan YPÇ etkinliklerine doğrudan katılım sağlamaları durumunda, hem çocukların hem de ailelerin bu süreçte olumlu sonuçlara ulaşacağı söylenebilir. Bu bağlamda, çocuk, öğretmen, okul ile ailenin etkin katılımının ve etkileşiminin olduğu bir YPÇ sürecinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretim üyeleri okul öncesi dönemde planlanacak YPÇ eğitimi konusunda uygulamaya dönük somut öneriler sunmuşlardır. ÖÜ1 görüşlerini “*Erken yaşlarda YPÇ becerisi geliştirmenin önemini anlamak önemli. Oyun içeren etkinliklerin yapılması ve problem durumlarında kendi başına zorluklarla başa çıkabilmesini desteklemek gerekir. Nitelikli açık uçlu sorular sorulmalı, çocuklara oyun oynamaları, incelemeleri ve merak ettikleri şeyleri etkinliklerin başlangıç noktası olarak düşünmeli. Fakat bu süreçte problemleri onların adına çözmek önem taşıyor, yalnızca onlara etkili bir biçimde problem çözmeleri için yardım etmek gerekiyor.*” biçiminde ifade etmiştir. ÖÜ1’in ifadeleri incelendiğinde, YPÇ eğitimine erken yaşlarda başlanmasını, oyunla bütünleştirilmiş etkinlikler yapılmasını, çocuğun kendi başına problem çözmesinin desteklenmesini önerdiği görülmektedir. Aynı zamanda, nitelikli açık uçlu sorular sorulmasını, çocuklara araştırma ve keşif fırsatı verilmesini ve çocukların merak ettiklerinden başlanmasını önermektedir. Bununla birlikte, problemlerin yetişkinler tarafından çözülmemesi, yalnızca etkili biçimde rehberlik edilmesini önermiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarından görüş alarak gerçekleştirilen çalışmadaki (Yıldırım ve Akman, 2012), çocukların gelişim düzeyine uygun açık uçlu sorular sorulması, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması ve yetişkinlerin rehberlik etmesi bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, ABD’deki öğretim üyeleriyle Türkiye’deki uygulayıcıların okul öncesi dönemde YPÇ uygulamaları konusunda benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu görüş benzerliği, Türkiye’de okul öncesi çocuklarıyla YPÇ etkinliklerinin uygulanabilirliğini desteklemektedir.

Ayrıca, Drew ve Rankin (2004) tarafından yapılan çalışmada açık uçlu araç gereçlerin çocukların yaratıcı düşünceleri konusunda öneminin vurgulanması, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. YPÇ etkinliklerini uygulayabilmek için, çocukların en iyi öğrenme aracı olan açık uçlu sorulardan yola çıkarak, bilmediklerini keşfetme yönünde desteklemek önem taşımaktadır. Drew ve Rankin'e (2004) göre çocuklar çevrelerindeki uyaranları fark eder, toplar ve sınıflandırır. Ardından bunların içinden en iyi olanlarını seçer. Bu şekilde yaratıcı düşünme becerileri gelişir. Bu bağlamda, YPÇ etkinliklerinde de açık uçlu soruların ve yapılandırılmamış araç gereçlerin büyük önemi vardır.

Öğretim üyelerinin yanı sıra alanda uygulama yapan öğretmenlerin (Ö) de görüşleri alınmıştır. Ö1, YPÇ etkinliklerinin çocuklara katkısına ilişkin *“Çocuklar doğal problem çözücüdürler. Eğer onlara bu süreçte yardımcı olursak, YPÇ etkinlikleri çocuklar için çok yararlı ve eğlenceli bir hale gelir.”* biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bu ifadeden yola çıkarak, YPÇ etkinliklerinin çocuklar için yararlı bir süreç olduğu ve aynı zamanda eğlendikleri etkinlikler olduğu söylenebilir.

“Ben bu etkinliklerin sadece bilişsel ve eğitimsel değil, sosyal ve duygusal açıdan da yararlarını gördüm. Çocuklar neyin onlar için iyi olduğunu tanımlayabiliyorlar ve daha çok şey öğrenmek için neye odaklanmaları gerektiğini de bilebilirler. Ayrıca, birbirlerine karşı kabul ve hoşgörü konusunda gelişiyorlar. Bazı şeyleri tekrar tekrar yapıp birbirlerine de öğretiyorlar.” biçiminde görüş bildiren Ö2, YPÇ etkinliklerinin tüm gelişim alanlarını desteklediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, YPÇ etkinliklerinin yalnızca bilişsel gelişime odaklanan etkinlikler olmayıp, özellikle sosyal gelişimi destekleyen etkinlikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö3, YPÇ etkinliklerinin çocuklara katkısı konusunda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“YPÇ etkinlikleri var olan bilgi ve deneyimlerini problem çözme aracı olarak kullanmalarını sağlar. Böylece, çocukları günümüzde sürekli değişen dünyadaki zorluklarla başa çıkmak için*

problem çözmeye ilgilenir hale getirir. Bu becerilerin üstün yetenekli çocuklarda çok iyi geliştiğini gözlemledim, ancak tüm çocuklarda geliştirilebilir. Aynı zamanda YPÇ evrenseldir”. Ö3, YPÇ'nin evrenselliğini ifade ederek, bir yaşam becerisi olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda, çocukların bilgi ve deneyimlerini problem çözerken kullandıklarını ifade etmiştir.

YPÇ becerisinin, önemli bir yaşam becerisi olduğunu ifade eden Ö4 görüşünü *“Yaratıcı problem çözme herhangi bir eğitim programında olması gerekmeyen, temel bir yaşam becerisidir.”* biçiminde ifade etmiştir. Ö5 ise, *“YPÇ teknikleri her yaştaki çocuklar için, günlük eğitim içeriğinde olması gereken önemli bir yaşam becerisidir.”* sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Bu bağlamda, YPÇ becerisinin hem eğitim sürecinde hem de günlük yaşamda yer verilmesi gereken bir beceri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bulguya dayanarak YPÇ becerisinin her yaştaki bireylere herhangi bir eğitim alanı ya da programı kapsamında kazandırılacak bir beceri olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Puccio (1994) 1. sınıf öğrencileriyle, Tulumello (2009) ise anaokulu öğrencileriyle uyguladıkları YPÇ etkinlikleri ile küçük yaştaki çocuklarla uygulama yapılabildiğini ortaya koymuşlardır. Türkiye’de ise, Oğuz (2002) 5. sınıf fen bilgisi dersinde, Özkök (2004) 7. sınıf sanat eğitiminde, Kandemir (2006) lisans öğrencileriyle matematik eğitiminde, Karabey (2010) 6. ve 7. sınıf üstün yetenekli öğrencilerle, Öno1 (2013) ise 11. sınıf öğrencileriyle fizik eğitiminde YPÇ etkinliklerini kullanarak olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde planlanacak YPÇ etkinliklerinin sahip olması gereken özellikler konusundaki görüşleri, öğretim üyelerinin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden alınan görüşlerin, daha fazla uygulama sürecine dönük olduğu dikkat çekmektedir.

Ö2 *“Etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygun olması, etkinlikleri planlarken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biridir. Bunun için de YPÇ etkinlikleri*

çocuklara uygun olarak basitleştirilmelidir. İkinci önemli nokta ise, çocukların somut örnekler yoluyla öğrendiğidir. Bunu unutmamak gerekir.” ifadesiyle, YPÇ araçlarından çocukların gelişim düzeyine uygun olanların seçilerek etkinliklerde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, gerek duyulursa çocuklara örnek göstermenin de YPÇ tekniğini öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ö5, YPÇ etkinliklerini planlamada kullanılacak araç gereçlere dikkat çekerek *“Okul öncesi dönemdeki çocuklar resim çizerek ya da yapı inşa oyuncaklarıyla bir şeyler inşa ederek yaratıcılıklarını ortaya koyarlar.”* ifadesiyle, resim çizilen ya da yapı inşa oyuncaklarından yararlanılan etkinlikler planlanabileceğini belirtmiştir.

Ö3, YPÇ etkinlikleri için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır: *“YPÇ'nin iraksak-yakınsak düşünme gibi temel becerilerinin tanımlanması, eğitim programının basit ve eğlenceli olması, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olması, etkin katılımın sağlanması, farklı zekâ alanlarına ve farklı öğrenme stillerine yönelik olması, hem çocuklar hem de öğretmen için uygun değerlendirmenin yapılması, çocuklara seçenek sunması önemlidir”*. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, YPÇ etkinliklerinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar geçen birçok noktaya dikkat etmek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, temel yaşam becerilerinden yararlanılan, çocukların gelişim düzeyine uygun, farklılıklara duyarlı, seçenek sunan, basit, eğlenceli ve doğru değerlendirilen bir eğitim sürecinin çocuklara yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çocukların YPÇ etkinliklerine hazır hale gelmesi için yapılması gerekenler planlama sürecinden eğitim ortamına çeşitlilik göstermektedir. Ö2 *“Çocuklar da yetişkinler gibi hazırlanmalıdır. Onlarla da ısınma çalışması yapılmalıdır. Iraksak ve yakınsak düşünme kuralları hatırlatılmalıdır. Ayrıca, sınıf ortamının yaratıcılığa uygun bir hale getirilmesiyle başlanmalıdır. Çok sayıda fikir üretmek ve sorulara yanıt aramaları için kendilerini güvende hissettiklerinden emin olmalısınız.”* biçiminde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle

çocukların kendilerini güvende hissedecekleri, yaratıcılığı destekleyen bir sınıf ortamında bulunmalarının, ısınma çalışması yapılmasının, düşünme kurallarının sık sık hatırlatılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Ö3 “Çocukların etkinliğe hazır olmasını sağlamak için bilgi altyapılarını inceleme, gerçek yaşam deneyimleri sağlama, iyi iletişim becerilerini öğretme önem taşır.” biçiminde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda, çocukların bildiklerinden yola çıkıp, yaşamla bağlantı kurmalarını sağlayacak uyarılar sunmak ve bu süreçte iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullanmak önem taşımaktadır.

“Bu yaşlarda, etkinlikleri planlamanın en iyi yolu, tüm sınıfı düşünme sürecine katmaktır.” biçiminde görüşünü ifade eden Ö4, etkinliklerin sınıftaki tüm çocukların etkin katılımıyla gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö5 ise “Yönergeler tekrarlanmalı ve adım adım takip edilmeli, bu süreçte basitten zora gitmek daha iyi olur.” sözleriyle süreci izlerken yönergelerin sık sık tekrarlanması gerektiğini ve basitten karmaşığa bir yol izlenmesinin önemini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, ulaşılan sonuçların literatür tarafından da desteklenen uygulamaya dönük sonuçlar olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, YPÇ etkinliklerinin, iyi bir planlamayla, uygun eğitim ortamında, tüm çocukları sürece katan, onların özelliklerine ve gereksinimlerine duyarlı bir biçimde, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Öztürk’ün (2007) yaratıcı düşünmeye dayalı eğitim ortamlarının olması gerektiği, etkinliklerin öğrenci merkezli yürütülmesi gerektiği, öğretmenlerin yaratıcılık konusunda bilgilendirilmesi gerektiği ve eğitim araç gereçlerinin yaratıcılığı destekleyecek nitelikte olması gerektiği sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygun problemleri dikkatle seçmek önem taşımaktadır. Ö1 “Problemler çocukların ilgisini çekmeli ve problemi

çözmek için istekli olmalarını sağlamalıdır.” biçiminde görüş bildirmiştir. Ö2 seçilebilecek problemleri *“Bazen problemler çocuklar tarafından seçilebilir. Böylece çocukların yaşamlarından alınmış olur. Karşılaştıkları problemleri bize anlatmalarını isteyebiliriz. Sonrasında da bu problemin nasıl üstesinden gelebileceğimizi konuşabiliriz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö3 ise *“Çocukların yaşlarına uygun, etkinliğin amacına uygun ve çocuklar tarafından önerilen problemler olmalı.”* biçiminde ifade etmiştir. Bu bağlamda, çocuklara sunulacak problemlerin ilgi çekici, çocukların yaşına uygun, etkinliğin amacına uygun olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, çocuklar tarafından belirlenen problemlerin etkinlik sürecinde çözülmesinin de etkili biçimde kullanılabilmesi ortaya çıkmaktadır.

“Öykü kitaplarındaki kahramanların problemleri olabildiği gibi çocukların kendi problemleri de çözülebilir.” ve *“Çocukların hayal gücünü kullanabileceği türde problemler seçilebilir.”* biçiminde görüş bildiren Ö9 ve Ö10 ise eğitim sürecinde çocuklara sunulacak uyarıların önemine dikkat çekmektedirler.

Yıldırım ve Akman (2012) çocuklara sunulacak problemlerin özelliklerini öğretmen ve öğretmen adaylarına sordukları çalışmada, en çok çocuklara uygun, gerçek yaşamda yer alan, birden fazla çözümü olan, düşündürten ve sorgulatan somut problemler olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, ABD’deki öğretmenlerin çocuklara sunulacak problemlerin özellikleri konusundaki görüşleri, Türkiye’deki öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleriyle örtüşmektedir.

YPC etkinliklerinin uygulanması için gerekli olan eğitim ortamı, öğretmenler tarafından çeşitli özellikleriyle betimlenmiştir. Ö1 *“Açık, görsel açıdan zengin, fiziksel, sosyal ve akademik olarak yaratıcı bir ortam olmalı.”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Ö2 görüşlerini *“Eğitim ortamı yaratıcılığın kilit noktasıdır. Çocukların yargılanmadıklarını hissetmeleri gerekir. Aynı zamanda, doğru bir yanıt veremediklerinde bunun sorun olmayacağını onlara anlatmak önemlidir.”* biçiminde ifade ederek, çocukların

doğru yanıtı bulmaya zorlanmadığı, yanlış yanıt verdiklerinde de yargılanmadıkları bir eğitim ortamı tanımlamaktadır.

“Öğretmenin rehberliğinde, çocukların yargılanmadığı bir ortam olmalı. Amaca odaklı ve birden fazla ilgi alanına yönelik iyi planlanmış etkinlikler yapılmalı. Sanat, müzik ve hareket etkinlikleriyle oluşturulmuş yaratıcı bir ortam hazırlanmalı.” biçiminde görüş bildiren Ö3, YPÇ etkinlikleri için hazırlanacak olan eğitim ortamında öğretmen rehberliğini vurgulamıştır. Aynı zamanda, farklı alanlara yönelik ve çeşitli etkinliklerden oluşan bir eğitim süreci olmasının önemini ifade etmiştir.

Ö5 eğitim ortamına ilişkin görüşlerini “Eğitim ortamı öncelikle tüm çocuklar için güvenli bir öğrenme ortamı olmalıdır. Aynı zamanda, yaratıcılığın ortaya çıkması için renkli ve iyi düzenlenmiş bir ortam gereklidir. Bu nedenle, çocuklara oynamaları için çeşitli oyuncaklar ve el becerisini geliştirecekleri araçlar sunmak önemlidir.” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmenin bu görüşünden yola çıkarak, eğitim ortamının çocukların kendilerini güvende hissettikleri ve çok sayıda görsel uyarılarla karşılaştıkları bir ortam olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu Komendat’ın (2010) yaptığı çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Komendat (2010) yaptığı çalışmada, yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamları tasarlamıştır. Bu tasarımları yaparken, çocukların farklı yetenek ve gelişim alanlarını destekleyen öğrenme merkezlerinin olması gerektiğini, görsel uyarıcıların ve sınıf içi güvenliğin önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin YPÇ etkinliklerinin uygulanabileceği eğitim ortamına ilişkin görüşleri literatür tarafından da desteklenmektedir. Çeşitli kaynaklar incelendiğinde, öncelikle, çocukların üst düzey düşünme becerilerini (uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) geliştirebilmek için, gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamlarında yaratıcı etkinliklerin yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Edwards & Springate, 1995). Aslan, Aktan ve

Kamaraj (1997) ise yaratıcılığı destekleyen bir okul öncesi eğitim ortamının, çocuğun farklı materyallerle çalışabileceği ve yaratıcılığını ortaya çıkarabileceği şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler YPÇ etkinliklerine okulun ve ailenin de katılımı gerektiğini belirtmişlerdir. Ö4 bu konuda “*YPÇ etkinliklerinin sonuçları paylaşılmalı. Buna ek olarak, okuldaki problemlerden çocukların yaşlarına uygun olanlar belirlenip, YPÇ etkinlikleri tasarlanmalı.*” biçiminde görüş bildirirken, Ö2 görüşünü “*Aileler, çocuklarının öğrendiklerini daha iyi anlamak için, yaratıcılık ve YPÇ süreci konusunda bilgilendirilmeli.*” biçiminde ifade etmiştir. Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi, aileyi ve okulu bilgilendirmek büyük önem taşımaktadır.

Ö1 bu konudaki görüşünü “*İlgilendikleri etkinliklere gönüllü katılımları sağlanmalı.*” biçiminde ifade ederken, Ö5 de “*Ailelerin ve okulun YPÇ etkinliklerine gönüllü katılımları desteklenmeli*” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda, ailelerin ve okul personelinin YPÇ etkinliklerine gönüllü katılımını desteklemek amacıyla cesaretlendirilmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde YPÇ uygulamaları konusunda çeşitli önerileri bulunmaktadır. Ö1 “*Çocukların sosyal ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olan çok değerli bir araçtır.*” biçiminde görüş bildirerek, çocukların farklı gelişim alanlarını desteklemede yararlanılabilecek önemli bir teknik olduğunu vurgulamıştır.

Ö2 görüşlerini “*Çocuklar YPÇ etkinlikleriyle kendi sınırlarını öğrenecekler ve nerede yardıma gereksinim duyduklarını belirleyecekler. Böylece, kendilerini geliştirmek için ne öğrenmeleri gerektiğini belirleyecekler. Bilişsel ve sosyal olarak daha hızlı bir şekilde ilerlemek için, kendi öğrenme ve düşünme stilleriyle ilgili bir bilinç kazanacaklar.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenin söylediklerinden yola çıkarak, YPÇ etkinliklerinin çocuğa günlük yaşamı içinde kendini tanıma olanağı verdiği söylenebilir. Bu bağlamda, çocuk kendi

yeterliklerinin, becerilerinin ve eksik olan yönlerinin farkına vararak, öğrenme süreciyle ilgili bir yol belirleyebilecektir.

Ö3 bu konudaki görüşlerini “Çocukları problem çözerken, hayal gücünü kullanarak araştırmaya cesaretlendirmek gerekir. Çok sayıda fikir üretmeleri için, ırsak düşünmeye yönlendirilmeli. Süreç sonundaki başarıları kadar, bu yaratıcılık yolculuğu da takdir edilmeli.” biçiminde ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle, çocukların problem çözme konusunda cesaretlendirilmeleri ve çok sayıda fikir üretmelerinin önem taşıdığını belirtmek gerekir. Aynı zamanda, sonuçta ulaşılan noktadan daha çok süreçteki değişimin ve gelişimin izlenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

“Yakınsak ve ırsak düşünme etkinlikleri küçük çocuklar için bile çok önemlidir. Üst biliş alıştırmaları ve bilişsel koçluk, eğitim yaşantıları boyunca kullanacakları üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olacaktır.” biçiminde görüş bildiren Ö4, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için erken yaşlarda verilen YPÇ eğitiminin etkisini vurgulamıştır. Bu bulgudan yola çıkarak, çalışmanın ikinci aşamasında yapılan deneysel işlem sonrasında ortaya çıkan sonuçlar da, YPÇ eğitiminin erken yaşlarda çocukların yaratıcılığını destekleyen bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

YPÇ Etkinliklerinin Çocukların Yaratıcılık Puanlarına Etkisi

YPÇ etkinliklerinin uygulandığı çocuklar (deney grubu) ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test yaratıcılık toplam puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait yaratıcılık toplam puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcılık Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Deney/Kontrol Grubu		\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	90,26	13,54	19
	Kontrol	108,35	16,00	20
	Toplam	99,53	17,28	39
Son test	Deney	123,89	10,50	19
	Kontrol	105,75	10,11	20
	Toplam	114,58	13,70	39

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık toplam puan ortalaması 90,26 iken, bu değer son testte 123,89 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların yaratıcılık toplam puan ortalamasının ön testte 108,35, son testte ise 105,75 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların yaratıcılık toplam puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir düşüş görülmektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yaratıcılık Toplam Puanlarının ANOVA

Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	0,016	1	0,016	0,00	0,99	
Hata	7462,16	37	201,68			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	4691,33	1	4691,33	37,41	0,00	0,50
Ölçüm*grup	6395,33	1	6395,33	51,00	0,00	0,58
Hata	4639,61	37	125,39			
Toplam	23188,44	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek yaratıcılık toplam puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=51,00$, $p<.01$, $\eta^2=0,58$).

Araştırmada yaratıcılık toplam puanlarının karşılaştırılmasının yanı sıra, TYDT’nin alt boyutlarının da karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun için, YPÇ etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son akıcılık puanları arasında

fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait akıcılık puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun Akıcılık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Deney/Kontrol Grubu		\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	85,68	17,12	19
	Kontrol	92,40	15,65	20
	Toplam	89,12	16,52	39
Son test	Deney	107,31	14,18	19
	Kontrol	89,55	8,57	20
	Toplam	98,20	14,59	39

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test akıcılık puan ortalaması 85,68 iken, bu değer son testte 107,31 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların akıcılık puan ortalamasının ön testte 92,40, son testte ise 89,55 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların akıcılık puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında bir düşüş görülmektedir. Tablo 4'te deney ve kontrol grubunun ön test-son test akıcılık puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Akıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	594,85	1	594,858	2,64	0,11	
Hata	8320,47	37	224,87			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	1718,51	1	1718,51	9,58	0,04	0,20
Ölçüm*grup	2919,89	1	2919,89	16,27	0,00	0,30
Hata	6637,48	37	179,39			
Toplam	20191,20	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek akıcılık puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=16,27$, $p<.01$, $\eta^2=0,30$). YPÇ etkinliklerinin deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test

orijinallik puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait orijinallik puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun Orijinallik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Deney/Kontrol Grubu		\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	86,73	18,10	19
	Kontrol	92,95	18,45	20
	Toplam	89,92	18,31	39
Son test	Deney	114,94	14,04	19
	Kontrol	93,85	9,35	20
	Toplam	104,12	15,85	39

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test orijinallik puan ortalaması 86,73 iken, bu değer son testte 114,894 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların orijinallik puan ortalamasının ön testte 92,95, son testte ise 93,95 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların yaratıcılık toplam puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında değişiklik görülmemektedir.

Tablo 6’da deney ve kontrol grubunun ön test – son test orijinallik puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Orijinallik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	1079,29	1	1079,29	3,81	0,05	
Hata	10479,65	37	283,23			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	4128,47	1	4128,47	21,49	0,00	0,36
Ölçüm*grup	3633,70	1	3633,70	18,91	0,00	0,33
Hata	7106,47	37	192,06			
Toplam	26427,58	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek orijinallik puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=18,91$, $p<.01$, $\eta^2=0,33$).

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test ayrıntılandırma puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait ayrıntılandırma puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun Ayrıntılandırma Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Deney/Kontrol Grubu		\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	88,89	23,06	19
	Kontrol	124,55	21,31	20
	Toplam	107,17	28,37	39
Son test	Deney	134,26	12,71	19
	Kontrol	120,20	18,92	20
	Toplam	127,05	17,50	39

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test ayrıntılandırma puan ortalaması 88,89 iken, bu değer son testte 134,26 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların ayrıntılandırma puan ortalamasının ön testte 124,55, son testte ise 120,20 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların ayrıntılandırma puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir düşüş görülmektedir.

Tablo 8’de deney ve kontrol grubunun ön test – son test ayrıntılandırma puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Ayrıntılandırma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar arası						
Grup	2271,32	1	2271,32	4,44	0,04	
Hata	18917,13	37	511,274			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	8196,848	1	8196,84	33,65	0,00	0,47
Ölçüm*grup	12042,694	1	12042,69	49,45	0,00	0,57
Hata	9010,48	37	243,527			
Toplam	50438,34	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek ayrıntılandırma puanlarını etkilediği görülmektedir (F=49,45, p<.01, $\eta^2=0,57$).

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test başlıkların soyutluğu puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait başlıkların soyutluğu puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

	Deney/Kontrol Grubu	\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	89,21	13,78	19
	Kontrol	92,55	14,38	20
	Toplam	90,92	14,01	39
Son test	Deney	112,94	14,26	19
	Kontrol	101,75	12,02	20
	Toplam	107,20	14,17	39

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test başlıkların soyutluğu puan ortalaması 89,21 iken, bu değer son testte 112,94 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların başlıkların soyutluğu puan ortalamasının ön testte 92,55, son testte ise 101,75 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların başlıkların soyutluğu puan ortalamalarında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunun ön test – son test başlıkların soyutluğu puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Başlıkların Soyutluğu Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	300,81	1	300,81	1,28	0,26	
Hata	8673,36	37	234,41			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	5285,09	1	5285,09	38,45	0,00	0,51
Ölçüm*grup	1029,50	37	1029,50	7,49	0,09	0,16
Hata	5085,44		137,44			
Toplam	20374,20	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek başlıkların soyutluğu puanlarını etkilemediği görülmektedir ($F= 7,49$, $p<.01$, $\eta^2=0,16$). Tüm alt testlerde deney grubu lehine bir fark olmasına karşın, başlıkların soyutluğu alt testinde iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum okul öncesi dönemdeki çocukların somut işlemler döneminde olmaları ve soyut düşüncenin henüz gelişmemiş olması ile açıklanabilir. Aslan (2001) yaptığı araştırmada, akıcılık puanının en yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtirken, okul öncesi yaş grubunda başlıkların soyutluğunun en düşük puan türü olmasını henüz soyut zekânın gelişmemiş olması ile açıklamıştır.

Son alt test olarak deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test erken kapamaya direnç puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait erken kapamaya direnç puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubunun Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Deney/Kontrol Grubu		\bar{X}	SS	N
Ön test	Deney	89,84	23,62	19
	Kontrol	116,60	21,69	20
	Toplam	103,56	26,13	39
Son test	Deney	113,42	18,09	19
	Kontrol	103,60	18,13	20
	Toplam	108,38	18,55	39

Tablo 11’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test erken kapamaya direnç puan ortalaması 89,84 iken, bu değer son testte 113,42 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların erken kapamaya direnç puan ortalamasının ön testte 116,60, son testte ise 103,60 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların yaratıcılık toplam puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında azalma görülmektedir.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun ön test – son test erken kapamaya direnç puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Erken Kapamaya Direnç Puanlarının ANOVA

Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	1397,50	1	1397,50	2,45	0,12	
Hata	21083,44	37	569,82			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	545,22	1	545,22	2,00	0,16	0,05
Ölçüm*grup	6518,55	1	6518,55	24,02	0,00	0,39
Hata	10039,31	37	271,33			
Toplam	39584,02	77				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek erken kapamaya direnç puanlarını etkilediği görülmektedir (F=24,02, p<.01, $\eta^2=0,39$).

Araştırmanın ikinci aşamasındaki bulgular incelendiğinde, 5 yaş çocuklarıyla uygulanan YPÇ etkinlikleri sonunda, çocukların yaratıcılık toplam puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Bununla birlikte akıcılık, orijinallik, ayrıntılandırma ve erken kapamaya direnç alt testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış görülürken, başlıkların soyutluğu alt testinde iki grup arası karşılaştırmada herhangi bir fark gözlenmemiştir.

Sonuç

Önce nitel, sonra nicel verilerin toplandığı bu araştırma iki aşamada tamamlanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar iki aşama için ayrı ayrı verilmiştir:

YPÇ etkinliklerini planlamak amacıyla Yaratıcılık Araştırmaları Merkezi'nde yapılan görüşmelerin sonuçları şöyle sıralanabilir:

- Okul öncesi dönemde YPÇ etkinliklerini uygulamak için felsefi ve eğitsel temellerin atılması önem taşımaktadır.
- Eğitim ortamı esnek, yaratıcılığı destekleyen, zengin uyarıcıya sahip ve güvene dayanan bir yapıya sahip olmalıdır.
- Etkinliklerin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olması esastır. Aynı zamanda, çocukların ilgi, merak ve gereksinimlerden yola çıkılmalıdır.
- Basit ve çocukların eğlenmesini sağlayan etkinlikler süreci kolaylaştırır. YPÇ sürecinde soru sormak önem taşımaktadır. Amaca uygun, nitelikli açık uçlu sorular sorulmalıdır. Aynı zamanda, çocuklar araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirilmelidir.
- Problem durumu seçiminde çocukların yaşantıları, merakları ve ön öğrenmeleri önem taşımaktadır.
- Oyun temelli YPÇ etkinlikleri okul öncesi dönem çocukları için daha uygundur. YPÇ uygulamalarına aile ve okulun katılımı esastır.

- Görüşmeler yoluyla elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanan YPÇ etkinlikleri ile yapılan uygulamanın sonuçları şöyle sıralanabilir:
- Okul öncesi dönem çocuklarının çok fikir (akıcılık) üretmesinde etkilidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının özgün fikirler üretmesinde etkilidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının daha ayrıntılı düşünmesinde etkilidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığını geliştirir.

Kaynakça

- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (Third edition). CA: Sage Publications.
- Drew, W. F. & Rankin, B. (2004). *Promoting creativity for life using open-ended materials. Young Children*.
- Edwards, C. P. & Springate, K. W. (1995). *Encouraging creativity in early childhood classrooms*. [Çevrim-içi: <http://ecap.crc.illinois.edu/ecearchive/digests/1995/edward95.html>], Erişim tarihi: 16 Şubat 2014.
- Fu, V. R., Moran, J. D., Sawyers, J. K. & Milgram, R. M. (1983). Parental influence on creativity in preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 143(2), 289-291.

- Isaksen, S. G., Dorval, K. B. & Treffinger, D. J. (1998). *Tools for generating options. Toolbox for creative problem solving-Basic tools and resources*. Buffalo NY: Creative Problem Solving Group.
- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. A. (2006). *OFMA matematik eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimi hakkındaki görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KELC. (2011). *Curriculum. Kendal early learning center*. [Çevrim-İçi: <http://www.kendalearlylearning.org/curriculum>], Erişim tarihi: 16 Şubat 2014.
- Keller-Mathers, S. (2005). *Teaching CPS to young thinkers*. Hong Kong Institute of Education. Workshop.
- Komendat, S. (2010). *Creative classroom designs*. Unpublished Master Thesis. International Center for Studies in Creativity, Buffalo State College.
- Oğuz, M. (2002). *İlköğretim fen bilgisi dersinde yaratıcı problem çözme yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öno, M. (2013). *Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 159-167.
- Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Puccio, K. G. (1994). *An analysis of an observational study of creative problem solving for primary children*. Unpublished Master Thesis. Center for Studies in Creativity, State University College at Buffalo.
- Puccio, K., Keller-Mathers, S. & Treffinger, D. J. (2000). *Adventures in real problem solving: Facilitating creative problem solving with primary students (Grades K-3)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. CA: Sage Publications.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance Tests of Creative Thinking, directions manual and scoring guide*. Massachusetts: Personnel Press., USA.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving – An introduction*. (4th edition). Texas: Prufrock Press Inc.

Tulumello, S. (2009). *Using creative problem solving tools with kindergarden students*. Unpublished Master Thesis. International Center for Studies in Creativity, Buffalo State College.

Ünlüer, E. (2010). Yaratıcılık süreci ve okul öncesi döneme yönelik yaratıcı sorun çözme teknikleri. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ed: E. Ç. Öncü. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 175-190.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Akman, B. (2012). Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı problem çözme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri. *III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. Adana, 12-15 Eylül 2012.

Extended Summary

The CPS method was used with the brainstorming technique that Alex Osborn introduced in 1930s. It was later developed by Treffinger, Isaksen ve Dorval (2006), who worked on this method. The CPS method includes the following steps: Understanding the problem, generating ideas, planning to take action, testing. The aim of creative problem solving is to develop high-level thinking skills such as creative thinking, critical thinking and analytical thinking, and to use these developed skills in related processes and disciplines (Ozkok, 2005). Developing CPS skills in preschool period is important for children to gain different viewpoints. CPS is a model of thinking skill which is used in education programs of gifted children. In recent years, not only gifted children, but also normally developing children in primary and secondary school has been encountered in CPS studies. Nevertheless, there are some studies which are similar to the applications of CPS in preschool period. The systematic and planned implementation of these studies supports children to be more successful in thinking, generating ideas and finding solutions to problems. Since preschool children are illiterate, it is possible to use a few of the CPS tools. These are brainstorming, minddrawing, scamper and evaluation matrix (Puccio, Keller-Mathers ve Treffinger, 2000). These techniques, which are mainly based on verbal ideas, give children the opportunity to

Express their ideas in different ways. The five-year-old normally developing children, in the study group of the research, are at the level of development that can express their ideas both verbally and using painting or three-dimensional tools. In this study, which aims to determine the effect of CPS activities on the creativity of children in preschool period, sequential exploratory design was applied within the scope of mixed method. According to this design, firstly qualitative and then quantitative data were collected. The data gathering instruments of the first step were interview form for academicians, and interview form for teachers. Inductive analysis was employed to analyze the data obtained through semi-structured interviews. As a result of the analysis, the CPS activities to be applied to five age groups were prepared. In the second step of the experimental study, pre-test and post-test control group design was applied. Data were collected through the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) Figural Forms A&B before and after the experimental process, in which the CPS activities prepared by the researcher were applied. In order to examine whether there is a significant difference between the pretest-posttest creativity total scores 2x2 mixed ANOVA was performed. According to the findings of experimental step, total creativity scores which the experimental and the control groups got from TTCT Figural forms were compared and the experimental group's post-test total creativity scores were significantly higher than the pre-test scores, namely it is seen that the CPS activities were effective on the experimental group. As a result of the study, it has been concluded that CPS activities are effective in producing many ideas (fluency), producing original ideas and thinking in more detail and improving creativity in preschool children.

Resim Atölye Derslerinde Üretilen Özgün Çalışmalarda Konu Seçimine Etki Eden Etmenlerin Öğrenci Görüşleri Bağlamında İncelenmesi¹

Evrım ÇAĞLAYAN²

Geliş Tarihi: 01.10.2019

Kabul Tarihi: 28.11.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Dünya gerçekleşen toplumsal, siyasal ve ekonomik olaylar pek çok alanı etkilemektedir. Bu alanların arasında sanat alanı da yer almaktadır. Literatürde sayılan çeşitli etmenler, sanatsal üretim sürecine biçim ve içerik ilişkileri bağlamında etki etmektedir. Sanatçıların öznel kararları ile ilişkili olan bu etkiler; kimi eserde biçimsel özellikler olarak, kimi eserde ise içerik, tema veya konu bağlamında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sanatsal üretim sürecinde konu seçimlerine etki eden etmenleri belirlemek, onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek ve sanatsal ifade biçimlerine yön verebilmek adına önemli görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı; güzel sanatlar fakültesi resim bölümü resim atölye derslerinde üretilen özgün çalışmalarda konu seçimine etki eden etmenlerin öğrenci görüşleri bağlamında incelenmesidir. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma örneklemini resim bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde öğrencilere anket uygulanmış ve resim atölye dersi kapsamında yaptıkları özgün çalışmalarda konu seçimlerine etki eden etmenlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdelik dağılımlarına göre niceliksel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu öğrencilerin çalışmalarında konu seçimine etki eden bireysel, toplumsal ve sanatsal etmenler belirlenmiş ve sanat eğitiminde sanatsal üretim sürecine yönelik olası öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Sanat eğitimi, sanatsal üretim, içerik, konu, tema

¹ Bu araştırma için, Karabük Üniversitesinden 02.01.2019 tarih ve 2019/01 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

²Karabük Üniversitesi, Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, e-mail: ecaglayan@karabuk.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-7360-6984

**Examination of The Affecting Factors on Subject Selection in The
Authentic Works Produced in Painting Studio Courses in The Context of
Students' Opinions**

Submitted by 01.10.2019

Accepted by 28.11.2019

Research Paper

Abstract

Events realized in the World such as social, political, and economic affect many fields. Art is also among these fields. The several factors mentioned in the literature affect the artistic creation process in the context of form and content relations. These effects, which are related to the subjective decisions of the artists; are realized as form in some art works and the context of content, theme, or subject in others. Determining the factors affecting the choice of subjects in the artistic creation process of the students, is seen important to understand their feelings and thoughts, and to direct artistic expression forms. The aim of this study is to examine the affecting factors on subject selection in the authentic works produced in painting studio courses in the context of students' opinions. A survey was applied to the 4th grade students within the scope of the study conducted in the general research model and their opinions about the factors affecting the choice of the subject were taken. The obtained data were analysed quantitatively according to frequency and percentage. As a result of the statistical analysis of the obtained data, it has been detected individual, social, and artistic factors affecting the choice of subject and possible suggestions are indicated for the artistic creation process in art education.

Keywords: Art education, artistic production, content, subject, theme

Giriş

Hayatın farklı alanlarındaki gelişmeler insanlığın yaşam biçimlerine ve düşüncelerine etki etmektedir. Fikirleri zaman içinde değişen birey, hayatın farklı boyutlarını algılamaya ve yorumlamaya başlamaktadır. Toplumsal alanda gerçekleşen dönüşümler; sanatçı, izleyici ve sanat eseri unsurlarından oluşan sanat alanını da benzer şekilde etkilemektedir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamdaki bu değişimler, sanatlarda da sürekli bir devrim yaşanmasını sağlamıştır (Bozkurt, 2014, s.57). Gombrich'e (2007) göre; Batı toplumlarının kökenlerini oluşturan Roma ve Yunan Uygarlıkları ile, inançlarını oluşturan Hıristiyanlık dini sanatsal üretim süreçleri üzerinde etkili olmuştur. Giotto'dan Leonardo Da Vinci'ye, Boticelli'den Caravaggio'ya kadar Batı resim sanatının klasik dönem eserlerinin, ağırlıklı olarak dini konuları ve mitolojik hikayeleri ele aldıkları görülebilir.

Farklı toplumlarda olduğu gibi, Türk sanatı ve sanat eğitiminin gelişiminde de çeşitli değişimlerin yaşandığını görmek mümkündür. 18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünü durdurmak amacıyla askeri ve eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler ve sonrasında gerçekleşen Tanzimat, Birinci Meşrutiyet ve İkinci Meşrutiyet Dönemlerinde sosyal yapıda ortaya çıkan dönüşümler Türk sanatının tüm alanlarında çeşitli dönüşümlerin yaşanmasını sağlamıştır (Özsoy, 2003, s.69). Bu dönüşümleri takip eden süreçte 1. Dünya Savaşı ve ardından Kurtuluş Savaşı yaşanmıştır. Bu gelişmeler Türk resim sanatında milli mücadele, cumhuriyet ve inkılapları konu alan resimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Berksoy, 1998; Öndin, 2003). Sonraki süreçte devlet desteğiyle gerçekleştirilen 'yurdu gezen ressamlar' uygulaması ile Türk resim sanatına yeni konular eklenmiş ve bu geziler, Anadolu'nun, yöreselliğin Türk Resminde başlıca konulardan biri olmasına neden olmuştur (Aydoğan, 2008, s.314). Bedri Rahmi Eyüboğlu bu teşebbüsten övgüyle söz ederek 'hem Anadolu'ya bir parça resim hem de resmimize bir parça Anadolu girmiş olacak' demiştir (Katrancı, 2005, s.39).

Klasik sanat kuramlarında tanımlandığı şekliyle 'dış dünyanın' sanat eserlerine etkisi farklı alt boyutlarda gerçekleşmektedir. Sanat ve sosyal yapının ortak dinamiklerinde gerçekleşecek herhangi bir değişim, sanata biçim ya da içerik yönünden yansımaktadır (Erinç, 2009, s.24). Çünkü bilimin ve tekniğin gelişmesi ile toplumdaki sosyo-kültürel olaylar sürekli olarak sanatta yeni ifade biçimlerinin yaratılmasını gerekli kılar (Şölenay, 1997, s.143). Bir sanat eserinin yapısal alt boyutları; biçim, içerik, öz, tema, konu şeklinde sınıflandırılmaktadır (Erinç, 2004).

Biçim kavramı insanlık tarihinin başlangıcından günümüze evrenselliğini korurken, içerik ve öz kavramının sosyo-kültürel ortam, tarihsel geçmiş ve daha pek çok etkenlerin etkisi altında olduğu görülmektedir (Şölenay, 1997, s.139). Sanat yapıtını salt bir biçim olarak ele almak çoğu kez onu açıklamaya yetmez. Kuşkusuz her sanat yapıtının bir biçimi (formu) vardır. Ama aynı zamanda bu yapıtın bir de konusu, taşıdığı bir anlamı, içeriği vardır (İlhan, 1996, s.80). Bir sanat yapıtının bu temel öğeleri, zaman ve mekanla ilgili olarak belli bir öncelik sırası olmaksızın önemli olmuş, bazen biri diğerinin önüne geçmiştir. Bazen konu, bazen biçim, bazen öz, bazen de içerik öne çıkmıştır (Özel; 2014, s.33). Her tablo, seyredeni farklı bir yönüyle etkiler; bazıları ışık ve renk (Rembrandt, Turner), bazılarında fırça tuşları (Van Gogh, Renoir) ya da konu (Daumier, Millet, Dali) etkindir (Yolcu, 2018, s.104). Ancak Gombrich'in (2007, s.18) ifade ettiği gibi, eserin güzelliği salt ele aldığı konunun güzelliği ile ilişkili değildir. İçerik, ham konunun eserin içinde aldığı haldir, yani sanatçının elinde işlenmiş halidir. Konunun sanatçı tarafından işlenerek içerik haline sokulması aynı zamanda biçime yoğrulması demektir (Moran, 2007, s.166). Sanat yapıtları biçimsel özellikleriyle bağlantılı iki özelliği ortaya koyar. Sanatsal bir içeriğe cisim verirler ve bu içeriği iletirler. Sanat yapıtının iletişimsel işlevi sanat yapıtının yalnızca estetik özellikte bir nesne değil aynı zamanda bir gösterge özelliği taşıdığını da ortaya koyar (Kagan, 2008, s.269). İster yansıtmacı eğilimli bir resim olsun, ister duygusal etki yaratmaya yönelik anlatımcı bir resim olsun, ister

istemez ‘içerik’ var olacaktır (Erinç, 2004, s.81).

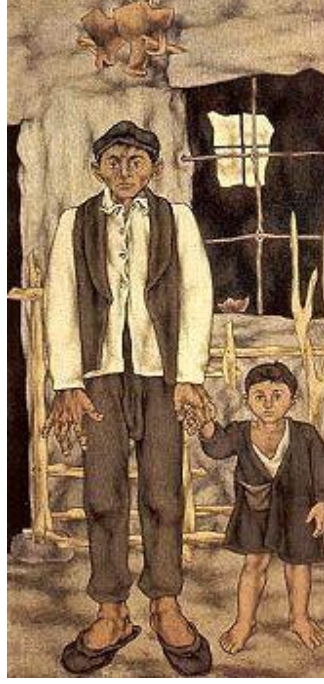
Turani (2018); ilgili literatürde benzer şekillerde ifade edilen ‘biçim’ ve ‘içeriği’ aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

- Biçim: Bir şeyin şekli anlamına gelir. Plastik sanatlarda biçim derinlikle yakından ilişkilidir. Buna karşın resim sanatında biçim, bir tablonun tümünün yapı bakımından kuruluşunu ifade eder (s.24).
- İçerik: Bir sanat eserinde betimlenen olayların, aktarılan bilgilerin tümü (s.58).

Öncesinde tanımları yapılan biçim ve içerik kavramlarının tanımlanmasına yönelik tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Ancak öncelik biçime de ait olsa içeriğe de ait olsa, sanatçının içinde bulunduğu toplumsal koşullar eserin biçim veya içeriğine bir şekilde etki etmektedir. Sanatçıların duygu, düşünce ve tutumlarıyla ilgili ilişkili olan bu etkiler; kimi eserde biçimsel özellikler olarak, kimi eserde ise içerik, tema veya konu bağlamında gerçekleşmektedir. Sanatçıların ortaya koyduğu tutum, onların yaşam dünyasını oluşturan sosyal ve kültürel bağlamlarda yaşadığı mevcut koşullardan kaynaklanan niyeti tarafından yönlendirilir (Boughton, 2015, s.12). Sanatçının eserinde ortaya çıkan bu etkileşim; sanat literatüründe yer alan eserlerde gözlenebilmektedir. Francisco Goya’nın ‘3 Mayıs 1808’ (Görsel 1) ve Neşet Günel’in ‘Baba ve Oğlu’ (Görsel 2) isimli eserleri, sanatçıların eserlerinde ortaya çıkan etkileşime örnek olarak sunulabilir. Farklı coğrafyalarda, farklı hayatlar yaşayan pek çok sanatçı ve eser sunulan örneklere benzer şekilde yorumlanabilir.



Görsel 1. Francisco Goya, 3 Mayıs 1808, 266 x 345cm, TÜYB, 1814.



Görsel 2. Neşet Günal, Baba ve Oğlu, 193 x 93cm, TÜYB, 1961.

Hemen her dönem toplumsal yapı ile iç içe olan sanat, dönüşüm sürecine geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. Bu dönüşümle birlikte sanat fikri de sürekli sorgulanan ve güncellenen bir konumda bulunmaktadır. Asırlardır süregeldiği gibi, günümüz toplumlarını etkileyen gelişmelerin de güncel sanatçıların eserlerine yansıdığı ifade edilebilir.

Türk sanatının gelişiminde, geçmiş dönem sanatçıları ve eserleri kadar geleceğin sanatçıları ve eserlerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Geleceğin sanatçılarının büyük bir bölümü, sanatçı adayı yetiştiren güzel sanatlar fakültelerinden mezun olmaktadır. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarının dışında bireysel, toplumsal ve sanatsal etmenler sanatsal üretim süreçleri üzerinde etkilidir. Kırışoğlu (2014, s.17) yaratıcılığı etkileyen çeşitli etmenler arasında konu ve temayı da saymakta ve öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden yararlanmalarına olanak vermenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Fischer'e göre; (2016, s.155) sanat eserinde konunun seçimi elbette çok önemlidir. Sanatçının ya da yazarın tutumunu anlamamıza yardım eden öğelerden biri de bu konu seçimidir ve seçilen konu sanatçının tutumuyla birlikte eserin öz aşamasına

yükseltilebilir. Konuyu öze dönüştürme sürecinde sanatçının ortaya koyduğu bireysel tavır ‘özgünlük’ kavramını ortaya çıkarmaktadır. Sartre (2005) göre özgünlük; kişinin davranışlarının sorumluluğunu alma ve yaptığı seçimlerle ilişkili bir kavramdır. Bu süreçte kişi, sergilediği bireysel tavır ile özgünlüğe adım atmış olmaktadır. Sözen ve Tanyeli (2011, s.234) özgünlüğü şu şekilde tanımlamaktadır:

“Özgün (İng. Authentic). İçinde üretildiği toplumun gerçek koşullarının bir sonucu olarak beliren ve bir öykünmenin ürünü olmayan tüm kültürel ve sanatsal olguları ve tutumları niteler. Gerçek bir sanat yapıtı her şeyden önce özgün olmalıdır. Özgünlük (İng. Authenticity). Bir kültürel ve sanatsal bir davranış, tutum ya da olgunun özgün olması durumu.”

Sesigür ve Güvenç (2017, s.557) ise özgünlüğü, tasarlayan kişinin ruhunu yansıtan ve farklılıklar içeren, sıradan olmayan, sık rastlanmayan tasarımlar şeklinde tanımlamaktadırlar. Bireyin sanatsal üretim sürecinde özgünlüğü sağlayabilmesi gerek ulusal gerekse evrensel değerler hakkında bilgi sahibi olmasına ve çevresinde gerçekleşen olayların farkına varmasına bağlıdır. Bireyin çevresiyle ilişkisi bireysel tutumunu geliştiren, içerik ve konu bağlamında özgün eserler üretmesini sağlayan önemli bir unsur olarak düşünülebilir. Dolayısıyla; özgünlük, sanatsal üretim, biçim, içerik, öz, konu, tema vb. kavramlar sanatsal üretim süreci ile ilişkili olan ve araştırılması gereken unsurlar arasında sıralanabilir.

Baş ve Kaptan’ın (2019, s.184) araştırmasında; öğrenciler sanatsal üretim sürecinde konu veya içeriği çözülmesi gereken bir problem olarak görmektedirler. Dolayısıyla; bireysel, toplumsal ve sanatsal pek çok olayın etkileri sonucu kendi yaşam deneyimlerini edinen sanatçı adayı öğrencilerin çalışmalarında konu seçimine etki eden etmenlerin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Güzel sanatlar fakültesi resim bölümlerinde aldıkları sanat eğitiminin amaçlarına paralel olarak; biçim ve içerik ilişkileri bağlamında özgün sanat eserleri ortaya koyması beklenen öğrencilerin, süreç içindeki tutumlarının

incelenmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Çünkü sahip oldukları bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde pek çok gelişmeyi yakından takip eden öğrenciler, aldıkları sanat eğitimi sonucunda ülkemiz sanatının geleceğine yön verecek adaylardır.

Sanat eğitimi sürecinde konunun önemini vurgulayan Yolcu (2018, s.186) belirlenecek konunun; bireyi düşünmeye, yeni çözümler aramaya ve saptanan amaca ulaşmaya yöneltmesinin anlamlı olacağı üzerinde durmaktadır. Günümüz güzel sanatlar fakültelerinde okuyan sanatçı adaylarının içinde yaşadığı toplumun sorunlarını hissedebilen, çözüm önerileri üretebilen, yaratıcı, yapıcı ve üretken bireyler olarak yetişebilmesi için eğitim sistemlerinin belirli periyotlarla kendini yenilemesi, bunun için de olumlu ve eksik yönlerini sorgulayabilmesi gereklidir (Buyurgan, 2007, s.658). Söz konusu görüşlere bağlı olarak; öğrencilerin sanatsal üretim sürecinde konu seçimine etki eden etmenleri belirlemek, onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek ve sanatsal ifade biçimlerine yön verebilmek adına önemli görülmektedir. Son yıllarda yurt içindeki sanatsal üretim sürecine odaklı çalışmalar incelendiğinde; 3D programları ve sosyal ağ gibi son teknoloji ve medyanın dahil edildiği, modern resim, popüler kültür, çağdaş sanat, güncel sanat gibi günümüz sanat görüşlerinin konu olduğu çalışmaların yer aldığı ancak sanatsal üretim sürecine yönelik sahadan elde edilmiş verilere rastlanmadığı (Baş & Kaptan; 2019, s.179) ifade edilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın kapsamı ile ilişkili olan ve güzel sanatlar fakültelerindeki sanatsal üretim sürecini ele alan bir araştırmanın yapılmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile literatürde gözlenen durumun giderilmesi umulmaktadır. Ayrıca gelecekte yapılacak benzer araştırmalara kaynak oluşturulması düşünülmektedir.

Tüm bu düşüncelerden hareketle çalışmanın temel amacı; *'güzel sanatlar fakültesi resim bölümü resim atölye derslerinde üretilen özgün çalışmalarda konu seçimine etki eden etmenlerin öğrenci görüşleri bağlamında incelenmesi'* olarak tanımlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Konu seçimine etki eden bireysel etmenlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Konu seçimine etki eden toplumsal etmenler ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Konu seçimine etki eden sanatsal etmenler ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen 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 (Karasar, 2016). Çalışma kapsamında yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen sanat eğitiminin bir parçası olan sanatsal üretim süreci olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda tarama modeli yaklaşımı tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Temel amaca bağlı olarak belirlenen çalışma grubu; Karabük Üniversitesi Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Resim Bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ‘amaçlı örnekleme yöntemi’ kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırma amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2007, s.90). Güzel sanatlar fakültelerindeki sanat eğitimi sürecinin önemli bir bölümünü ‘Resim Atölye’ dersleri oluşturmaktadır. 4. sınıfta verilen resim atölye ders içeriğinin, öğrencilerin özgün eserler üretilmesini sağlayacak şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacına bağlı olarak, yalnızca özgün eserler oluşturmaları beklenen 4. sınıf öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Nicel Veriler

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	41	65.1
	Erkek	22	34.9
	Toplam	63	100

Verilerin Toplanması

Çalışma için gerekli veriler araştırma yöntemine paralel olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “konu seçimine etki eden etmenlere ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme ölçeği” başlıklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Çalışmanın alt amaçlarında ifade edilen etmenlere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ölçek; “beşli likert tipi” derecelendirmeye sahip 15 maddeden, bireyin cinsiyet bilgilerini içeren 1 adet demografik sorudan ve açık uçlu 1 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, literatüre bağlı çıkarımlar ve alan uzmanı 3 akademisyenin görüşleri sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca; çeşitli konularda fikir verebileceği düşünülen gözlem ve görüşler de madde belirleme sürecine dahil edilmiştir. Öğrencilerin konu seçimine etki ettiği düşünülen 22 madde belirlenmiş ve bu maddeler alan uzmanı 3 akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Taslakta yer alan 22 madde, uzmanların madde içeriği, anlaşılabilirliği ve hedef kitleye uygunluğu konularındaki görüşlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Alınan uzman görüşleri sonrasında görüş birliği olan 15 madde ölçeğe yerleştirilmiş, görüş ayrılığı bulunan 7 madde ise veri toplama aracından çıkarılmıştır.

Çalışma verilerinin toplanabilmesi için, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 02.01.2019 tarih ve 2019/01 sayılı ile onay alınmıştır. Alınan etik kurul onayının ardından gerçekleştirilen pilot çalışma sonucu güvenilirliği etkileyen ve madde-toplam korelasyonu negatif olan madde bulunmadığı görülmüştür. Pilot çalışmada uygulanan ölçekle elde edilen verilerin Cronbach's Alpha katsayısı ,826 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı, Büyüköztürk'ün (2009) belirttiği derecelendirmelerle karşılaştırılmış ve

geliştirilen ölçek ile elde edilen verilerin ‘yüksek derece güvenilir’ olduğu sonucuna varılmıştır.

Gerçekleştirilen güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda oluşturulan ölçek çalışma grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma verileri, Şubat - Mayıs 2019 tarihleri arasında kalan 4 aylık sürede toplanmıştır. Katılımcılara bağlı hata olasılığını en aza indirmek amacıyla, veri toplama sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Ölçeği cevaplayan öğrenciler süreç içinde takip edilmiş ve bu sayede ölçeklerin %99 oranında eksiksiz olarak geri dönüşleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

63 öğrencinin veri toplama aracına verdikleri cevaplar SPSS 15.0 programı ile frekans (f) ve yüzdelik (%) değerlerine göre niceliksel olarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan açık uçlu soruya 3 öğrenci cevap vermiştir. Açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiş ancak çalışmanın alt amaçları açısından anlamlı bir içerik tespit edilmemiştir. Ölçek maddelerinin analizleri sonucunda, resim atölye derslerinde üretilen özgün çalışmalarda konu seçimine etki eden etmenler öğrenci görüşleri bağlamında incelenmiş ve çalışmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, çalışmanın alt amaçlarına paralel olarak bireysel, toplumsal ve sanatsal etmenler başlıkları altında sunulmuştur.

Sanatsal üretim sürecinin en önemli etmenleri arasında bireysellik yer almaktadır. Sanat eserinin biçim ve içeriğine ilişkin her türlü düzenleme bireysel çaba gerektiren süreçlerdir. Ancak eserin içeriği ile ilişkili olan konuların seçimi yalnızca bireysel bir tutum

olarak ortaya çıkmamaktadır. Bu noktada bireyi konu seçim sürecinde etkileyen pek çok etmen ortaya koymak mümkündür. Tablo 2’de yer alan maddelerde bireyin kendisi ile doğrudan ilişkili olan bireysel etmenler sorgulanmıştır. Maddeler içinde yer verilen aile kavramı bireyin ilişkide olduğu diğer toplumsal unsurlara (arkadaş, öğretmen vb.) göre çok daha bireysel etkiye sahip olduğu için bu alt amaçta incelenmiştir.

Tablo 2

Bireysel Etmenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde İçeriği:	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailemin fikirleri konu seçimimi etkiler.	8	12.7	11	17.5	5	7.9	24	38.1	15	23.8
Sahip olduğum maddi olanaklar konu seçimimi etkiler.	10	15.9	31	49.2	7	11.1	11	17.5	4	6.3
Ders geçme kaygısı nedeniyle kolay ifade edebileceğim konuları tercih ederim.	3	4.8	9	14.3	12	19.0	22	34.9	17	27.0
Başarıyla uygulayabileceğim resim tekniklerine göre konu seçerim.	22	34.9	24	38.1	5	7.9	12	19.0	-	-

Tablo 2’deki verilere göre; aile fikirlerinin konu seçimine etkilerine yönelik hazırlanan maddede öğrencilerin %12,7’si ‘kesinlikle katılıyorum’, %17,5’i ‘katılıyorum’, %7,9’u ‘kararsızım’, %38,1’i ‘katılmıyorum’, %23,8’i ‘kesinlikle katılmıyorum’ seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre, öğrencilerin konu seçiminde ailelerinden gelen fikirlerin etkili olmadığı söylenebilir.

İlgili tabloda yer alan ikinci maddede öğrencilerin %15,9’u ‘kesinlikle katılıyorum’, %49,2’si ‘katılıyorum’, %11,1’i ‘kararsızım’, %17,5’i ‘katılmıyorum’, %6,3’ü ‘kesinlikle katılmıyorum’ seçeneğini tercih etmiştir. Çeşitli yerli ve yabancı kaynakların takip edilmesi, seçilen konuların özgün bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayacak teknik ve

malzemelerin satın alınması, sanatsal düşünceyi zenginleştirecek gezi ve gözlemlerin gerçekleştirilmesi bireyin maddi imkanları ile ilişkili süreçler olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin bu ilişkiyi sorgulayan maddedeki tercihlerine göre; öğrencilerin maddi durumları ile konu seçimleri arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin konu seçimlerine etki ettiği görülmektedir.

Tablonun üçüncü sırasında yer alan maddede öğrencilerin %4,8'i 'kesinlikle katılıyorum', %14,3'ü 'katılıyorum', %19'u 'kararsızım', **%34,9'u 'katılmıyorum'**, %27'si 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Buna göre; öğrencilerin konu seçiminde ders geçme kaygılarının etkili olmadığı söylenebilir.

Tablonun dördüncü maddesinde resim tekniklerindeki başarıyla konu seçimi arasındaki ilişki sorgulanmıştır. İlgili maddede öğrencilerin %34,9'u 'kesinlikle katılıyorum', **%38,1'i 'katılıyorum'**, %7,9'u 'kararsızım', %19'u 'katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre; öğrencilerin, resim tekniklerine yönelik bilgilerini konu seçim sürecinde dikkate aldıkları ve mevcut teknik bilgileriyle sanatsal olarak ifade edemeyecekleri konuları seçmekten kaçındıkları ifade edilebilir.

Tablo 3'de yer alan maddelerde çalışmanın ikinci alt amacı olan toplumsal etmenler sorgulanmıştır.

Tablo 3

Toplumsal Etmenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde İçeriği:										
Arkadaşlarının fikirleri konu seçimimi etkiler.	5	7.9	14	22.2	20	31.7	18	28.6	6	9.5
Atölye öğretim elemanının fikirleri konu seçimimi etkiler.	18	28.6	32	50.8	5	7.9	4	6.3	4	6.3

Bölümdeki diğer öğretim elemanlarının fikirleri konu seçimimi etkiler.	4	6.3	22	34.9	24	38.1	10	15.9	3	4.8
Toplumun ahlak kuralları konu seçimimi etkiler.	5	7.9	9	14.3	18	28.6	20	31.7	11	17.5
Günlük yaşama dair haberler konu seçimimi etkiler.	17	27	23	36.5	14	22.2	8	12.7	1	1.6

Tablo 3'ün ilk sırasında yer alan maddede öğrencilerin %7,9'u 'kesinlikle katılıyorum', %22,2'si 'katılıyorum', **%31,7'si 'kararsızım'**, %28,6'sı 'katılmıyorum', %9,5'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Buna göre; öğrenciler arkadaş fikirlerinin konu seçimine etkisi konusunda kararsız kalmışlardır. Ancak maddenin geneline yönelik tercihler incelendiğinde olumsuz seçeneklerin daha yüksek oranda (olumlu %30,1 olumsuz %38,1) tercih edildiği görülmektedir. Buna göre; arkadaş fikirlerinin çalışmalarda konu seçimine etki etmediği söylenebilir.

İkinci sırada yer alan maddede öğrencilerin %28,6'sı 'kesinlikle katılıyorum', **%50,8'i 'katılıyorum'**, %7,9'u 'kararsızım', %6,3'ü 'katılmıyorum', %6,3'ü 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Buna göre; öğrencilerin ders aldıkları atölye öğretim elemanı fikirlerinin konu seçimine yüksek oranda etki ettiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü sıradaki madde ile öğrencilerin ders aldıkları öğretim elemanı dışındaki diğer öğretim elemanlarının etkisi sorgulanmıştır. Bu maddede öğrencilerin %6,3'ü 'kesinlikle katılıyorum', %34,9'u 'katılıyorum', **%38,1'i 'kararsızım'**, %15,9'u 'katılmıyorum', %4,8'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre; öğrencilerin ders aldıkları öğretim elemanı dışındaki diğer öğretim elemanlarından daha az etkilendikleri düşünülebilir. Ancak maddenin geneline yönelik tercihler incelendiğinde olumlu seçeneklerin daha yüksek oranda (olumlu %41,2 olumsuz %20,7) tercih edildiği görülmektedir. Buna göre; diğer öğretim elemanı fikirlerinin de çalışmalarda konu seçimine etki ettiği söylenebilir.

Toplumlar tarafından uzun zaman içinde oluşturulan ve grup halinde yaşamın temel davranışları olarak ortaya çıkan ahlak kuralları, bireylerin davranışları üzerinde çeşitli etkiler

oluşturmaktadır. Bu etkiler kimi zaman sanat alanında da çeşitli tartışmaları ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Her ne kadar sanatçı ve içinde bulunduğu sanat alanı evrensel değerler ile hareket edilen özgür bir alan olarak görülmeliyse de, toplum kendi belirlediği kurallara aykırı olarak gördüğü eserleri eleştirebilmektedir. Tablo 3'te yer alan dördüncü madde öğrencilerin konu seçim sürecinde söz konusu kurallardan ne kadar etkilendiklerini sorgulamaktadır. Bu maddede öğrencilerin %7,9'u 'kesinlikle katılıyorum', %14,3'ü 'katılıyorum', %28,6'sı 'kararsızım', %31,7'si 'katılmıyorum', %17,5'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Buna göre; öğrencilerin konu seçiminde toplumun ahlak kurallarının etkili olmadığı söylenebilir.

Günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde dünyanın hemen her yerindeki haberler hızlı bir şekilde öğrenilmektedir. Bu imkanları etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin, konu seçimlerinde bu haberlerden etkilenip etkilenmedikleri ilgili tablonun beşinci maddesinde sorgulanmıştır. İlgili maddede öğrencilerin %27'si 'kesinlikle katılıyorum', %36,5'i 'katılıyorum', %22,2'si 'kararsızım', %12,7'si 'katılmıyorum', %1,6'sı 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre; öğrencilerin konularını seçerken günlük yaşama dair haberlerden etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te yer alan maddelerde çalışmanın üçüncü alt amacı olan sanatsal etmenler sorgulanmıştır.

Tablo 4

Sanatsal Etmenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde İçeriği:	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atölye öğretim elemanının kendi	3	4.8	15	23.8	21	33.3	21	33.3	3	4.8

çalışmalarında ele aldığı konular konu seçimimi etkiler.										
Atölye arkadaşlarımın ele aldığı konular konu seçimimi etkiler.	2	3.2	7	11.1	16	25.4	32	50.8	6	9.5
Günümüz Türk resim sanatındaki yaklaşımlar konu seçimimi etkiler.	10	15.9	29	46	13	20.6	11	17.5	-	-
Günümüz Dünya resim sanatındaki yaklaşımlar konu seçimimi etkiler.	13	20.6	31	49.2	10	15.9	4	6.3	5	7.9
İnternette karşılaştığım görseller konu seçimimi etkiler.	5	7.9	33	52.4	13	20.6	5	7.9	7	11.1
Günümüz teknolojisinin sunduğu teknik olanaklar konu seçimimi etkiler.	14	22.2	35	55.6	4	6.3	7	11.1	3	4.8

Türk ve dünya sanat tarihi içinde yer alan eserler, güncel sergiler, makaleler, biyografiler, kültür ve sanat haberleri, sanatçıların uyguladığı teknik ve biçimsel çözümler, elektronik kaynaklar, teknolojik gelişmeler ve daha pek çok etmen bireyin sanatsal üretim sürecine etki eden etmenler arasında sıralanabilir.

Tablo 4'teki birinci maddede öğrencilerin %4,8'i 'kesinlikle katılıyorum', %23,8'i 'katılıyorum', %33,3'ü 'kararsızım', %33,3'ü 'katılmıyorum', %4,8'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Kararsızların ve katılmayanların eşit oranda yer aldığı bu bulguya göre, öğrencilerin konu seçiminde ders aldıkları atölye öğretim elemanının kendi çalışmalarında ele aldığı konuların etkili olmadığı söylenebilir.

Arkadaşlarının ele aldığı konuların konu seçimine etkisini sorgulayan ikinci maddede öğrencilerin %3,2'si 'kesinlikle katılıyorum', %11,1'i 'katılıyorum', %25,4'ü 'kararsızım', %50,8'i 'katılmıyorum', %9,5'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu sonuç çalışmanın genel mantığı içinde düşünüldüğünde aykırılık oluşturmaktadır. Normalde aynı konuları çalışmamak için öğrencilerin arkadaşlarının hangi konuyu seçtiğini dikkate almaları ve bu durumun konu seçimlerine etki etmesi beklenebilir. Ancak öğrencilerle veri toplama süreci sonrasında bu konu görüşüldüğünde büyük bir çoğunluğun maddeyi 'konu çalmak' veya 'kopya çekmek' şeklinde algıladıkları anlaşılmıştır. Ancak bulgularda ortaya çıkan sonuç aynen aktarılmıştır. Buna göre; arkadaşlarının ele aldığı konuların öğrencilerin konu seçimlerine etki etmediği görülmektedir.

Ortaya çıkan benzer sonuçlar sebebiyle, Tablo 4'te yer alan üçüncü ve dördüncü maddeler birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenciler gerek Türk gerekse de dünya sanatındaki gelişmelerin konu seçimleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu maddelerin her ikisinde de öğrencilerin yarıya yakını '**katılıyorum**' seçeneğini tercih etmiştir.

Tablodaki beşinci maddede, sahip oldukları teknolojiler (telefon, tablet, bilgisayar) sayesinde günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü internette geçiren öğrencilerin konu seçerken bu ortamdaki etkilenip etkilenmedikleri sorgulanmıştır. İlgili maddede öğrencilerin %7,9'u 'kesinlikle katılıyorum', %52,4'ü '**katılıyorum**', %20,6'sı 'kararsızım', %7,9'u 'katılmıyorum', %4,8'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre; internette yer alan görsellerin öğrencilerin konu seçimlerinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

Günümüz teknolojisi ışık, ses, hareket, 3 boyutlu şekillendirme ve yazma, sanal gerçeklik gibi pek çok alternatif ifade imkanını sanatçılara sunmaktadır. Bu araçlar sayesinde geleneksel yöntemlerle ifade edilemeyen konuların ele alınması ve istenen hissiyatın izleyiciye aktarımı mümkün olmaktadır. Tablonun altıncı maddesinde teknolojinin sunduğu teknik olanaklar ile konu seçimi arasındaki ilişki sorgulanmıştır. İlgili maddede öğrencilerin %22,2 'kesinlikle katılıyorum', %55,6 '**katılıyorum**', %6,3 'kararsızım', %11,1 'katılmıyorum', %4,8'i 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihlere göre; öğrencilerin, günümüz teknolojisinin sunduğu teknik olanakları konu seçim sürecinde dikkate aldıkları ve mevcut olanakların onların tercihlerini yüksek oranda etkilediği ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güzel sanatlar fakültesi resim bölümü öğrencilerin resim atölye dersi kapsamında yaptıkları özgün çalışmalarda konu seçimine etki eden etmenlerin belirlenmesi amacıyla

gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına bağlı olarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konu seçimlerine etki eden bireysel etmenlerin ilk sırasında, öğrencinin sahip olduğu maddi olanakların, ikinci sırada resim tekniklerindeki yetkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel etmenler içinde sorgulanan aile fikirleri ve ders geçme kaygısının öğrencilerin konu seçiminde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; maddi olanaklarla ilişkili olarak çeşitli yayınların öğrencilere ulaştırılması, müze ve galerilere gezilerin düzenlenmesi, sanatçı atölyelerinin ziyaret edilmesi ve sanatla ilgili çeşitli konuları içeren konferansların organize edilmesi önerilebilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin sanat alanı ile ilişkili olguları daha geniş bir perspektifle görmelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin konu seçimlerini etkileyen söz konusu etmenlerin olumlu yönde gelişmesi için seçecekleri konuları biçimlendirmelerine yarayacak resim tekniklerindeki yetkinliğin gelişimine yönelik çalışmalar yapılabilir. Sanat eserinin içerik ilişkileri bağlamında özgün konuların seçilmiş olması tek başına yeterli değildir. Bu konuların doğru biçimlendirme yöntemleriyle desteklenmesi gereklidir. Tüm sanatsal anlatımlarda 'içeriğe' bağlı kalınıp onu en iyi 'biçim'le ortaya koyma olanağı sağlandığında başarıya ulaşılabilir (Şölenay, 1997, s.144). Bu anlamda, konu ve tekniğin evrensel bir bütünde birleştiği söylenebilir (Terzi, 2008, s.50).

Öğrencilerin konu seçimlerine etki eden toplumsal etmenlerin ilk sırasında, atölye öğretim elemanının fikirleri, ikinci sırada günlük yaşama dair haberlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki etmen kadar yüksek oranda olmasa da diğer öğretim elemanlarının fikirlerinin de konu seçimine etki ettiği belirlenmiştir. Toplumsal etmenler içinde sorgulanan arkadaş fikirleri ve toplumun ahlak kurallarının ise öğrencilerin konu seçiminde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencileri sanat eğitimi sürecinde etkileyen en önemli etmenin öğretim elemanı olduğu söylenebilir. Baş ve Kaptan'ın (2019) araştırma sonuçlarında da öğretim elemanının önemi ortaya konmuştur. İlgili araştırmalarında,

öğrenciler resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal üretim süreçlerinde etkilendikleri faktörler arasında öğretim elemanının da bulunduğunu belirtmişlerdir (Baş ve Kaptan, 2019, s.187). Bu noktada; kendisini pek çok alanda geliştiren ve çağın gereklerine uygun bilgilere sahip olan öğretim elemanının öğrencilerin sanatsal üretimlerini etkilemedeki önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının, öğrenciler üzerinde sahip oldukları etkinin farkında olmaları ve bu bilinçle hareket etmeleri önerilebilir.

Öğrencilerin konu seçimlerine etki eden sanatsal etmenlerin ilk sırasında, günümüz teknolojisinin sunduğu teknik olanakların, ikinci sırada günümüz Türk ve dünya sanatındaki yaklaşımların, üçüncü sırada ise internette bulunan görsellerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırma yürüten Uysal (2011, s.6); güzel sanatlar fakültelerinde görüşlerine başvuru alan öğrencilerin, günceli takip etme ve onlar üzerinden etkiler alma ya da yorumlar yapma konusunda daha iyi olduklarını ifade etmektedir. Uysal'ın bulguları ile bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Sanatsal etmenler içinde sorgulanan atölye öğretim elemanının kendi çalışmalarında ele aldığı konuların ve arkadaşları tarafından ele alınan konuların ise öğrencilerin konu seçiminde etkili olmadığı anlaşılmıştır.

1990'lardan itibaren oldukça gelişen bilgisayar teknolojisi ve internetin devreye girmesiyle dijital bir devrim gerçekleşmiştir. Dijital tekniklerin sunduğu olanakların çeşitliliği sanatçılara bunları araç, ortam veya konu olarak kullanabilme imkânı yaratmıştır (Christiane, 2003, s.133). Günümüzde sanatın sınırları çok fazla genişlemiş, konu ve biçimlendirmede sınırsızlık sanatta anlam sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda sanatçı görsel birikim açısından dünyada olanlardan haberdar olmalı, biçimlendirmede de yeni ve deneysel üretimlerle yeni ifade olanakları geliştirebilmelidir (Azılıoğlu, 2011, s.76). Bu sonuçlara göre; öğrencilerin teknolojik imkanları amaçları doğrultusunda kullanabilmeleri, Türk ve dünya sanatındaki gelişmeleri yorumlayabilmeleri ve özgün sanat eserleri üretebilmeleri için uygulama çalışmalarının yanı sıra konu ile ilgili teorik bilgilerin öğretim elemanları

tarafından sunulması önerilebilir.

Kaynakça

- Aydoğan, E. B. (2008). Sanat eğitiminde bir duayen sanatçı Bedri Rahmi Eyüboğlu ve 10'lar grubu. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 312-326.
- Azılıoğlu, K. (2011). *Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında kavramsal sanatın yansıma olanakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma (6. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, Ş. & Kaptan, A. Y. (2019). Resim iş (görsel sanatlar) öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 177-194.
- Berksoy, F. (1998). *20. yüzyıl Batı ve Türk resminde toplumsal gerçekçilik*. İstanbul: Bakışlar Matbaacılık.
- Boughton, D. (2015). The curriculum as a work of art: conceptualizing change in the context of social transformation. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (Özel Sayı), 11-26.
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve estetik kuramları (11. baskı)*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Buyurgan, S. (2007). Eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim-öğretime yönelik görüş ve beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 657-677.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christiane, P. (2003). *Digital art*. London: Thames&Hudson Publishers.
- Erinç, S. M. (2004). *Resmin eleştirisi üzerine (2. baskı)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erinç, S. M. (2009). *Sanat sosyolojisine giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Fisher, E. (2016). *Sanatın gerekliliği (5. baskı)*. (Çev: C. Çapan). İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- Gombrich, E. H. (2008). *Sanatın öyküsü (5. Baskı)*. (Çev: E. Erduran ve Ö. Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi
- İlhan, A. Ç. (1996). Çıplak resimlerin mitolojik öyküleri. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (s. 80-100)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kagan, M. (2008). *Estetik ve sanat notları*. (Çev: A. Çalışlar). İzmir: Karakalem Kitabevi
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (31. Baskı)*. İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, B. (2005). *Yurt gezilerinin kültür ve sanat ortamına yansımaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven, bilgi düşünme düşlem tasarım uygulama yapıtı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Moran, B. (2007). *Edebiyat kuramları ve eleştiri (16. Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öndin, N. (2003). *Cumhuriyet'in kültür politikası ve sanat 1923-1950*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Özel, A. (2014). *Estetik ve temel kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sartre, J. P. (2005). *Varoluşçuluk*. (Çev: A. Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.
- Sesigür, A. ve Güvenç, B. K. (2017). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının “özgünlük” algısı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(3), 555-589*.
- Şölenay, E. (1997). Sanatta biçim – içerik sorunu. *Anadolu Sanat Dergisi, 7(7), 138-144*.
- Sözen, M ve Tanyeli, U. (2011). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü. (10. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Terzi, S. (2008). *12 Eylül 1980 sonrası sanat-siyaset ilişkisi ve plastik sanatlara etkisi.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Turani, A. (2018). *Sanat terimleri sözlüğü (17. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uysal, A. (2011). Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların öğrenci resimlerindeki imgelere etkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-20.

Yolcu, E. (2018). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Görsel Kaynakçası

Görsel 1. Francisco Goya, http://www.artchive.com/artchive/G/goya/may_3rd.jpg.html

Erişim Tarihi: 13.10.2019

Görsel 2. Neşet Günel, <http://lebrizimages.net//img//docs/0143/0143-095.jpg> Erişim Tarihi:

13.10.2019

Extended Abstract

Events realized in the World such as social, political, and economic affect many fields. Art is also among these fields. The several factors mentioned in the literature affect the artistic creation process in the context of form and content relations. These effects, which are related to the subjective decisions of the artists; are realized as form in some art works and the context of content, theme, or subject in others. Determining the factors affecting the choice of subjects in the artistic creation process of the students, is seen important to understand their feelings and thoughts, and to direct artistic expression forms. The aim of this study is to examine the affecting factors on subject selection in the authentic works produced in painting studio courses in the context of students' opinions. General research model was used in the realization of this study. In parallel with the research method; the data were collected by a data collection tool developed by the researcher. The tool was applied to the students within the scope of the study and their opinions about the factors affecting the choice of the subject were taken. Cronbach's Alpha coefficient of the data obtained from the scale was calculated

as ,826. The answers of 63 students to the data collection tool were analysed quantitatively according to frequency (f) and percentage (%) values with SPSS 15.0 program. The findings of the study were presented under the headings of individual, social and artistic factors in parallel with the sub-objectives of the study. According to the preferences of the students; the financial situation and painting techniques are determined as individual factors, academic staff opinions and news about daily life are determined as social factors, developments in Turkish and world art and images on the internet are determined as artistic factors that affect the choice of subjects in the artistic creation process. Apart from the factors mentioned before, the items in the scale did not affect the choice of subject. The results obtained from the surveyed students' opinions are divided under three part; individual, social and artistic factors. As a result of the study, it has been found that the financial situation and painting techniques are individual factors that affect the choice of subjects. In the same results, it has been found that academic staff opinions and news about daily life are social factors that affect the choice of subjects. It was also found that developments in Turkish and world art and images on the internet are artistic factors that affect the choice of subjects. From the results obtained from the surveyed students' opinions, it is recommended that; various activities and orientations can be made for students to choose their subjects more consciously.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılığı Uygulama Öz Yeterliklerinin Öğretim Stili Tercihlerini Yordama Düzeyi¹

Tansu ÇINAR², Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN³

Geliş Tarihi: 10.10.2019

Kabul Tarihi: 04.12.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasına dair geliştirdikleri öz yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stillerini ne ölçüde yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tekirdağ ili Süleymanpaşa, Çorlu ve Çerkezköy ilçelerinde çalışan 303 sınıf öğretmenine Üredi (2006) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ve Eskici (2013) tarafından uyarlanan “Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılıma sahip olduğundan parametrik testler kullanılarak verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en çok Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stili grubunu tercih ettiği görülürken öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yapılandırıcı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerini ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı öz yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inançlarının yordayıcılığının Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stili grubunda daha yüksek bulunduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretim stili, öz yeterlik inancı, yapılandırıcı yaklaşım, sınıf öğretmeni

¹ Bu çalışma “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihleri ve Yapılandırıcılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançları arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma için, Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 07.11.2017 tarih ve 143 996270/44/186 74160 07112017 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ Özel Eğitim İlkokulu, e-mail: tansucinar1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0834-1366

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: csahin@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6341-5380

The Prediction Level of Primary Teachers' Self- Efficacy Beliefs of Constructivism on Teaching Style Preferences

Submitted by 10.10.2019

Accepted by 04.12.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this research was to understand the prediction level of primary teachers' self-efficacy of constructivism on their preferred teaching styles in the learning-teaching process. Quantitative research methods were used in the study. In this study, "Teaching Style Scale" developed by Eskici (2013) and the "Self-Efficacy Belief Scale for Teachers' Constructivist Approach" conducted by Üredi (2006) applied to 303 primary school teachers working in Süleymanpaşa, Çorlu and Çerkezköy districts of Tekirdağ. Obtained data were analyzed with SPSS 20 program. Since the obtained data were normally distributed, descriptive statistics were calculated using parametric tests. It was concluded that primary school teachers preferred Facilitator/Personal Model/Expert teaching style most, and their self-efficacy beliefs were high. In order to examine the relationship between teachers' preferred teaching styles and constructivist self-efficacy beliefs, Pearson Correlation coefficient was calculated. To understand the prediction level of primary teachers' self-efficacy beliefs of constructivism on their preferred teaching styles regression analysis was applied to the data. There was a moderate level of relationship between constructivist self-efficacy beliefs and instructional style preferences of primary school teachers, while the predictor was higher in Delegator/Facilitator/Expert teaching style.

Keywords: Teaching style, self-efficacy belief, constructivist approach, primary school teachers

Giriş

Eğitimde olumlu ilerlemelerin sağlanması; programların özellikleri, öğrencilerin gelişimleri ve okulların sahip olduğu maddi olanaklar ile ilişkili olduğu kadar öğretmenlerin öğretim yeterliklerine dair geliştirdikleri inançlarına ve öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stillerine de bağlıdır (Süral, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl oluştuğunu, gelişim düzeylerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilerek bunları dikkate almalı ve farklı öğrenme biçimleriyle ilgili süreçleri, öğrencinin öğrenmelerini özümsemesine fayda sağlayacak bir şekilde kendi öğretim stilini belirlemelidir (Maden, 2012). Bu doğrultuda aşağıda öğretim stili ve öz yeterlik inancı kavramları açıklanmıştır.

Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnancı

Bu bölümde öncelikle öz-yeterlik inancı açıklanmış; daha sonra, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin özyeterliklerinin önemi vurgulanmıştır. Öz yeterlik inancı ifadesini alanyazında ilk olarak Albert Bandura kullanılmıştır. Bandura (1999: 47) öz yeterlik inancını “Kişinin belli alanlar üzerinde performans göstermesi gereken etkinlikler ile organizasyonları yapmak ve bu organizasyonları yürütmek açısından, kendilerinde var olan kapasite veya yeterlilik farkındalığı” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle öz yeterlik, kişinin karşılaştığı farklı olaylarla başa çıkma, ulaşması gereken bir hedefte başarıyı sağlayabilmesi ile ilgili kendine olan inancı ve yargısı olarak açıklanabilir (Senemoğlu, 2005).

Araştırmacılar öğretmenlerin eğitim-öğretimi sürdürürken mesleki yeterliklerinin, aldığı eğitimin kalitesinin yanında görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair inançlarının da gelişmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan,

2010; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Tepe ve Demir, 2012). Öğretmen öz yeterliği ifadesi incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinden beklenen misyonu yerine getirebilmek için öğretmenin kendisinde olması gereken bilgiyi, beceriyi ve tutumu sergilemesinin vurgulandığı anlaşılmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenin öz yeterlik inancının, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde yapması gereken şeyleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli tüm davranışları yapabileceğine ilişkin geliştirdikleri inanışları olarak ifade edilmesi mümkündür (Atıcı, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında sınıf düzenini koruma ve sürdürme, dersi somutlaştırma, uygun öğretim yöntemi kullanma ve öğrencilerin aktif olduğu bir ortamın uygun bir şekilde oluşturulması gibi konularda sorunlarla karşılaşmaktadır (Çandar ve Şahin, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesinde öğretmenin kullandığı yöntemlerin yanında öğrencilere karşı yaklaşımı, bilgi aktarımındaki rolü, öğrencilerle etkileşimde bulunma şekli tercih ettiği öğretim stiline belirleyicisi unsurlardır (Maden, 2012). Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin farkındalıkları başarılı bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir (Derbedek, 2008). Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreci öğrenci ve öğretmeniyle ayrılmaz bir bütün olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirirken sahip oldukları öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik geliştirdikleri motivasyonları, başarıları ve öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili becerileriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2008). Bu doğrultuda; etkili öğrenme-öğretmeye yönelik yüksek öz yeterlik inancı olan öğretmenlerin genellikle öğrenciyi ön plana çıkaran uygulamalar geliştirdikleri dikkate alındığında kullandıkları öğretim stillerinin de yapılandırmacı anlayışa uygun olan öğrenci merkezli stilleri kullanmaları gerektiği düşünülebilir (Dinçer, Saracaloğlu, Karademir & Dedeşali, 2017).

Öğretim Stili

Öğretim stili öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içerisinde öğrencileri ile gerçekleştirdiği öğretimsel etkileşimde yinelenen ve tutarlı olarak sergilenen eylemler biçiminde tanımlamaktadır (Grasha, 2002). Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile ilgili yapılan pek çok araştırmanın temelini oluşturan Grasha'nın öğretim stili modeli öğretmenin dersi nasıl planladığı, sınıf içerisindeki eğitim- öğretim sürecini nasıl yürüttüğü, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, bilgileri öğrencilere hangi yollarla sunduğu gibi konuları içermektedir. Grasha (1996; 2002) öğretmenlerin bu davranışlarını uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili şeklinde 5 kategoride incelemektedir:

Uzman ve otoriter öğretim stili geleneksel öğretmen özelliklerini yansıtmaktadır (Evin Gencel, 2013). Uzman öğretim stilinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiler uzman bir öğretici olan öğretmen tarafından aktarılır. Öğretmenler öğretim süreciyle ilgili kararları kendileri alırlar. Bu doğrultuda, konuya ait ayrıntılı bilgiler vererek öğrencilerin seviyesini yükseltecek sorular sorar ve onları yönlendirirler. Benzer şekilde, otoriter öğretim stilinde öğretmenler öğrenciler için gerekli bilgiye sahiptir. Bu stilde öğretmenin öğretmenlik rolü ve bilgisinin güçlü olduğu görülür. Öğrencilere dönüt sağlama, öğretime ilişkin öğrenme hedefleri belirleme, beklenti ve davranış kuralları oluşturma gibi otorite içeren davranışlar sergilerler. Öğrencileri gerekli çalışmaların yapılmasında önceden belirlenmiş olan standart yollara yönlendirirler. Bu stilde öğrencilerin gereksinimlerinin ön planda olmadığı görülmektedir. Kişisel model öğretim stilinde ise öğretmenler öğrencilerine model olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple, örnek davranışlar sergilemek için çaba harcarlar. Kendi davranışlarını gözlemlemesi için öğrencileri teşvik eder ve öğrencilerini yönlendirirler. Öğrencilerinin kendileri gibi davranışlar göstermesi için çabalarlar. Kolaylaştırıcı öğretim stilinde ise öğretmen öğrenci merkezli özellikleri yansıtır. Öğretmen öğrencileri ile

iletişimde esnektir. Onların ihtiyaç ve gereksinimlerini yerine getirme üzerine odaklanır. Bu doğrultuda, öğrencilere sorular sorarak öğrenme sürecinde keşfetmelerine olanak sağlar. Öğretimde farklı yaklaşımları uygular ve öğrencilerin üzerinde çalışabileceği projeler oluşturur. Bu projeler sırasında öğrencileri yönlendirir. Ayrıca, öğrencilerin bağımsız çalışma, girişimcilik, sorumluluk alma gibi özelliklerinin gelişmesi için çaba harcar.. Öğrenci merkezli öğrenme sürecinin yer aldığı Temsilci öğretim stilinde ise öğretmenler öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışabilmeleri için onları desteklerler. Bu kapsamda öğrencileri sorumluluk almaya ve kapasitelerini geliştirmeye teşvik ederler. Öğretmenler öğrenciler ihtiyaç duyduğunda sorularına cevap verir ve çalışmalarını düzenli olarak izler.

Öğretim stilleri içerisinde yer alan öğretmen odaklı stiller uzman ve otoriter öğretim stilidir. Kişisel modelde ise, öğretmenin öğrencilerine model olarak işbirlikli öğrenme durumu vardır. Temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri ise öğrencinin odak olduğu öğretim stilleridir. Grasha (2002) öğretimi gerçekleştiren hemen herkesin bu 5 öğretim stiline her birine çeşitli derecelerde sahip olabileceğini ifade ederek öğretim stillerini gruplayarak uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklinde 4'e ayırmıştır.

Uzman-otoriter: Bu öğretim stili grubu geleneksel öğretmen merkezli sınıflarda kullanılır (Kabaran, 2016). Öğretmen, öğrenme sürecinin işleyişini, ilerleyişini, bilgi akışının kaynağını kendisi belirler ve bu süreci yönetir (Mutluoğlu, 2012). Öğrencilerden sınıfta sessiz oturmaları, soru sormaları ve sorulan sorulara cevap vermeleri beklentisi içindedir (Çivril Kara, 2018).

Kişisel model-uzman-otoriter: Öğretmenin öğrencilere rol model olarak yol göstericilik yaptığı aynı zamanda öğrencinin dikkatini çekme gibi aşamalarda otoriter bir

tavrın sergilendiği öğretim stili grubudur (Üredi, 2006). Öğrencilere süreci gözleme imkânı veren bu grup, öğretmen merkezli sınıflar için uygundur (Kabaran, 2016).

Kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman: Öğretmenler öğrencileri bağımsız öğrenmeleri adına bireysel ya da grup aktivitelerine katılmaya teşvik eder (Kangal, 2018). Daha çok öğrenci merkezli öğrenim ortamlarına uygundur (Grasha, 1996). Etkinlikleri tasarlama, organizasyon, yönlendirme gibi boyutlarda öğretmenler uzmanlıklarını kullanırlar (Mutluoğlu, 2012).

Temsilci-kolaylaştırıcı-uzman: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda bilgi veren rolünü üstlendiği stil grubudur (Dilekli, 2015). Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini rahatlıkla ifade edebilme olanağına sahiptirler (Çivril Kara, 2018).

Grasha'nın (1996) öğretim stili gruplamasında görüldüğü üzere her grupta uzman öğretim stili bulunmaktadır. Bunun nedeni öğrenciler ile karşılıklı etkileşim içinde olan öğretmenlerin uzmanlıklarını öğrencilere sürekli olarak hissettirmek istemeleridir. Bu öğretmenler, kendi uzmanlıklarını başka öğretim stilleri ile bütünleştirerek diğer öğretim stillerinin özelliklerini yansıtmaktadırlar (Üredi, 2006).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stillerinin incelendiği görülmekle birlikte (Dilekli, 2015; Dinçer vd., 2017; Kabaran, 2016; Mertoğlu, 2011; Süral, 2013; Şahin, 2010; Üredi, 2006); sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ve yapılandırmacı yaklaşımı uygularken sahip oldukları öz yeterlik inançları ile olan ilişkisinin incelenmediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar, öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıftaki uygulamalarını etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilse de, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kullandıkları öğretim stilleri bakımından uygulamaya nasıl yansıdığı bilinmemektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin ve dolayısıyla, öğrenme-öğretme

sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaların niteliğinin anlaşılmasında sorun teşkil etmektedir.

Bu bilgiler ışığında belirlenen amaçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına dair geliştirdikleri öz yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stillerini ne ölçüde yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Buna göre araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim stillerini belirlemek,
2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının düzeyini belirlemek,
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek,
4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel taramalarda iki veya daha çok değişkenin arasındaki ilişki belirlenerek, muhtemel sonuçlar tahmin edilir (Metin, 2014). Bununla beraber, değişkenler arasındaki ilişki nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Can, 2014). Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında ilişkisel tarama modelinin en uygun model olduğu anlaşılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma grubu olarak 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Tekirdağ ili Süleymanpaşa, Çorlu ve Çerkezköy ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklem evrenden seçilen tüm elamanların seçilme hakkının eşit olduğu örnekleme türüdür; yansız örnekleme, yalın örnekleme olarak da adlandırılır (Karasar, 2016). Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ili Süleymanpaşa, Çorlu ve Çerkezköy ilçelerinde görev yapan 303 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 187'sini kadın (% 61.7), 116'sını erkek (% 38.3) öğretmenler oluştururken, 40 yaş ve altı 61 (% 20.1), 41 yaş ve üstü ise 242 (% 79.9) öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Grasha (1996) tarafından geliştirilerek; Üredi (2006) tarafından uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ile Evrekli vd. (2009) tarafından Fen öğretmeni adayları için geliştirilen ve daha sonra Eskici (2013) tarafından bütün öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla uyarlanan “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” ölçeği kullanılmıştır.

Öğretim Stili Ölçeği toplam 40 maddeden oluşmaktadır. 7'li likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak hesaplanırken; alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Uzman boyutu için .75, Otoriter boyutu için .76, Kişisel Model boyutu için .83, Kolaylaştırıcı boyutu için .87 ve Temsilci boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2006). Öğretmenlerin öğretim stilleri ölçeğinden aldıkları

puanların aritmetik ortalamasını değerlendirmede Tablo 1'de yer alan puan aralıkları esas alınmıştır (Grasha, 1994).

Tablo 1

Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Boyutlarını Değerlendirmede Kullanılan Ortalama Puan Aralıkları

Öğretim Stilleri	Düşük	Orta	Yüksek
<i>Uzman</i>	1.0-3.2	3.3-4.7	4.8-7.0
<i>Otoriter</i>	1.0-4.0	4.1-5.4	5.5-7.0
<i>Kişisel Model</i>	1.0-4.3	4.4-5.7	5.8-7.0
<i>Kolaylaştırıcı</i>	1.0-3.7	3.8-5.3	5.4-7.0
<i>Temsilci</i>	1.0-2.6	2.7-4.2	4.3-7.0

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ise 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmaları kapsamında verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam 29 madde ve 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Rehberlik Etme boyutu için .78, Öğrenciyi Aktifleştirme boyutu için .80, Düşünmeye Teşvik boyutu için .80 ve Alternatif Değerlendirme boyutu için ise .82 olarak hesaplanmıştır (Eskici, 2013).

Bu araştırma için, Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 07.11.2017 tarih ve 143 996270/44/186 74160 07112017 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Stili ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç ölçeklerine verdikleri

yanıtlar betimsel istatistikler hesaplanarak incelenmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin öğretim stilleri ve yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı uygulama öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücünü belirlemek amacıyla verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretim Stili Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stili ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik derecelendirmesi dikkate alındığında bu araştırmaya katılan öğretmenlerin Grasha'nın (1996) öğretim stili ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ve öğretim stillerini tercih etme düzeyleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Stilleri	N	\bar{X}	Ss
<i>Uzman</i>	303	5.36	.72
<i>Otoriter</i>	303	5.16	.72
<i>Kişisel Model</i>	303	5.59	.75
<i>Kolaylaştırıcı</i>	303	5.74	.75
<i>Temsilci</i>	303	5.53	.71

Yukarıda bulunan Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Kolaylaştırıcı, Uzman ve Temsilci öğretim stillerine ait verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları Kolaylaştırıcı boyutu için (\bar{X} =5.74, Ss=.75), Uzman boyutu için (\bar{X} =5.36, Ss=.72) ve Temsilci boyutu için (\bar{X} = 5.53, Ss=.71) olarak hesaplanmıştır. Bu boyutlara ilişkin ortalamalar sırasıyla [5.4-7.0], [4.9-7.0] ve [4.3-7.0] aralığında kaldığından öğretmenlerin Kolaylaştırıcı, Uzman ve Temsilci öğretim stillerinde yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin Otoriter öğretim stilinde ortalamaları (\bar{X} = 5.16, Ss=.72) olarak [4.1-5.4] aralığında ve Kişisel Model öğretim stili ortalamaları (\bar{X} = 5.59, Ss=.75) olarak [4.4-5.7] aralığında hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin Otoriter ve Kişisel Model öğretim stillerinde orta düzeyde ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3’de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin öğretim stili gruplarına bağlı tercihlerinin yüzde ve frekanslarına ait değerler verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Öğretim Stili Gruplarına İlişkin Yüzde- Frekans Dağılımı

Öğretim Stili Grupları	f	%
<i>Uzman/otoriter:</i>	31	10.2
<i>Kişisel model/uzman/otoriter</i>	31	10.2
<i>Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman</i>	141	46.5
<i>Temsilci/kolaylaştırıcı/uzman</i>	100	33.0
Toplam	303	100

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (%46.5) öğretim stilini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (%33), Uzman/Otoriter (%10.2) ve Kişisel Model/Uzman/Otoriter grupları (%10.2) takip etmektedir.

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının tüm ölçek ve alt boyutlarında hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için hesaplanan aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öz Yeterlik İnanç	N	\bar{X}	Ss
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	303	4.13	.58
<i>Düşünmeye Teşvik</i>	303	4.25	.52
<i>Öğrenciyi Aktifleştirme</i>	303	4.32	.53
<i>Rehberlik Etme</i>	303	4.29	.53
Tüm Ölçek	303	4.25	.51

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğine (1)Tamamen Yetersizim–(5)Tamamen Yeterliyim aralığında puanlar vereceği düşünüldüğünde ölçeğin tümünün aritmetik ortalaması (\bar{X} =4.25, Ss=.51) (4)Yeterliyim ile (5)Tamamen Yeterliyim arasında kalmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme, Düşünmeye Teşvik, Öğrenciyi Aktifleştirme ve Rehberlik etme alt boyutlarına ait verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla Düşünmeye Teşvik (\bar{X} =4.25, Ss=.52), Öğrenciyi Aktifleştirme

(\bar{X} =4.32, Ss=.53), Rehberlik Etme (\bar{X} =4.29, Ss=.53), ve Alternatif Değerlendirme (\bar{X} = 4.13, Ss=.58) olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri ile Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin öğretim stilleri ile yapılandırmacı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile verilere korelasyon analizi uygulanarak sonuçları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançları ve Öğretim Stili Tercihleri arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Değerler	Öz Yeterlik İnanç	Uzman/Otoriter	Kişisel Model/Uzman/Otoriter	Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman
	r	1	.515**	.549**	.621**	.654**
Öz Yeterlik İnanç	p		.00	.00	.00	.00
	n	303	303	303	303	303

Tablo 5 incelendiğinde Pearson Korelasyon katsayıları öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile Uzman/ Otoriter alt boyutunda ($r=.515$; $p<.05$), Kişisel Model/ Uzman/ Otoriter alt boyutunda ($r=.549$; $p<.05$), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman alt boyutunda ($r=.62$; $p<.05$) ve Temsilci/ Kolaylaştırıcı/Uzman alt boyutunda ($r=.654$; $p<.05$) olarak bulunmuştur. Bulgular öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim stilleri alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, öz yeterliği yüksek olan bir öğretmenin öğretim stili ortalamalarının da yüksek olduğu ve arttığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığı Uygulama Öz Yeterlik İnançlarının Tercih Ettikleri Öğretim Stillerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordayıcılığını saptamak amacıyla verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bir yordayıcı değişkenin yordanan değişken ile ilişkisinin incelendiği regresyon analizi *Basit Doğrusal Regresyon* olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançları yordayıcı değişken (bağımsız değişken) olarak, öğretim stilleri alt boyutları yordanan değişkenler olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançlarının Uzman/Otoriter, Kişisel Model/Uzman/Otoriter, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stillerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnançlarının Öğretim Stili Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	B	Std. Hata	t	p	β
1. Uzman/Otoriter	Sabit	2.308	.285	8.09	.00	.515
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.644	.062	10.42	.00	
2. Kişisel Model/Uzman/Otoriter	Sabit	2.240	.276	8.10	.00	.549
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.682	.060	11.40	.00	
3. Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Sabit	1.896	.269	7.05	.00	.621
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.799	.058	13.74	.00	
4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	Sabit	1.776	.253	7.02	.00	.654
	Yapılandırmacı Öz Yeterlik İnanç	.821	.055	15.00	.00	

1. R=.515	R ² =.265	F _(1,302) =108.601	p= .00
2. R=.549	R ² =.302	F _(1,302) =130.500	p= .00
3. R=.621	R ² =.386	F _(1,302) =189.043	p= .00
4. R=.654	R ² =.428	F _(1,302) =225.165	p= .00

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının Uzman/Otoriter (F_(1,302)=108.601, p<.05), Kişisel Model/Uzman/Otoriter (F_(1,302)=130.5, p<.05), Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (F_(1,302)=189.043, p<.05) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (F_(1,302)=225.165, p<.05) öğretim stilleri alt boyutlarına yönelik tercihlerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları Uzman/Otoriter alt boyutundaki değişimin % 26.5'ini, Kişisel Model/Uzman/Otoriter % 30'unu, Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman % 38.6'sını ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman %42.8'ini açıklamaktadır.

Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının Uzman/Otoriter (β=.515), Kişisel Model/Uzman/Otoriter (β=.549), Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman (β=.621) ve Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman (β=.654) alt boyutlarında anlamlılık testi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretim stillerini anlamlı olarak yordadığını göstermektedir (p=.00).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak eğitim-öğretimi yürütmeleri ve bu doğrultuda kendi öğretim stillerini belirleyip başarılı bir süreç geçirmeleri nitelikli öğrenme-öğretme sürecinin sağlanması bakımından önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançları ile öğretim stillerinin incelendiği bu çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik tartışma ve sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin en çok Kolaylaştırıcı/ Kişisel model/ Uzman öğretim stilini tercih ettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu öğretim stilini diğer öğretim stillerine göre daha çok tercih etmeleri öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli, eleştirel düşünme becerisini öne çıkaran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, onların etkinliklere katılımını arttıran ve özgüven kazanmalarını sağlamalarına yardımcı olan öğretmen özelliklerine sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Grasha (2002) öğretim elemanları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, akademisyenlerin daha çok Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman öğretim stilini derslerinde uyguladığını belirtmiştir. Mutluoğlu ve Erdoğan (2016) benzer şekilde ilköğretim matematik öğretmenlerinin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman öğretim stilini, matematik öğretiminde daha çok uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci odaklı öğretim stillerini benimsediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az tercih ettikleri öğretim stiline ise Uzman/Otoriter öğretim stili olduğu araştırmanın bir diğer sonucu olarak tespit edilmiştir. Dilekli (2015) öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi, öz yeterlikleri ve öğretim stili tercihleri ile ilgili yaptığı araştırmasında en az tercih edilen öğretim stiline Otoriter olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bilgin ve Bahar (2008) sınıf öğretmenlerinin otoriter öğretim stilini daha az tercih ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik; öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme alt boyutlarının tamamında yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğuna dikkati çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, birçok çalışmada farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Alkın Şahin, Aydın Şengül & Tunca, 2015) ve öğretmenlerin (Eskici, 2013; Kaya, 2013; Özenç ve Doğan, 2012) yapılandırmacı

yaklaşımı uygulamaya yönelik yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, Demir, Önen ve Şahin (2011) planlama, ölçme- değerlendirme, öğrenme ortamı oluşturma boyutlarında fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Kasapoğlu ve Duban (2012) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri düşünülebilir.

Verilere uygulanan korelasyon analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı düzeyde, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ne kadar yüksek olursa; öğretim stili tercihlerinin de o ölçüde olumlu olacağını göstermektedir. Benzer şekilde, Gökmen ve Ekici (2012) öğrencilerin biyoloji öz yeterlik inanç düzeyi ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda bulgular, öz yeterlik inancının en çok Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stilini yordadığını göstermektedir. Bu durum, yapılandırmacı öz yeterlik inancı yüksek sınıf öğretmenlerinin sınıfında tek başına veya küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler için rehber ve kaynak kişi rolünü üstlendiğini göstermektedir (Grasha & Yangarber Hicks, 2000). Böylece, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda onları yönlendirerek; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları için uygun ortam hazırlamaktadır (Dilekli, 2015). Grasha (2006) bu öğretim grubunda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin doğasının ve niteliğinin farklı olduğunu ifade ederek; öğretmen ve öğrencilerin bir arada çalıştığını, aralarında iletişimin formal

olmadığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bu öğretim stiline uygulandığı sınıfların sıcak bir duygusal atmosfere sahip olduğunu ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin kendilerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki geleneksel rolünün değişerek; öğrencinin etkin rol aldığı, sınıf içindeki etkileşimin önem kazandığı, öğrenme ortamlarında sorumluluk alan ve kendini ifade edebilen öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamının desteklendiği görülmektedir (Karadağ, Deniz, Korkmaz & Deniz, 2008). Dolayısıyla, bu açıklamalar öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarının neden en çok Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman öğretim stili grubunu yordadığının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının öğretim stili ölçeğinde yer alan bütün alt grupları yordadığı anlaşılmaktadır. Bu gruplar incelendiğinde; uzman/otoriter grubu dışındaki grupların (Kişisel Model/Uzman/Otoriter, Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman ve Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman) sınıf içi iletişim ve paylaşım olanağı sağlayan, öğrencinin aktif olduğu bir sınıf ortamını desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının bu öğretim stili gruplarını yordaması anlamlıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yapılandırmacı öz yeterlik inançlarının en az uzman/otoriter öğretim stili grubunu yordadığı görülmektedir. Uzman/otoriter öğretim stili grubu diğer öğretim stili gruplarının aksine öğretmen merkezli bir öğretim stilini temsil etmektedir (Grasha, 1996). Bu bulgu, bazı öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik öz yeterlik inançları yüksek olsa da öğrenme-öğretme sürecinde uzman/otoriter öğretim stilini uyguladığı şeklinde açıklanabilir. Bu sebeple, yapılandırmacı öz yeterlik inancının uzman/otoriter öğretim stili grubunu az da olsa yordaması çelişkili bir bulgudur. Bununla birlikte, bu çalışmada öğretmenlerin

yapılandırmacı öz yeterlik inançları öğretmenlerin ifadelerine dayanarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulama öz yeterlik inançları ve öğretim stillerine ilişkin bulgulara nicel verilerle ulaşılmıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak desteklenmesi bu bulgunun açıklanmasına katkı sağlamanın yanında; araştırma kapsamında elde edilen bütün bulguların ayrıntılı bir biçimde incelenmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair çalışmaların yapılması sınıf içinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaların anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğretim stillerinin etkililiğine ilişkin deneysel çalışmaların yapılması farklı derslerde etkili öğretim stillerinin belirlenmesi konusunda bilgiler sağlayacaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim stil tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecekte öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile düşünme becerileri, kişilik özellikleri, öğrenme ortamı gibi faktörlerle ilişkisinin incelendiği çalışmaların yapılması öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları hakkında kapsamlı bilgiler sağlayacaktır.

Kaynakça

- Alkın Şahin, S., Aydın Şengül, Ö., & Tunca, N. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 326–346.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of Personality* (2nd ed., pp. 154–196). New York: Guilford Publications.

08.06.2017 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf> adresinden alındı.

Bilgin, İ., & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19–38.

Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, Ankara: Pegem Akademi.

Çandar, H. & Şahin, A.E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 109–119.

Çivril Kara, R. (2018). *Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demir, S., Önen, F., & Şahin, F. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlilik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., & Dedeşali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 58–85.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz Yeterlik algıları ile tutumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Evrekli, E., Ören, F. Ş. ve İnel, D. (2010). *Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 143–152.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8) 635–648.
- Gökmen, A.& Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğrenme stilleri ilişkisinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 55–77.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personel model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42(4), 12–20.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. 23.08.2017 tarihinde http://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr._Grasha adresinden alındı.

- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139–146. 09.08.2017 tarihinde https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/cae/files/media_assets/Dynamics.pdf adresinden alındı.
- Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, 48(1), 2–10.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395–1404.
- Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kangal, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 383–402.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, K., & Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85–96.

- Kaya, N. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin özyeterlik inançları (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Küçükylmaz, E. A., & Duban, A. G. N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1–23.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 178–200.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 101–124.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277–306.

- Özenç, M., & Doğan, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67–83.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137–158.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. Ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1–16.

Extended Abstract

Creating an effective teaching-learning process depends on teachers' beliefs about their own efficacy and teaching styles as well as curricula, features of students and financial situation of schools. Therefore, teachers' self-efficacy beliefs play significant role in shaping their teaching. Although previous research indicates that teachers' self-efficacy beliefs influence

their practices, there is no research conducted to investigate the relationship between primary teachers self-efficacy beliefs of constructivist approach and their teaching styles. Therefore, finding out this relationship will help us to understand teachers' practices in depth. Thus, the aim of this research was to understand to what extent primary teachers' self-efficacy of constructivism predict their preferred teaching styles in the learning-teaching process. Quantitative research methods were used in the study. In this study, Teaching Style Scale and Self-Efficacy Belief Scale for Teachers' Constructivist Approach were used. Teaching Style Scale is developed by Grasha (1996) and adopted into Turkish by Üredi (2006). Self-Efficacy Belief Scale for Teachers' Constructivist Approach is first developed to understand science pre-service teachers' self-efficacy beliefs for constructivist approach by Evrekli, İnel, Balım and Kesercioğlu, (2009). Then, Eskici (2013) adopted the scale for all teachers. The scales applied to 303 primary school teachers working in Süleymanpaşa, Çorlu and Çerkezköy districts of Tekirdağ. Obtained data were analyzed with SPSS 20 program. Since the obtained data were normally distributed, descriptive statistics were calculated using parametric tests. First of all, descriptive statistics were administered to the data obtained through the Teaching Style Scale and Self-Efficacy Belief Scale for Teachers' Constructivist Approach. Then, to understand if there is a significant relationship between teachers' self-efficacy beliefs for constructivist approach and their preferred teaching styles, Pearson's correlation coefficients were utilized. Linear regression analysis is also utilized to investigate to what extent primary teachers' self-efficacy of constructivism predict their preferred teaching styles. It was concluded that primary school teachers preferred Facilitator/Personal Model/Expert teaching style most. Descriptive analysis also indicated that teachers have high level of constructivist self-efficacy beliefs. A positive correlation was found between the primary teachers' self-efficacy beliefs for constructivist approach and their teaching styles. There was a moderate level of relationship between constructivist self-efficacy beliefs and instructional style preferences of primary school teachers. Findings revealed that primary teachers' self-efficacy beliefs for constructivist approach is a predictor of their preferred teaching styles. Examining closely, findings showed that teachers' constructivist self-efficacy beliefs explained about % 26.5 of total variance in the Expert/Authoritarian teaching style, % 30 of total variance in the Personal/Expert/Authoritarian teaching style, % 38.6 of total variance in the Facilitator/Personal/Expert teaching style and % 38.6 of total variance in the Delegator/Facilitator/Expert teaching style.

Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Kurumsal Değerlerinin İncelenmesi¹

Fidel ATEŞ², Burhanettin DÖNMEZ³

Geliş Tarihi: 27.11.2019

Kabul Tarihi: 15.01.2020

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir. Araştırma kapsamına Ankara ili sınırları içerisinde yer alan üç devlet (ODTU, Ankara, Hacettepe) ve üç vakıf (Bilkent, Atılım, Başkent) üniversitesi alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan üniversitelerin belirlenmesinde gelişmişlik düzeyi ve kuruluş tarihleri belirleyici unsur olmuştur. Araştırmada veriler yüz yüze görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Yapılan görüşmelerden daha detaylı bilgi alınabilecek kişilerin belirlenebilmesi için kartopu örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan 83 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Örneklem yeterliliğini belirlemede veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerleri arasında bazı benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgularda dikkate alındığında, yükseköğretimde demokratik anlayışın gelişmesi, üniversite özerkliğinin artması, üniversitelerin kendi kimliklerini ve kültürlerini oluşturmalarına önemli katkılarda bulunabilir.

Anahtar kelimeler: Devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri, örgüt kültürü, kurumsal kültür, kurumsal değerler

¹ Bu makale, Prof. Dr. Burhanettin Dönmez danışmanlığında hazırlanan “Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Kurumsal ve Akademik Kültürlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezine dayalı olarak yazılmıştır. Bu araştırma için, İnönü Üniversitesinden 18.12.2012 tarih ve 2012/2-4 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Millî Eğitim Bakanlığı, e-mail: fidelates@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3940-8487

³ Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, e-mail: burhanettin.donmez@inonu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1175-8744

The Analysis of Organizational Values of Public and Foundation Universities

Submitted by 27.11.2019

Accepted by 15.01.2020

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to determine differences and similarities between the institutional values of state and foundation universities. Three state (ODTU, Ankara, Hacettepe) and three foundation universities (Bilkent, Atılım, Başkent) within Ankara were included in the study. For determining the universities included in the study developmental level and foundation dates were taken into consideration. The data of the study were obtained through face to face interviews, observation, and document analysis. In the study purposive sampling method was preferred. To determine the people who might provide more detailed information snowball sampling method was also applied. Within the study, face to face interviews were conducted with 83 people working at the state and foundation universities through semi-structured interview forms. In determining the sampling sufficiency, data saturation was taken into account. The data were analysed through descriptive and content analysis methods. To conclude, some similarities and differences between institutional values of state and foundation universities. According to the data obtained in the study, developing the democratic sense in higher education, increasing the autonomy of the universities might contribute universities to develop their own culture and identity.

Keywords: State universities, foundation universities, institutional culture, institutional values

Giriş

Kültür farklı disiplinler tarafından insan davranışlarını anlama amacıyla kullanılan temel kavramlardan birisi olarak ön plana çıkmaktadır. Kültür belirli bir zaman diliminde birlikte yaşayan insanların oluşturdukları değerlerin tümüdür (Menduhoğlu, 2009:80). Kültür kavramı kullanımı çok kolay, tanımlanması ise çok zor bir kavramdır. (Şişman ve Turan, 2001:46). Geniş ve sınırları belirlenemeyen bir kavram olması nedeniyle çok değişik ifadelerle yapılan yüzlerce tanımı olan (Berberoğlu 1990:153; Şişman ve Turan, 2001:46; Şişman, 2011:13) kültür kavramının anlamı üzerinde de bir görüş birliği yoktur (Smircich, 1983:339; Murat ve Açıkgoz, 2007:3). “Kültür”ü düşündüğümüzde, örgüt içinde ortaya çıkan, belirsiz, bulanık tanımlanması zor, eylemler, anlamlar, duygular ve fikirler dünyasına katılırız (Rizescu, 2011:75).

Örgütün kültürünü tanımını yapmanın ve kavramsallaştırmanın birçok yolu vardır (Smart, Kuh ve Tierney, 1997:258). Örgütsel kültür tanımları, tanımlayan araştırmacının disiplin geçmişinden de etkilenmekte ve çeşitlenmektedir (Sckerl, 2002:13; Vallett, 2010). Örgüt kültürü ile ilgili iki tür düşünceden söz etmek uygun olur: birincisinde kültür, örgütün sahip olduğu bir değişken olarak ele alınmakta, ikincisinde ise kültür örgüt ile özdeşleştirilmektedir (Hasanoğlu, 2004:48; Şişman, 2011). Literatürde kültür kavramını tanımlamak için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Schein, 2004:12; Allard 2010:24). Tanımlar bilim dalına ve tanımlayan kişiye göre de değişebilmekte (Vallett, 2010:132; Rizescu, 2011:75), tanımlardaki bu çeşitlilik, örgüt kültürü çalışmalarındaki varsayımlar, yaklaşımlar, amaçlar ve hatta paradigmalardaki çeşitliliği temsil etmektedir (Zheng, Qu ve Yang, 2009:154). Bu durum kültüre kavram olarak önem verildiğini doğrulamakla birlikte, diğer yandan eğer tanımlar bulanık (fuzzy) ise akademisyenler ve uygulayıcılar için problemler yaratmaktadır (Schein, 2004:12). Örgüt kültürünü, bir örgütün karakteri olarak tanımlayabilmemiz mümkündür. Nasıl ki birey duygusal, fiziksel, davranışsal vb. birçok özelliğin bir arada oluşması ile ifade

ediliyorsa, örgütlerinde yaşamlarında önemli olarak görülen boyutların da örgütün karakterini oluşturmakta olduğu söylenebilir. Meserve'nin (2006:31) de ifade ettiği üzere, kültürün olmadığını söylemek bir bireyin kişiliğinin olmadığını söylemek gibidir.

Örgüt kültürü kavramıyla birlikte değerlendirilen boyutlardan biri de değerlerdir. Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakta (Erdem, 2007:96) olan değerler bireylerin neyi önemli gördüklerini istediklerini, tercihlerini, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003: 56). Değerler insan yaşamında ve toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da önemli bir yer tutar (Şişman, 2011:93). Örgütsel değerler, “Biz kimiz?”, “Neyi temsil ediyoruz?”, “Ulaşmak istenilen hedeflerin neresindeyiz?” sorularının cevaplandırılmasıyla örgütün temel amaçlarının, ideallerinin, standartlarının ortaya konmasını sağlamaktadır (Erdem, 2007:97). Genellikle değerler, kişilerin örgütte başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini tanımlar (Hoy ve Miskel, 2010:167). Değerler örgütün vizyon ve misyonunu da belirler. Vizyon değerlerin çizdiği bu ufuktan başka bir şey değildir. Vizyon değerlerin yarattığı bir imgedir (Özden, 2010:37). Kültür kavramına yönelik yapılan tanımlamaların farklılaşması ve sayısındaki artışın değer kavramında da yansımaları görüyoruz. Nitekim değerler de üzerinde çok durulan, farklı disiplinlerde farklı şekillerde ele alınan ve tanımlanan bir kavram olmasına rağmen ortak bir tanımlanmamış bir kavramdır (Yılmaz, 2010:229).

Değerler çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir. Ancak, değerlerin tanımlanması konusunda yaşanan güçlük değerlerin sınıflandırılmasında da yaşanmaktadır. Alan yazında gerek değerlerin tanımlanması gerekse temel değerlerin hangileri olduğunun belirlenmesi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik, dini, işlevsel-geleneksel, elitist-karizmatik, işlevsel-karizmatik, elitist-geleneksel; evrensel, bireysel, amaçsal, araç ve toplumsal değerler olarak çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır (Yılmaz,

2008:68-72; Şişman, 2011:93). Neyin istenir neyin istenmez olduğunun belirleyicisi (Erdem, 2003:56) olan değerler örgütsel açıdan bakıldığında amaçsal ve araçsal değerler olarak iki gruba ayrılabilir. Araçsal değerler örgütün bireylerde görmeyi beklediği davranışlar; amaçsal değerler ise örgütün ulaşmaya başarmaya çalıştığı amaçlar olarak ifade edilebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2012:57). Değerler örgütsel yaşamda, yöneticilerin günlük eylem ve kararlarında referanslar olarak kabul edilmektedir (Vurgun ve Öztop, 2011:219). Örgüt için değer bir belkemiğidir. Değer kavramı, herkes için gerekli olan, kimliğin esas ögesidir. Bir örgütün kuruluşu, devam ettirilmesi ve düzgün yönetimi üyelerinin bir değer kavramı üzerinde hem fikir olmalarına bağlıdır (Yuan ve Dong, 2006:238-239). Her bir örgütün kendi örgütsel kültürünü destekleyecek ve istenilen örgüt kültürünü geliştirecek değerlerin tanımlanması sürecine ihtiyacı vardır (Meserve, 2006:35). Bu bağlamda örgütte değerler bilinirse, üyelerin davranışları önceden kestirilebilir, gerektiğinde davranışların düzeltilmesi için çareler aranabilir (Şişman, 2011:95). Değerler örgüt ve bireyler üzerinde o kadar büyük bir etkiye sahiptir ki, çalışanların değerleri ve öncelikleri uyumlu olduğunda, çalışanlar daha mutlu olmakta ve örgütle ilişkilerini devam ettirmektedir (Yılmaz, 2008:80,85). Esas itibariyle soyut, dışarıdan gözlenmesi güç olan öğelerden oluşan değerler ancak davranışlar içinde sezilebilmektedir (Şişman, 2011: 4,43).

Tarih sahnesinde toplumların değişimine ve dönüşümüne paralel olarak üniversitelerin de değiştiği görülmektedir. Kısacası, kalıcı olarak varlığını sürdürmek isteyen tüm insani kurumların, değişim ve gelenek arasında bir denge oluşturmaları gerekliliği problemi ile karşı karşıya kalmaları (Elton, 1981:23) üniversiteleri de tarih boyunca etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal dönüşüme yön vermekte ancak aynı zamanda toplumsal dönüşümden de etkilenmekte olan (Özdem, 2011; Bingöl, 2012:42) üniversiteler orta çağda sadece asillerin, rahip ve papazların gittiği (Garcia ve Henry, 1993:86) bir yapıya sahip iken, dönüşüm, gelişim ve gerçekleştirdiği reformlar ile bugün toplumun bütün katmanlarından

bireylerin bir araya geldiği milyonlarca kişiyi barındıran bir yapıya dönüşmüştür. Günümüzde üniversiteler toplumunda beklentilerini daha yoğun bir şekilde hissetmekte ve birbirleriyle rekabet eder konuma gelmektedir.

Gelişen teknoloji ve toplumsal yapılanmanın bir sonucu olarak üniversitelerden de beklentilerin farklılaştığını görülmektedir. Bu süreçte, yükseköğretimin şirketlerin eğitim ihtiyaçlarına yanıtlamada geri kalması üzerine, 1970'lerde birçok şirket kendi üniversitesini kurdu (Morey, 2004:138) ve bugün de yenileri kurulmaya devam ediyor. 1980'lerde vakıf üniversitesi kavramının ülkemiz toplumuna girmesi ile, Türkiye'nin de bir dönüşüm yaşadığı söylenebilir. Geçmişte fildişi kuleler olarak görülen ve kendini entelektüel anlamda bilgiye adanmış akademisyenler için huzur dolu sığınaklar olan (Dolgun, 2010:23) günümüzde serbest piyasa koşullarından ve onun doğurduğu yapılardan fazlasıyla etkilenen (Balyer ve Gündüz, 2011:71;Özer, 2011) üniversiteler, bugün bilgiyi piyasa için üreten kurumlar olarak metalaştırırken, kendileri de metalaşmakta, gün geçtikçe bir şirket gibi düşünmeye, kurumsallaşmaya başlamakta veya buna benzer bir imajlar -ki imaj örgütsel kültüre etkisi olan bir kavram olarak görülmektedir (Bektaş, 2010; Küçükkancabaş, 2011; Şişli, 2012)- ve markalar dünyasına girmenin yollarını arar hale gelmektedir (Yücebaş, 2007:45).

Değerler bir kültür içinde önem verilen, tercih edilen, ulaşılmak ve gerçekleştirilmek istenenleri ifade eder. Her grubun farklı kültürel değerlere sahip olduğu düşünülürse, kültürel araştırmaların öncelikle gruplar ya da sosyal organizasyonlar arasında değerler ve inançlar yönünden benzerlik ve farklılıkları ölçmeye dönük olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, bir topluluk ya da grup düzeyinde paylaşılan ortak kültürün tanımlanabilmesi için, bazı kültürel değerlerin grup üyelerince ne düzeyde benimsendiğini ortaya çıkartmak, söz konusu grubun kültürünü anlamada yardımcı olabilir. Bu bağlamda, toplum yararına çalışan ve üreten örgütlerden biri de üniversitelerdir. Üniversiteler açık bir sistem olarak girdilerini

toplumdan alan ve çıktılarını da topluma vererek, buldukları toplumların sosyal, siyasal ve ekonomik boyutta gelişmelerinde önemli roller üstlenen örgütlerdir. Üniversitelerin yapılarının çözümlenmesi önem gerektiren bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda milletimizin düşünce organları olarak tanımlanan (Talas, 1966:4), üniversitelerin anlaşılması önemli bir durumdur.

Kurulduğu günden beri toplumsal gelişmeler için bir yer olmuş olan (Wilkinson, 1994:327) üniversiteler, günümüzde yapısından işleyişine ve amaçlarına kadar birçok yönüyle tartışılan bir kurum haline gelmiştir (Bülbül ve Tunç, 2011:1). Çevresindeki değişimlerden dolayı bugün üniversitelerden araştırma ve öğretmeye ilişkin beklenti ve talepler değişmekte (Leisyte, Enders ve Boer, 2009:619); üniversiteler gelecekte büyümeleri, başarılı olmaları için gerekli görülen neoliberal yaklaşımları kabul etme ve geçmişte yükseköğretimi tanımlayan kabul gören önemli misyon ve değerleri arasında bir denge bulma durumunda (Pushnykh ve Chemeris, 2006; DeMark, 2011:IX) kalmaktadırlar. Üniversitelerin kurumsal değer sistemlerinin bilinmesi gelişmiş olan yükseköğretim kurumlarındaki baskın değerler kapsamında, ulaşmak istenilen hedefler, kurumların temel standartları, insan ilişkileri gibi konularda bilgiler vermesi bakımından önemli sayılabilir. Araştırma üniversitelerin kurumsal değerlerini, o kültürü yaşayan akademisyenlerin bakış açısından betimlemesi bakımından önemlidir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan çalışmada “Devlet ve vakıf üniversitelerinde kurumsal değerlerine ilişkin benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, genellikle katılımcıların durumları nasıl tanımladıklarını, yorumladıklarını, düşündüklerini, hissettiklerini ve eylemlerini yöneten güdüleri nasıl açıkladıklarını, davranışlarına yükledikleri anlamları ortaya çıkarma ile ilgilidir (Patton, 2002:145; Dey, 2005:37; Woods, 2006:3). Nitel araştırma genel olarak insanların sözlerini ve eylemlerini hikâye tarzında yâda betimsel bir şekilde inceler, var olan durumları katılımcıların deneyimledikleri şekilde daha yakından yansıtır (Maykut ve Morehouse, 2005:3). Nitel araştırmanın en iyi yaptığı şey algıların, tutumların ve süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Glesne, 2012:53). Nitel araştırma anlamlar, kavramlar, tanımlar, özellikler, metaforlar, semboller ve şeylerin tanımlanmasından söz eder (Berg, 2001:3,7). Çoğu nitel araştırmacı, nitel araştırma geleneğinin, gerçekliğin bir yorumunu ortaya koyduğunu bunun insanların halini, durumunu anlamada işe yaradığına inanmaktadırlar (Bogdan ve Biklen, 2007:27). Nitel araştırma tekniklerini kullanan araştırmacılar insanların nasıl öğrendiklerini, kendilerini ve diğer insanları nasıl anlamlandırdıklarını incelerler. Nitel araştırmacılar dünyayı içinde yaşayanların bakış açısından anlamaya; katılımcıların belirli bir toplumsal ortamdaki eylemlerine gerekçe oluşturarak kullandıkları bakış açılarını yansıtmaya çalışırlar (Hatch, 2002:7).

Sınıflandırılmasına ilişkin üzerinde herhangi bir fikir birliği bulunmayan yorumlamacı araştırma olarak da tanımlanan nitel araştırma: çok farklı alanlardan bilim insanlarının nitel araştırmayı kullanmaları; her bir nitel araştırmacının düşünme yolunun farklı olduğu da göz önüne alındığında, kendi çalışmalarını birçok farklı yöntemle tanımlamak için denemelerde bulunmaları sonucunda kendi içinde farklı yaklaşımları barındıran bir yapıya dönuşmüş, birçok farklı yaklaşım nitel araştırma başlığı altında toplanmıştır (Terhart, 1985:;1; Patton, 2002;

Hatch, 2002:6,20; Willis, 2007:147; Watras, 2009; Alasuutari, 2010; Stake, 2010:19,31). Var olan durumda tek bir tip, tür nitel araştırma yoktur. Araştırmacıların amaçlarına ve farklı bakış açılarına bağlı olarak çeşitli türleri vardır (Jacob, 1988; Hatch, 2002:20; Dey, 2005:1; Stake, 2010:31). Birçok araştırmacı için en önemlisi kendi genel çerçevesi ya da paradigmasıdır (Willis, 2007:147). Uzmanlara göre (Maanen, 1979:520; Woods, 2006:2; Stake, 2010:36) nitel araştırma, olsa olsa, bir dizi yorumlamacı tekniği bir şemsiye altında toplamaktır. Sonuç olarak nitel araştırmacı sayısı kadar nitel araştırma çeşidinin olduğu söylenebilir (Hatch, 2002:20). Patton (2002:132-133) on altı farklı nitel araştırma türü sıralamaktadır. Hatch (2002:20-32), ise on altı farklı nitel araştırma çeşidine ilişkin açıklamada bulunduktan sonra bunların bütün nitel araştırma çeşitleri olmadığını belirtmektedir.

Örgütlerle, örgütlerin içinde ve örgütler üzerinde araştırmanın nasıl yapılması gerektiği hala nitel araştırma konusunu kalbinden vurmaktadır (Amis ve Silk, 2008:456). Bu bağlamda, nitel araştırma ile yapılan çalışmalarda birçok araştırma deseni kullanılmaktadır. Bu araştırmada üniversitelerin kültürel yapılarının incelenmesinde kültür analizi deseni kullanılmıştır. Kültür analizine yönelik çalışmalarda amaç belirli bir grubun kültürünü tanımlama ve yorumlamadır. Bu tanımlama genellikle o kültüre özgü süreçler ve algılar çerçevesinde yapılır. Bu araştırmada üniversitelerin kültürleri incelenirken emik yaklaşım tercih edilmiştir. Emik yaklaşım, olaylara araştırılan kültürün üyelerinin gözlerinden bakmaktadır (Tracy, 2013:21; Sargut, 2010:85; Willis, 2007:100; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Emik yaklaşımda, davranışlar katılımcının, aktörlerin bakış açılarından betimlenmektedir (Tracy, 2013:21).

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ili sınırları içerisinde yer alan üniversitelerde yapılmıştır. Araştırma sahasının seçiminde ve belirlenmesinde sosyal çevre ve erişim kolaylığı ölçütleri dikkate

alınmıştır. Üniversitelerin açık sistemler olarak çevrenin olumlu ve olumsuz etkilerine açık bir yapıya sahip olduğunu söylenebilir. Toplumun en büyük dinamiklerinden birisi olarak nitelendirilebilecek olan üniversite, toplumla iç içe yaşayan bir varlık olarak da metaforlaştırılabilir. Bu bağlamda üniversitelerin kültürlerine ilişkin bu araştırmada, üniversite kültürünün ulusal, bölgesel ve örgütsel kültürün bir bileşimi olduğu gerçeği kabul edilerek bölgesel (çevresel) kültür boyutunda bir eşitlemeye gidilerek aynı çevrede doğup, gelişen üniversiteler araştırma kapsamına alınmıştır.

Üniversitelerin belirlenmesinde, üniversitelerin gelişmişlik düzeyleri ve kuruluş tarihleri belirleyici ölçütler olmuştur. Üniversitelerin gelişmişliği belirlenirken çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan (URAP, ARWU, Times, Webometrics, LEIDEN, QS) üniversite sıralamaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kurum ve kuruluşların çeşitli tarihlerde yaptıkları sıralamalar (2011,2012) incelendiğinde araştırma sahası olarak belirlenen Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin Türkiye ölçeğindeki en gelişmiş üniversiteler arasında yer aldıkları belirlenmiştir. Kuruluş yılı olarak 2000 yılı öncesinde kurulmuş olan özel üniversiteler dâhil edilmiştir (Bakınız Tablo I). Bu araştırma için, İnönü Üniversitesinden 18.12.2012 tarih ve 2012/2-4 sayı ile etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra sırasıyla araştırma kapsamındaki üniversitelerin etik kurullarından ve rektörlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 1

Üniversitelerin Gelişmişlik Sıralaması (URAP, 2012)

Vakıf üniversiteleri			Devlet üniversiteleri		
Üniversite	Sıralamadaki Yeri	Kuruluş Yılı	Üniversite Adı	Sıralamadaki Yeri	Kuruluş Yılı
Bilkent	1	1984	Hacettepe	1	1967
Başkent	4	1994	ODTÜ	2	1956
Atılım	9	1997	Ankara	3	1946

Görüşmecilerin Belirlenmesi

Bu araştırmada, araştırmacıların genellikle tercih ettikleri ve nitel araştırma için ortaya çıkmış (Miles ve Huberman, 1984:25; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006:140; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd., 2011:261) amaçlı örnekleme stratejisi tercih edilmiştir. Ayrıca, yapılan görüşmelerde daha detaylı bilgi alınabilecek kişilerin belirlenebilmesi için kartopu örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Örneklem yeterliliği, veri doygunluğu baz alınarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme bazen peşin hükümlü (judgemental sampling) örnekleme olarak da adlandırılmaktadır (Berg, 2001:32). Kartopu örnekleme ise sıklıkla “gizlenmiş popülasyonları” yani diğer örnekleme stratejileriyle ulaşılması araştırmacılar için kolay olmayan grupların bulmak için kullanılır (Mack, Woodson, Macqueen vd., 2005:6). Kartopu örnekleme, bir katılımcının diğerlerine götürdüğu tekniktir (Maykut ve Morehouse, 2005:52). Kartopu örneklemede temel strateji öncelikle belirli özelliklerdeki bazı kişileri belirlemek onlarla görüşme yapmak ve ardından benzer niteliklere sahip bireylerin isimlerini bu kişilerden talep etmektir (Berg, 2001:33). Zincir ya da ağ örnekleme olarak da adlandırılan kartopu örnekleme, zengin bir bilgi kaynağına sahip olan birey ya da kişilerin saptanmasında önemli olarak görülen, ancak tek başına yeterli bir yöntem olarak görülmeyen bir örnekleme yöntemidir (Glesne, 2012:61; 2:111). Bazı araştırmacılar (Gelo vd, 2008) amaçlı örnekleme genel bir çerçeve olarak ele alıp, kartopu örnekleme gibi diğer yöntemleri bu başlık altında toplamaktadırlar. Bu araştırmada amaçlı ve kartopu örnekleme stratejileri farklı örnekleme yöntemleri olarak ele alınmaktadır. Nitel görüşme, öncelikle, insanların hislerini, düşüncelerini ve deneyimlerini öğrenmenin kasıtlı bir yolu olan araştırma koludur (Kuş, 2009:87,99). Nitel araştırmacılar görüşmeleri katılımcıların kendi deneyimlerini yapılandırma ve dünyalarını anlamlandırma kullandıkları anlam yapılarını açığa çıkarmak için kullanılmaktadır. Görüşmenin güçlü yönü katılımcının bakış açısından anlamaya olanak tanınmasıdır (Hatch, 2002:91,97). Araştırmacıların

görüşmeyi kullanma amaçlarından birisi de araştırmacının gözlemleyemediği bir şeyi anlamak, ortaya çıkarmak, öğrenmektir (Stake, 2010:95). Nitel araştırmalarda görüşmeler, bireysel ve grup olarak yapılabilmektedir. Bu araştırmada yapılan görüşmeler bireysel, yüz-yüze ve derinlemesinedir. Maykut ve Morehouse, (1994:52)'unda ifade ettikleri üzere *“araştırmaya ilk katılımcımızdan veri toplamaya ve analiz etmeye başladığımız andan itibaren, çalışmakta olduğumuz olgunun dikkati çeken ve önemli olan boyutlarını araştırmacının öğrendiğini; bu başlangıçta elde edilen sonuçların araştırmanın kimle ya da nerede sürdürmemiz gerektiği konusunda araştırmacıya ipucu vermekte olduğu”* durumu da göz önüne alınarak yapılan görüşmelerde daha detaylı alınabilecek kişilerin belirlenebilmesi için kartopu örnekleme stratejisinden de yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerde toplanmış olup; doküman analizi ve gözlemler görüşmelerden elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Nitel araştırmada görüşmeler iki şekilde kullanılabilir. Veri toplama araçlarından görüşme birçok araştırmada diğer veri toplama yöntemleri (katılımcı gözlem, doküman analizi) ile kullanılırken, bazı projelerde başlıca ya da yalnız veri toplama kaynağı olarak da kullanılabilir (Hatch, 2002:25,91; Bogdan ve Biklen, 2007:103). Bu araştırmada esas veri toplama tekniği olarak görüşmeler kullanılmıştır.

Doküman analizi ve gözlemler görüşmelerden elde edilen verileri destekleyici bir şekilde kullanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, görsel veriler, belgeler ve eserlerdir. Araştırma kapsamında veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerde toplanmış olup; doküman analizi ve gözlemler görüşmelerden elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Görüşme ile toplanan verilerin

desteklenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından araştırma kapsamında üniversitelerin kampüslerinde katılımcı gözlemlerde bulunulmuştur. Katılımcı gözlemin en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışlarının daha iyi anlaşılmasıdır (Glesne, 2012:90). Bu gözlemlerde önemli görölen durumlar birer günlük aracılığıyla not olarak alınmış ve gözlemlere ilişkin veriler görüşmede elde edilen verilerin destekleyici boyutta kullanılması amaçlanmıştır. Bu not alım süreci, araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olarak görölen her türlü veriyi kapsamaktadır.

Veri toplama aracı saha çalışması öncesinde hazırlanmıştır. Veri toplama aracının oluşturulması, alan yazın taraması, 2010-2011 yılları arasında yurt içi (Gaziantep Üniversitesi) ve yurt dışı (Cork ve Dublin Üniversiteleri İrlanda, Helsinki Üniversitesi (Finlandiya), Oxford ve Manchester (İngiltere) Üniversiteleri) üniversitelerinde gözlemlerde ve görüşmelerde bulunulması, soru havuzu oluşturulması ve uzman görüşü alınması süreçleri sonucunda oluşturulmuştur. Oluşturulan 221 maddeden oluşan soru havuzu benzerlik ve araştırmanın amacı gibi boyutlar dikkate alınarak ilk başta 60 maddeye, daha sonra 31 maddeye düşürölmüştür.

Başkalarının sorulara ilişkin tavsiyelerini almak soruların anlaşılabilirliğinin düzeltilmesinde yardımcı olacağı (Maykut ve Morehouse, 2005:88); alan uzmanlarının, hatalı yazılmış, rahatsız edici, duygu yüklü, araştırmacının ön yargılarını, kişisel değerlerini ortaya çıkaran soruların belirlenmesini kolaylaştıracaağı (Berg, 2001:80) anlayışıyla oluşturulmuş olan soru formu iki aşamalı bir şekilde eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, sosyoloji alanlarındaki uzmanların görüşlerine sunulmuştur.

İlk aşamada 31 maddeye düşürölmüş olan görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan değerlendirmelerin ardından 28 maddeye düşürölen görüşme formu bir kez daha alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur (Değerlendirme sürecine katılan

akademisyenlerin unvanları ve kurumları için Bkz. Tablo II). Yapılan son değerlendirmenin ardından görüşme formu 21 maddeye düşürülmüştür. Hazırlanan görüşme formu soruların anlaşılma, ilgili sondaların belirlenmesi gibi boyutlar göz önünde bulundurularak İnönü ve Gaziantep Üniversiteleri eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimi üç kişi ile pilot uygulama ile test edilmiştir.

Tablo 2

Uzman Değerlendirmesi

Ön değerlendirme		Son Değerlendirme	
Akademisyenler	Çalışılan Kurum	Akademisyenler	Çalışılan Kurum
Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Prof.Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	Doç.Dr.	İnönü Üniversitesi
Prof.Dr.	Osmangazi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Mersin Üniversitesi
Prof.Dr.	Osmangazi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	İnönü Üniversitesi
Doç.Dr.	İnönü Üniversitesi		
Dr. Öğretim Üyesi	Nevşehir Üniversitesi		

Bu araştırma 81 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır (Bakınız Tablo III). Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde, isteyen katılımcılara gönüllü katılım formu verilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların uygun görmesi koşulu ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeleri kayıt cihazı ile kayıt altına almak, araştırmacı görüşmeleri ana veri toplama kaynağı olarak kullanmayı planlıyorsa hayati önem taşımaktadır (Maykut ve Morehouse, 1994:93).

Bu nedenle, yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmasının nedenleri, gerekliliği katılımcılara görüşmelerden önce ifade edilmiştir. Görüşmelerin 65'inde veriler ses kayıt cihazı ile 18'inde ise görüşmecilerin sesli kaydı kabul etmemeleri nedeniyle yazılı kayıt ile toplanmıştır.

Tablo 3

Katılımcı Sayıları

D ₁	Ankara	18	V ₁	Bilkent	10
D ₂	ODTU	15	V ₂	Başkent	11
D ₃	Hacettepe	18	V ₃	Atılım	11

Geçerlik ve Güvenirlilik

Demokratik bir anlayışın gelişmesi, üniversite özerkliğinin artması, üniversitelerin kendi kimliklerini ve kültürlerini oluşturmalarına önemli katkılarda bulunabilir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi her bir görüşmenin ardından yapılan yeni kod setlerinin ortaya çıkma durumu göz önüne alınarak yapılan analizlerde kullanılmıştır. Kültür analizi deseninde veri analizi betimsel analiz ya da içerik analizi yaklaşımı ile yapılır. Temel amaç araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının kendi bakış açısından aktarılmasıdır. Bu nedenle ortaya çıkan bulgular çalışılan grubun diliyle sunulur ve nitel araştırmada araştırılan dünyayı anlamak için insanların kelimeleri ve eylemleri araştırmacılar tarafından kullanılmakta; katılımcılar tarafından önemli olarak algılanan her unsur çalışma için önemlidir ve nitel araştırmalarda doğrudan alıntılara sık yer verilir (Hatch, 2002:48; Maykut ve Morehouse, 1994:17; Yıldırım ve Şimşek, 2006:71-72).

Geçerlik ve güvenirlilik konusunda farklı yazarlar, farklı kriter setleri öne çıkarmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998:268; Onwuegbuzie, 2002:4; Woods, 2006:4; Poortman ve Schildkamp, 2012:1728). Geçerlik (validity) ve güvenirlilik (reliability) kavramlarının nicel araştırma tarafından kullanılan yöntem ve teknikler olduğu bu nedenle, nitel araştırma paradigmasıyla kullanılamayacağı yönünde görüşler (Horsburgh, 2003; Cho ve Trent, 2006); geçerlik ve güvenirlilik kavramlarının nitel araştırma içinde geçerli olduğunu ve olmak zorunda olduğunu

belirten, nitel araştırmalardaki niteliği pozitivist kriterleri kabul ederek göstermeyi benimseyen görüşlerde (Morse, Barrett, Mayan, vd., 2002:16; Guba ve Lincoln, 2005) bulunmaktadır.

Nitel araştırmaların nasıl değerlendirileceği üzerine yukarıda da ifade edildiği üzere alanda birçok yol vardır. Bunların bazıları çelişkili, tartışmalı ve farklı ideolojilere dayalıdır (Willis, 2007:154). Bu bağlamda geçerlik ve güvenirliği sağlamada kullanılan bir başka yöntem doğrulama stratejileridir (Verification). Doğrulama, kontrol etme, doğrulama, emin olma sürecidir (Morse, vd., 2002:17). Doğrulama için de farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Örneğin, doğrulama stratejilerini Morse, Barrett, Mayan ve arkadaşları (2002:18), (a) yöntemsel bütünlük (methodological coherence), (b) rnekleme yeterliliği (sampling sufficiency), (c) rnekleme ile dinamik ilişkiler geliştirme, (d) veri toplama ve analizi, (e) teorik olarak düşünme olarak sıralamıştır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelere birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul edilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006:259).

Bu ilke de göz önünde bulundurularak bu araştırma sonuçlarının genellenmesi gibi bir kaygı taşımamaktadır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları, yukarıda ifade edilen boyutlarda göz önünde bulundurularak, doğrulama stratejileri (eşitlenme, Katılımcı Teyidi, Meslektaş Teyidi, Araştırmacının Tarafsızlığı, Etik) bağlamında değerlendirilmiştir. Çeşitlenme, veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman analizi ile yapılmıştır.

Katılımcı teyidi boyutunda, araştırmada ulaşılan bulguların ve yorumların katılımcılar ile iletişim kurularak onaylatılması sağlanmıştır. Meslektaş teyidi boyutunda, araştırmacı tarafından ulaşılan bulgular ve yorumlar İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde görevli Profesör ve Doçent unvanına sahip iki akademisyenin değerlendirmelerine sunulmuştur. Araştırmacının tarafsızlığı boyutunda, veri toplama sürecinde ynlendirilmemek, görüşmelerde

görüşmecileri etkilememek ve yönlendirmemek için araştırma kapsamındaki üniversitelerle ilgili herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bunun bir sonucu olarak araştırmacı uygulama süreci öncesinde, üniversitelerin kültürlerine ilişkin (iç yapıları, başarıları, öğrencilerin sosyal yaşamı vs.) ön bilgi edinmemiştir. Etik boyutta, araştırmanın yürütülmesi için üniversitelerin etik komisyonlarından gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca görüşmeyi kabul eden kişilere araştırmanın konusu, amacı, yürütücüsü hakkında detaylı açıklamalarda bulunmuş olup, verilerin nasıl kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara kurumlarından alınmış izin yazıları, gönüllü katılım ve soru formu gönderilmiştir. Görüşmelerin sesli kayıt altına alınmasına ilişkin katılımcıların izinleri alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki üniversitelerin kültürlerindeki baskın kurumsal değerler katılımcıların üniversitelerindeki kültüre ilişkin yapıyı açıklarken kullandıkları ifadelerle ilgili olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, özellikle vurgu yapılan ve sürekli olarak tekrar edilen kavramlar değerlendirme listesine alınmıştır (Bakınız Tablo 4). Bu bağlamda Tablo 4'teki değerler çizelgesi tamamen katılımcı görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

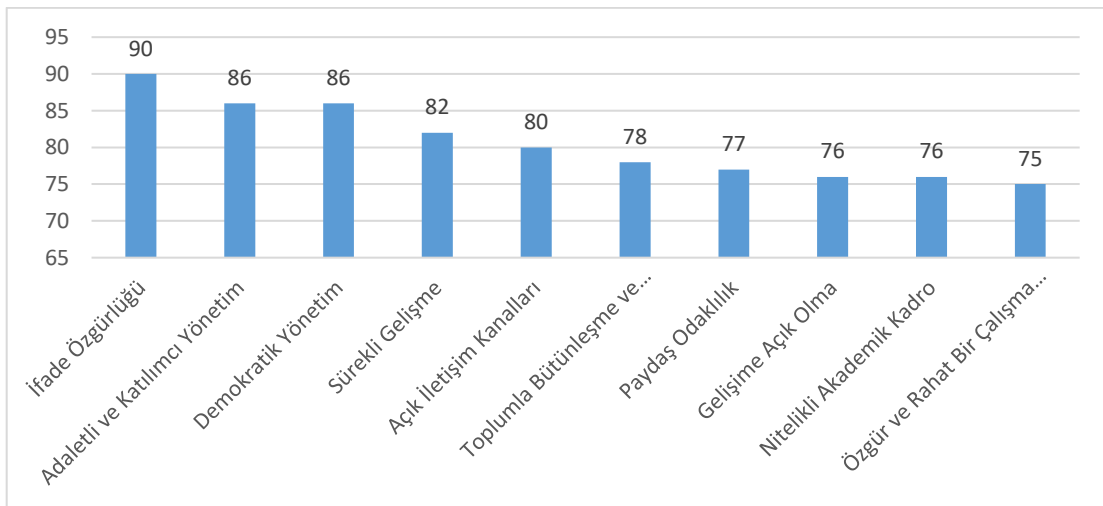
Araştırma kapsamındaki üniversitelerin kültürlerindeki baskın değerleri belirleyebilmek amacıyla katılımcılara “*Sizce bir üniversitenin gelişmişlik göstergeleri nelerdir?*” “*Üniversite kültürünün oluşmasında önemli gördüğünüz unsurlar nelerdir?*” “*Üniversite kültürü kavramı sizin için ne ifade ediyor?*” “*Üniversitenizi tanıtırken-tanımlarken öne çıkaracağınız kavram ne olurdu?*” şeklinde oluşturulmuş sorular yöneltilmiştir.

Tablo 4

Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Baskın Kurumsal Değerler

Kurumsal Değerler	Devlet Üniversiteleri					Vakıf Üniversiteleri					
	(N=15)	(N=18)	(N=18)	Toplam (N=51)	Yüzde	(N=10)	(N=11)	(N=11)	Toplam (N=32)	Yüzde	
	D	D	D			V	V	V			
	1	2	3	1	2	3					
f	f	f	f	%	f	f	f	f	%		
1	Açık İletişim Kanalları	13	14	14	41	80	5	5	7	17	53
2	Adaletli ve Katılımcı Yönetim	14	16	14	44	86	8	10	8	26	81
3	Akreditasyon	7	5	6	18	35	5	7	6	18	56
4	Çağdaş Kampüs Düzeni	9	12	12	33	65	10	8	7	25	78
5	Görev ve Olanakların Dağıtımında Adalet	12	10	14	36	71	9	8	7	24	75
6	Demokratik Yönetim	14	15	15	44	86	4	10	8	22	69
7	Düşük Hiyerarşi	5	4	3	12	24	1	1	-	2	6
8	Eleştirel/Muhalef Duruş	8	5	4	17	33	-	-	-	-	-
9	Eşitlik	10	8	9	27	53	5	3	4	12	38
10	Evrensel Bakış ve Uluslararasılaşma	13	1	2	16	31	10	7	8	25	78
11	Farklılıklara Saygı	9	10	4	23	46	4	2	1	7	22
12	Gelişime Açıklık	10	15	14	39	76	10	9	10	29	91
13	Geçmişine Sahip Çıkma	11	14	10	35	69	7	6	6	19	59
14	Geleneklerine Bağlılık	10	12	11	33	65	2	6	7	15	47
15	Hoşgörü	10	8	4	22	43	1	3	4	8	25
16	İfade Özgürlüğü	15	17	14	46	90	9	10	11	30	94
17	İnformal Yollarla Sorun Çözme	2	1	1	4	7	2	1	1	3	9
18	İşlemsel Adalet	15	10	8	33	65	5	4	3	12	38
19	Markalaşma-İmaj	8	2	1	11	22	7	6	5	18	56
20	Mezunlarla İletişim	9	1	3	13	25	6	5	2	13	41
21	Nitelikli Eğitim	12	12	10	34	67	10	5	9	24	75
22	Nitelikli Akademik Kadro	13	13	12	38	76	10	8	7	25	78
23	Ödüllendirme	-	2	-	2	4	3	7	7	17	53
24	Öğrenci Merkezli Eğitim	12	9	6	27	53	9	8	7	25	78
25	Örgütlü Yapıların Sürece Katılımı	5	3	1	9	18	-	-	-	-	-
26	Öz Değerlendirme	3	-	1	4	8	7	2	4	13	41
27	Özgür-Rahat Çalışma Ortamı	13	14	11	38	75	8	9	7	24	75
28	Paydaş Odaklılık	12	13	14	39	77	8	6	10	24	75
29	Performans Odaklılık	4	1	1	6	12	5	2	1	8	25
30	Rekabetçilik	5	2	1	8	16	7	-	1	8	25
31	Seçim Kültürü	15	10	11	36	71	-	-	-	-	-
32	Sosyalleşme	13	6	11	30	59	7	7	1	15	47
33	Sürekli Gelişme	13	15	14	42	82	10	9	9	28	88
34	Şeffaflık	5	4	4	13	25	-	-	6	6	19
35	Takım Ruhu Oluşturma	8	6	11	25	49	5	3	6	14	44
36	Toplumla Bütünleşme/Hizmet	12	16	12	40	78	8	9	7	24	75
37	Uygulamalara İlişkin Bilgilendirme/Dönüt Sağlama	2	2	1	5	10	2	1	1	4	13

Tablo 4 incelendiğinde devlet üniversitelerinde çalışan katılımcıların daha çok vurguladıkları kurumsal değerlerin, “ifade özgürlüğü (f=46, %90), adaletli ve katılımcı yönetim (f=44, %86), demokratik yönetim (f=44, %86), sürekli gelişme (f=42, %82), açık iletişim kanalları (f=41, %80), toplumla bütünleşme ve hizmet (f=40, %78), paydaş odaklılık (f=39, %77), gelişime açık olma (f=39, %76), nitelikli akademik kadro (f=38, %76), özgür ve rahat bir çalışma ortamı (f=38, %75)” şeklinde olduğu görülmektedir (Bakınız Grafik 1). Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada devlet üniversitelerinin değerlerinde öne çıkan ilk yedi değer. “toplumsal sorumluluk, katılımcılık, şeffaflık, hesap verebilirlik, yenilikçilik, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık, çevre bilinci” olarak sıralanmıştır. Benzer bulgulara bu araştırmada da ulaşılmıştır.

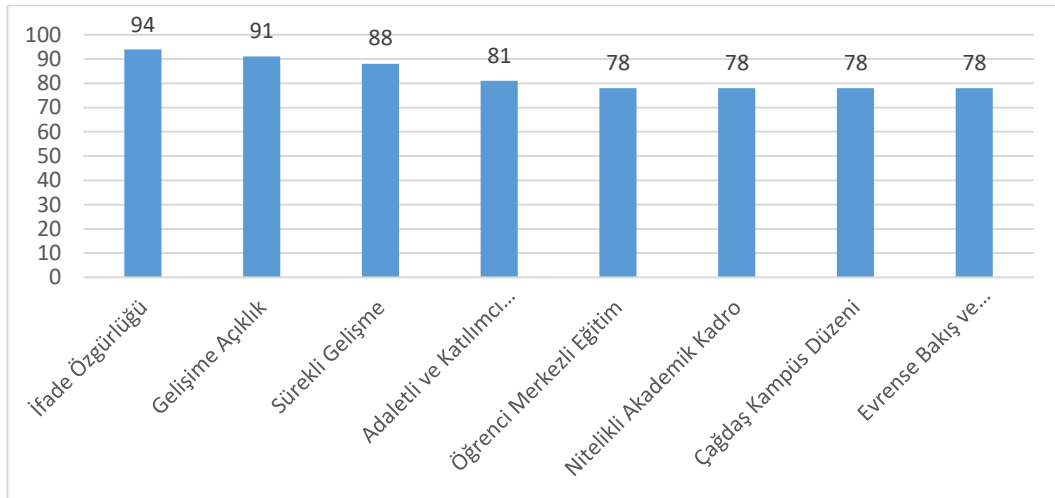


Grafik 1. Devlet üniversitelerinde en fazla belirtilen kurumsal değerler (%)

Devlet üniversitelerindeki kurumsal değerlere ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Herhangi bir sorunum olduğunda rahatlıkla dekanla konuşabiliyorum D₁K₁. Herhangi bir haksızlığa uğradığımda doğrudan iletişim kurabiliyorlar D₁K₈. Aşağıdakiler hoşnutsuzluklarını ifade ederlerse yönetim onu da dikkate alıyor. Muhafif olan kişilerin de görüşleri alınmaktadır D₂K₂.İletişim kanallarının dikey bir şekilde açık olduğunu ve çok katımlı bir üniversite olduğumuzu düşünüyorum D₃K₂. Bizden bilgi istenildiğinde yazılı olarak

gelen sorulara yanıt veriyoruz. Bu bizim uygulamamız içindedir. Yasayla bu mecburiyet gelmeden önce de bizim uygulamamız bu yöndeydi D₁K₂. Karara katılma önemlidir, bu konuda örnek üniversitelerden birisi olduğumuzu düşünüyorum. Bunun korunması gerektiğini düşünüyorum D₁K₇. Örneğin, dekan en üstteki kişidir, ama bölümlerden gelen kararlara saygılıdır. Dekana rağmen de bölüm ve kurullar karar alırlar D₂K₅.”

Vakıf üniversitelerinde çalışan katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde üniversitelerinde var olan kültürel yapıya ilişkin olarak daha çok vurguladıkları kurumsal değerlerin “İfade Özgürlüğü (f=30, %94), Gelişime Açıklık (f=29, %91) Sürekli Gelişme (f=28, %88), Adaletli ve Katılımcı Yönetim (f=26, %81), Öğrenci Merkezli Eğitim (f=25, %78), Nitelikli Akademik Kadro (f=25, %78), Çağdaş Kampüs Düzeni (f=25, %78), Evrensel Bakış ve Uluslararasılaşma (f=25, %78)” şeklinde sıralandığı görülmektedir (Bakınız Grafik 2).

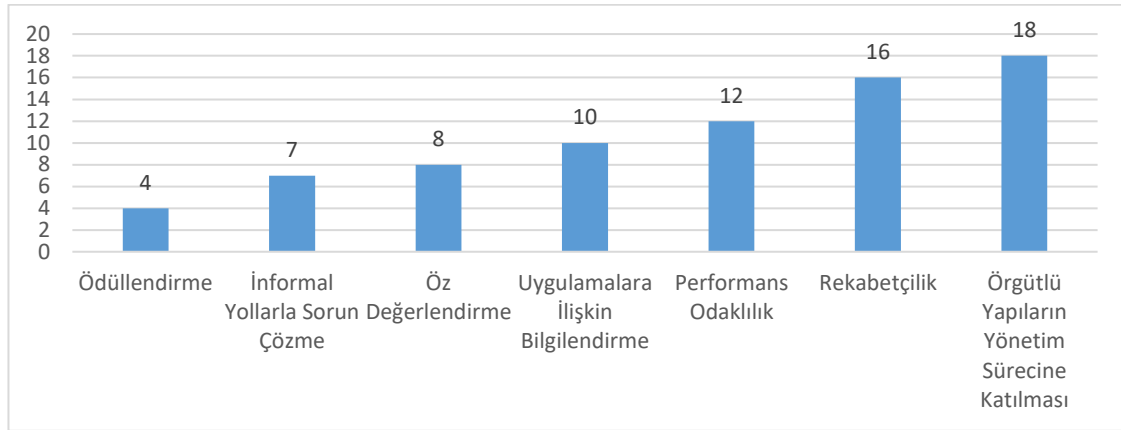


Grafik 2. Vakıf Üniversitelerinde Fazla Belirtilen Kurumsal Değerler (%)

Vakıf üniversitelerinde kurumsal değerlere ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir. “Bu üniversitede farklı fikirlerden hocalar var. Kesinlikle bu hocalar düşüncelerinden dolayı baskı altına alınmazlar, bir baskı uygulanmaz. Burası özgür bir üniversitedir V₁K₅. Türkiye standartlarına göre en iyi yerlerden birisi olduğunu söyleyebilirim V₁K₆. Buranın en önemli özelliği sürekli araştırma ve bilimsel çalışmalar için sunulan motivasyondur. İkinci en önemli

özelliği ise bilim insanının araştırma yapması ve bu özelliğini geliştirmesi için gerekli olan ortamı barındırıyor olmasıdır V₁K₇. Hiçbir baskı ve kısıtlama yoktur. Burası bu yönden bir öğretim üyesi için ideal bir yerdir. Cemaat, siyasi görüş, yanlış anlaşılmalara gibi konular burada olmaz V₂K₄. Bu üniversitede gerek araştırma gerekse de eğitim düzeyinde iyi bir üniversite olma yolunda gidiyor V₂K₇. Üniversitemizde akademik ve bireysel gelişme imkanları oldukça fazladır, çok hızlı büyüyen bir üniversite olduğunu düşünüyorum V₃K₁. Her şeyi aramızda konuşuyoruz. Herkesin bilgisi dahilinde yürütüyor fakültemiz işlerini V₃ K₂. Şunu çok rahatlıkla söyleyebilirim. Özellikle son yıllarda yatırımların araştırma ve teknolojiye yapılan yatırımlar çok büyük bir hız kazandı V₃K₇.” Nitelikli akademik kadroya ilişkin olarak üniversitelerin verileri incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyici ifadeler belirlenmiştir. Bilkent üniversitesinin ve 2011-2012 ve 2013-2014 yıllarına ait dergilerinde yer alan rektör yazılarında öğretim üyelerinin sırasıyla %85 ve %70’inin doktora derecelerini dünyaca ünlü bilinen üniversitelerde aldıkları ifade edilmiştir. Atılım Üniversitesi 15. Yıl özel sayısı ve stratejik planı (2015-2019) incelendiğinde benzer şekilde üniversite kadrolarının çoğunlukla Ankara’daki devlet üniversitelerinden oluşturulduğu belirtilmiştir. Bu bulgular vakıf üniversitelerinin akademisyenlerin istihdam ve seçiminde nitelik ve liyakat ilkesini aradıkları, mezun olunan üniversiteyi önemli bir ölçüt olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

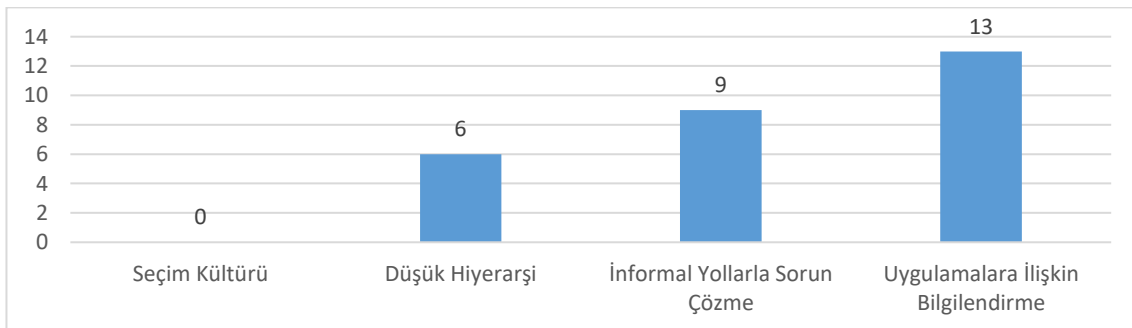
Devlet üniversitelerinde çalışan katılımcılar tarafından az vurgulanan kurumsal değerlerin ise Tablo 3 incelendiğinde görüleceği üzere “Ödüllendirme (f=2, %4), İnfomal Yollarla Sorun Çözme (f=4, %7), Öz değerlendirme (f=4, %8), Uygulamalara İlişkin Bilgilendirme/Dönüt Sağlama (f=5, %10), Performans Odaklılık (f=6, %12), Rekabetçilik (f=8, %16), Örgütlü Yapıların Yönetim Sürecine Katılması (f=9, %18)” şeklinde olduğu görülmektedir (Bkz. Grafik 3).



Grafik 3. Devlet üniversitelerinde az belirtilen kurumsal değerler (%)

Bu konuda bazı katılımcıların görüşler şöyledir: “Ben 1993 yılında geldim buraya, ben geldiğimde öğrenci değerlendirmesi vardı. Daha iyisi geliştirilene kadar en iyisi budur D₁K₃. Genelde biz sorunlarımızı konuşarak, infomal yollarla çözmeye çalışırız. Görüşlerimiz isteniyor ama yerine geliyor mu onu bilmiyorum. Dönüt almıyoruz D₁K₁₁. Mesela bizde ANCLUB var. Burada kişiler istediği konuda görüş belirtir, yöneticilere iletir ve yöneticilerde gereğini yapıyorlar. Etkili oluyor onu söyleyeyim D₂K₂.”

Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin yanıtlarında kurumsal değerlere ilişkin daha az vurgulanan kavramların ise Grafik 4 incelendiğinde “Seçim Kültürü (f=0, %0), Düşük Hiyerarşi (f=2, %6), İnfomal Yollarla Sorun Çözme (f=3, %9), Uygulamalara İlişkin Bilgilendirme/ Dönüt Sağlama (f=4, %13)” şeklinde olduğu görülmektedir.



Grafik 4. Vakıf üniversitelerinde az belirtilen kurumsal değerler (%)

Tablo 3 incelendiğinde bazı kurumsal değerlerin ifade edilmesine ilişkin devlet ve vakıf üniversiteleri arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Vakıf üniversitesinde çalışan katılımcılar tarafından ifade edilen kurumsal değerlerden “*Markalaşma/İmaj, Mezunlarla İletişim, Ödüllendirme, Öz Değerlendirme, Evrensel bakış/Uluslararasılaşma*” boyutlarında; devlet üniversitelerinde ise “*Eleştirel/Muhalif Duruş, Örgütlü Yapıların Yönetim Sürecine Katılımı ve Seçim Kültürü*” boyutlarında vakıf üniversitesine oranla farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmacı yaptığı gözlemlerde benzer izlenimler edinmiştir. Vakıf üniversitelerinin markalaşma/ımaj boyutunda çalışmalara/etkinliklere önem verdikleri gözlemlenmiştir. Bulgular arasında dikkati çeken bir boyut markalaşma ve imajdır. Üniversitelerin markalaşma ve imaja önem vermelerinde ülkemizdeki üniversite sayısındaki artışla beraber kaliteli öğrenci ve akademisyen çekme çabasının etkisi olduğu söylenebilir. Atabek ve Atabek (2015) yılında yaptıkları araştırma eski ve yeni devlet üniversitelerinin nadiren reklam verdiklerini belirtirken, vakıf üniversitelerinin geniş çaplı reklam kampanyaları düzenledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada yazarlar (2015:157) üniversitelerin iş örgütlerinde farklı bir yapıya sahip olmalarına rağmen rekabetçi çevrede kendilerini kaçınılmaz bir şekilde imaja önem veren örgütler olarak bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar bu üniversitelerde çalışan akademisyenlerin algılarına dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Kurumsal değerler belirlenirken katılımcıların üniversitelerine ilişkin ifadelerine, nitelendirmelerine göre değerlendirme yapılmıştır. Katılımcılarca ifade edilen, kurumsal değer göstergesi olarak değerlendirilebilecek ifadeler görüşme verilerinin analizi sonucunda belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadeler frekans ve yüzde bazında analiz edilmiştir. Devlet ve vakıf

üniversitelerine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ardından kurumsal değerlere ilişkin 37 maddeden oluşan bir tablo oluşturulmuştur. Yapılan analizlerde devlet ve vakıf üniversiteleri arasında kurumsal değerlerde benzerliklerin, farklılıklara oranla nispeten fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun ülkemizdeki merkezi üniversite yapılanmasının bir sonucu olduğu ifade edilebilir. Kurumsal değerlere ilişkin bazı boyutlarda devlet ve vakıf üniversiteleri arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Devlet üniversitelerinde az ifade edilen bazı değerler *ödüllendirme %4, öz değerlendirme %8, performans odaklılık %12, rekabetçilik %16, markalaşma-imaj %22* şeklindedir. Devlet üniversitelerinde daha az ifade edilen bu kurumsal değerlerin vakıf üniversitelerindeki (*öz değerlendirme %41, performans odaklılık %25, rekabetçilik %25, ödüllendirme %53, markalaşma-imaj %56*) durumuna bakıldığında farklılıkların olduğu görülmektedir. Kurumsal değerlerden “eleştirel/muhalif duruş (devlet %33, vakıf %0), örgütlü yapıların sürece katılımı (devlet %18, vakıf %0) ve seçim kültürü (devlet %71, vakıf %0)” ifadelerinde önemli farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Belirtilen bu değerler devlet üniversitelerinde çok yüksek düzeylerde benimsenmemekle birlikte vakıf üniversitelerinde çalışan katılımcıların olumlu ifadelerinin olmaması da manidardır. Bu bağlamda farklılığa neden olan kurumsal değerler analiz edildiğinde bu değerlerin piyasa yönelimli oldukları düşünülebilir. Bu durum devlet üniversitelerinin özel teşebbüs girişimi ile kurulmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan, beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bir başka boyutta vakıf üniversitelerin kuruluş tarihlerinin çok eskiye dayanmaması nedeniyle öğrenci arz-talep, toplumsal tanınırlık-bilinirlik gibi boyutlarda gelişmiş devlet üniversiteleri arasında yer alma çabasının bir sonucu olarak markalaşma-imaj, rekabetçilik değerleri kurumsal kültürlerinde daha fazla önemli gördükleri ifade edilebilir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerlerine ilişkin katılımcılarca fazla vurgulanan ifadeler incelendiğinde üniversiteler arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu

belirlenmiştir. Bu bağlamda devlet ve vakıf üniversiteleri arasında **“ifade özgürlüğü, adaletli ve katılımcı yönetim, sürekli gelişme, gelişime açıklık, nitelikli akademik kadro”** şeklinde ifade edilen kurumsal değerlerde benzerliklerin olduğu, ancak bazı kurumsal değerlerde (**devlet: açık iletişim kanalları, demokratik yönetim, toplumla bütünleşme ve hizmet; vakıf: öğrenci merkezli eğitim, çağdaş kampüs düzeni, evrensel bakış ve uluslararasılaşma**) ise farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Farklılık oluşturan kurumsal değerlerin vakıf üniversitelerinde piyasa yönelimli olarak markalaşma, imaj gibi özellikleri taşıyan boyutlarda olduğu, devlet üniversitelerinde ise toplumsal görev ve sorumluluklara ilişkin olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, kurumsal değerler üniversitelerin kültürlerinin önemli bileşenlerinden birisi olarak örgütsel kültürlerin oluşturulmasında ve sergilenmesinde önemli bir rol oynar. Örgüt kültürü genel olarak düşünüldüğünde üniversitelerde yaşamın nasıl olduğuna ilişkin resmi oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerler, bir üniversiteden söz edildiğinde bu resimde nelerin olması gerektiğine ilişkin önemli bir kriter olarak düşünülebilir. Bazı farklılıklar olmakla birlikte üniversite denildiğinde ortak değerlerin varlığı kaçınılmaz olacaktır. Bu araştırmada ve bu araştırmada sözü edilen birçok araştırmada ifade edildiği gibi örneğin düşünce ve ifade özgürlüğü bu ortak değerlerden biridir. Ancak, vakıf ya da devlet üniversitesi ayrımı olmadan ortak değerlerin sayısının daha fazla olması gerekirken, sahip olunan değerlerin ve kültürün önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Farklılık nötr bir kavramdır. Birinin diğerinden üstün olduğu anlamına gelmemekle birlikte, devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerden, vakıf üniversitelerinin de devlet üniversitelerinden öğrenebilecekleri ve örnek olabilecekleri farklılıkları mutlaka vardır.

Bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi, vakıf üniversitelerinin bir imaj oluşturma bu amaçla reklam verme, mezunları izleme, ödüllendirme, yönetim ve örgütlenme, verimlilik, öğretim üyesi seçimi ve istihdamında nitelik arayışı gibi konularda devlet üniversitelerine örnek

oluşturduğu söylenebilir. Buna karşın kâr amaçlı ve odaklı olma, iyi öğretim üyesi isterken başarılı öğrenci yerine zengin öğrenci isteme, öğretim üyesi yetiştirme yerine yetiştirilmiş öğretim üyelerini devlet üniversitelerinden alma, yönetimde karar sürecinin otokratik olması gibi hususlar vakıf üniversiteleri açısından olumsuz olarak değerlendirilebilecek durumlardır. Buna karşın devlet üniversitelerinin salt bilim üretmek, özel sektörün karlı bulmadığı alanlarda öğrenci yetiştirmek, ücretsiz olarak geniş halk kitlelerine hizmet etmek gibi olumlu sayılabilecek özelliklerinin yanında verimsizlik, adam kayırma, topluma karşı ilgisizlik ve duyarsızlık, üniversite yönetimindeki politik tutum ve davranışlar gibi olumsuzluklardan da söz edilebilir. Ayrıca, birkaç yıl öncesine kadar devlet üniversitelerinde rektörlük seçimlerinde öğretim üyelerinin görüşleri alınırken, bu durumun vakıf üniversitelerine de örnek olması gerekirken, üniversitelerde rektör seçiminin kaldırılması, üniversite kültürünü olumsuz olarak etkilemiştir. Bütün bunların yanında, merkezi yönetimin (YÖK) üniversiteler üzerindeki baskısı ve üniversitelerin boyun eğici davranışları, Türkiye’deki vakıf ya da devlet bütün üniversitelerin ortak kültürlerinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. YÖK’ün üniversiteler üzerindeki şekillendirici ve bir örnek haline getiren anlayışının değişmesi; giderek daha demokratik bir anlayışın gelişmesi, üniversite özerkliğinin artması, üniversitelerin kendi kimliklerini ve kültürlerini oluşturmalarına önemli katkılarda bulunabilir.

Kaynakça

- Alasuutari, P. (2010). The rise and relevance of qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(2), 139-155.
- Allard, I. V. (2010). *Examining the relationship between organizational culture and performance: moderators of culture gap*. Doctorate Thesis, Northcentral University, Arizona.

AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2020; 10(1): 481-515
DOI: 10.18039/ajesi.682053

Amis, J. M. and Silk, M. L. (2008). The philosophy and politics of quality in qualitative organizational research. *Organizational Research Methods*, 11(3), 456-480.

Ankara Üniversitesi (2014-2018). *Stratejik plan*. <https://www.ankara.edu.tr/ankara-ARWU>,
<http://www.shanghairanking.com/>.

Atabek, G. Ş., ve Atabek, Ü. (2015). Türk üniversitelerinin imajı: Üniversitelerin basın reklamları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).

Atılım Üniversitesi (2015-2019). *Stratejik plan*, http://atilim.edu.tr/shares/atilim/files/2015-2019_Stratejik_Plan.pdf.

Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Türk yükseköğretim yönetim sisteminde YÖK ile yaşanan paradigmatik dönüşüm: Vakıf üniversiteleri çelişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 69-84

Başkent Üniversitesi (2016-2019). *Stratejik plan*, https://www.baskent.edu.tr/belgeler/stratejik_plan/Stratejik_Plan.pdf.

Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örnekleminde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 5-18.

Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8 (1-2).

Berg, B.L. (2001). *Research methods for the social sciences* (4th Edition). USA: ALLYN and BACON.

Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.

Bülbül, T. ve Tunç, B. (2011). *Yeni üniversite*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak. Akgün, Ö. E., Ş. Karadeniz ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: PegemAkademi.

- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5th Editon)*. USA: Pearson International Edition.
- Cho, J. and Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? a native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-54.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Newyork: Routledge.
- Dolgun, U. (2010). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretimin yeni misyonu. *Sosyoloji Konferansları*, (42), 15-39.
- Elton, L. (1981). Can universities change? *Studies in higher education*, 6(1), 23-33.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, A. R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 95-108.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Eşki, H. (2015). Stratejik yönetim ve örgüt kültürü: İlişkisel bir analiz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24).
- Garcia, J. F., and Henry, M. (1993). University Co-operation between Europe and Latin America. *European journal of education*, 28(1), 85-98.

- Gelo, O., Braakmann, D., and Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(3), 266-290.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş. A.* Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Guba, E.G. and Lincoln, S.Y. (2005). Paradigmatic controversies and emerging confluences, in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Qualitative research (3th Edition)* (pp.191-216). USA: Sage.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*, 52, 43-60.
- Hacettepe Üniversitesi (2013-2017). Stratejik Plan, http://www.sgdb.hacettepe.edu.tr/raporlar_stratejik_plan.shtml.
- Hatch, J.A. (2002). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18(4), 657-693.
- Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 12(2), 307-312.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2010). *Educational administration. S. Turan* (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24.
- Küçükkancabaş, S. (2011). *Understanding university choice decisions of Turkish students.* Yayınlanmamış doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Leiden, <http://www.leidenranking.com/>

- Leisyte, L., Enders, J., and De Boer, H. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, 58(5), 619-635.
- Lodico, M.G. D.T. Spaulding, and Voegtler, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration (6th Edition)*. USA: Wadsworth CENGAGE Learning.
- Maanen, V. J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Mack, N., Woosong, C., Maqueen, K.M., G.Guest and Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. USA: Family Health International.
- Maykut, P.S., and Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide (vol.6)*. Washington DC: Falmer Press.
- Mendühoğlu, H.B. (2009). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H.B. Mendühoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meserve, G. M. (2006). *The development and validation of a values-based organizational cultural framework useful to higher education institutions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook, *Qualitative data analysis (2nd Edition)*. USA: Sage.
- Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence of for-profit higher education. *Higher education*, 48(1), 131-150.

AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2020; 10(1): 481-515
DOI: 10.18039/ajesi.682053

Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., and Spiers, J.(2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*,1(2),15-40.

Murat, G. ve Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin örgüt kültürü algılamalarına ilişkin bir analiz: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-20.

ODTU (2018-2022). *Stratejik plan*, <http://sp.metu.edu.tr/>

Onwuegbuzie, A.J. (2002). A conceptual framework for assessing legitimation in qualitative research. Eric Number: ED471659.

Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1869-1894.

Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer, Y.E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXX (2), 85-100.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th Edition). USA:Sage.

Poortman, C.L. and Schildkamp, K. (2012). Alternative quality standards in qualitative research? *Quality and Quantity*, 46(6), 1727-1751.

Pushnykh, V., and Chemeris, V. (2006). Study of a Russian University's organisational culture in transition from planned to market economy. *Tertiary education and Management*, 12(2), 161-182.

QS, <http://www.qs.com/>

Rizescu, M. (2011). Organizational culture influences on the organizational's functionality. *Land Forces Academy Review*, 16(1), 75.

Sargut, A.S. (2010). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Sckerl, J. A. M. L. (2002). *Organizational culture in higher education effectiveness: A case study of a Midwest university in change*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of South Dakota.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership (Jossey-Bass business and management series)*. Jossey Bass Incorporated.
- Smart, J. C., Kuh, G. D. and Tierney, W. G. (1997). The roles of institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 256-281.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 339-359.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Newyork: The Guilford Press.
- Strauss, A.L. and J. M. Corbin (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd Edition)*. Newyork: Sage Publications.
- Şişli, G. (2012). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi devlet ve vakif üniversiteleri üzerinde bir uygulama, *Yayınlanmamış doktora tezi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Talas, C. (1966). Üniversite toplum ve politika. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 21(03).
- Terhart E. (1985). The adventures of interpretation: Approaches to validity. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 451-464.
- Times, <https://www.timeshighereducation.com/>

AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2020; 10(1): 481-515
DOI: 10.18039/ajesi.682053

Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. UK: Wiley-Blackwell.

URAP, <http://tr.urapcenter.org/2017/>

Watras, J. (2009). Historical perspectives toward qualitative research. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 4(1), 1-8.

Webometrics, <http://www.webometrics.info>

Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research*. USA: Sage.

Wilkinson, D. (1994, September). Transforming the social order: The role of the university in social change. In *Sociological Forum*, 9(3), 325-341.

Woods, P. (2006). *Successful writing for qualitative researchers (2nd Edition)*. Newyork: Sage Publications.

Vallett, C. M. (2010). Exploring the relationship between organizational virtuousness and culture in continuing higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(3), 130-142.

Vurgun, L., ve Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3).

Yılmaz, K. (2010). Değerlerle yönetim. H. B. Menduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (229-242). Ankara: PegemA Yayıncılık.

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

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: PegemAkademi.

Yuan, G., L. Dong (2006). On value and culture. *frontiers of philosophy in China*, 1(2), 237-244.

Yücebaş, M. (2011). İdeolojik bir süreç olarak operasyonel üniversiteden girişimci üniversiteye: Yeni üniversitenin reklam imgeleri. *İletişim: Araştırmaları*, 5(1), 39-74.

Zheng, W., Qu, Q. and Yang, B. (2009). Toward a theory of organizational cultural evolution. *Human Resource Development Review*, 8(2), 151-173.

Extended Abstract

To know the institutional value systems of universities within the context of dominant values in developed higher educational institutions might be considered important in terms of giving information about the issues such as goals intended to be reached, basic standards of the institutions, human relations. The study is important as it depicts the point of views of the academicians who are experiencing that culture. The study to reveal the differences and similarities between the institutional values of state and foundation universities aims to answer the following question; “What are the differences and similarities regarding institutional values at state and foundation universities? In this study culture analysis design was used. The study was conducted at the universities in Ankara. For determining the field of the study, social environment and accessibility criteria were taken into account. For determining the universities, developmental level and foundation years were determinant factor. In this study, purposive sampling strategy were applied. Sampling sufficiency defined through data saturation. Data were collected through semi-structured interview forms (face to face interviews with 81 people) and document analysis and observations were also used to support the data obtained from the interviews. Data collection instrument was formed before fieldwork. The most mentioned values by the participant working at state universities are freedom of speech, fair and participative management, democratic management, continuous development, open communication ways, social integration and services, stakeholder-oriented, open for improvement, skilled academic staff, free and convenient working environment. The most mentioned values by the participant working at state universities are freedom of speech, open for improvement, continuous development, fair and participative management, student centred education, skilled academic staff, modern campus, global focus and internationalisation. Less mentioned values by the participant working at state universities are rewarding, solving problems informally, self-evaluation, informing and giving feedback regarding the practices, performance oriented, competitiveness, involving organisational structures in the process of administration. Less mentioned values by the academicians working at foundation universities regarding institutional values are election culture, low hierarchy, solving problems informally, Informing and giving feedback regarding the practices. The analysis shows that the similarities between state and foundation universities for the institutional values are relatively more than the differences. For some aspects regarding institutional values differences are found between state and foundation universities.

Of institutional values, critical/opposing attitude, participation of organized structures to the process and election culture are found to have significant differences. It is found out that there are similarities between state and foundation universities in institutional values expressed as “freedom of speech, fair and participative management, continuous development, openness for improvement, qualified academic staff”. In conclusion, institutional values have a significant role in creating and displaying organisational culture as one of the components of universities. As it can be concluded from this study, foundation universities serve as a model for state universities for issues such as creating an image and advertising for this, relations with graduates, rewarding, administration and organisation, productivity, choosing academic staff and seeking for quality in employment. Yet, some issues such as being profit oriented, need rich students instead of successful ones, transferring academic staff from state universities instead of training them autocratic decision process in administration, might be regarded as unfavourable for foundation universities. State universities has positive features such as producing absolute science, educating students in the fields which private sector thinks not profitable, free service for a vast majority of state while they have negative features such as ineffectiveness, nepotism, indifference to society and political attitudes of university administrative staff.

**Interkulturelle Elemente in der DaF-Lehrbuchserie: Begegnungen -
Erkundungen A1-C2 und Türkisch als Fremdsprache-Lehrbuchserie:
Yedi İklim Türkçe A1-C2**

Bilge ÜNAL¹

Geliş Tarihi: 28.11.2019

Kabul Tarihi: 06.01.2020

Araştırma Makalesi

Zusammenfassung

Ohne das Beherrschen von mehreren Sprachen ist Heutzutage ein Leben in der Zivilisation undenkbar geworden. In der Fremdsprachendidaktik sind Lehrprogramme, Lehrmethoden und Lehrmaterialien, Lehrkraftpotenziale mit Motivationsgründen gemeinsam für den Lehrerfolg maßgebend. Aber allein das systematische Erlernen der Sprache ist nicht ausreichend, der Lerner soll mit der zu erlernenden Sprache gleichzeitig in die Kultur dieser Sprache integriert werden, um diverse Interferenzfehler vermeiden zu können. Dies zugrunde sind landeskundlich-interkulturelle Elemente von gravierender Relevanz. Angeregt von der literaturwissenschaftlichen Methodik, der Komparistik, werden die Lehrbuchserien „Yedi İklim Türkçe“ für Türkisch als Fremdsprache und „Begegnungen, Erkundungen“ für Deutsch als Fremdsprache, mit den dazu entsprechenden Arbeitsbüchern und CDs in den Niveaus A1-C2 qualitativ und quantitativ auf interkulturelle Elemente analysiert und diese erörterten kulturellen Aspekte zum Thema Interkulturalität gegenübergestellt. Ziel ist es, die kulturellen Elemente in den Lehr- und Lerntexten zu untersuchen und qualitativ als auch quantitativ zu bewerten. Das Endresultat soll zeigen, inwieweit das Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Kultur in den Lehrbüchern insgesamt thematisiert ist und verarbeitet wird.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenbildung, lehrbuchanalyse, interkulturelle aspekte

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, e-mail: bilge.unal@bilecik.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4496-7059

**Intercultural elements in the DaF- textbook series “Begegnungen-
Erkundungen A1-C2” and Turkish as a Foreign Language “Yedi İklim
Türkçe A1-C2”**

Submitted by 28.11.2019

Accepted by 06.01.2020

Research Paper

Abstract

Learning languages is a necessity today. Teaching programs, methods and materials, teacher potentials together with motivational reasons are decisive for the success of the teacher. But learning a language alone is not enough; the learner should also be able to empathize with the culture of the language in order to avoid certain interference errors. This is based on intercultural elements of serious relevance. Inspired by the literature methodology, comparative statistics, the textbooks “Begegnungen/Erkundungen” German as a foreign language and “Yedi İklim Türkçe” Turkish as a foreign language with the corresponding Working books and CDs qualitatively are explored from Level A1 to C2 based on patrimonial-intercultural elements and compared these discussed cultural aspects to interculturality. The aim is to examine the cultural elements in the teaching and learning texts and to evaluate them qualitatively as well as quantitatively. The result is intended to show to what extent foreign understanding is addressed in language, literature and culture and is processed in the textbooks.

Keywords: Intercultural aspects, foreign language education, textbook analysis

Einleitung

Das Leben hat sich in der Neuzeit über die Grenzen von Ländern, Staaten, Sprachen hinaus erstreckt. Migration, sei es aus ökonomischen, ideologischen oder politischen Gründen, eine Weiterbildung im Ausland, das Bestreben andere Länder kennenzulernen, usw. erfordert ein Zusammenleben mit Menschen, die nicht nur eine andere Sprache sprechen sondern aus einer anderen Kultur kommen können. Weiterhin finden in einer Zeit, die technologisch weit entwickelt ist, Plattformen der Bildung, Medizin, Kommunikation, Wirtschaft und Politik auf globaler Ebene statt. Der heutige Plurizentrismus, die Mehrsprachigkeit bedarf einer uneingeschränkten interkulturellen Kommunikation. Ein weiterer Spracherwerb neben der Muttersprache ist demzufolge bezüglich jeden Lebensbereichs unumgebar geworden. Ein perfekter Sprachgebrauch mit Fremdverstehen kann aber nicht allein durch das systematische Erlernen dieser Sprache erfolgen. Dem Fremdsprachenunterricht sind höhere Anforderungen gestellt. Fremdsprachendidaktik bedeutet andere Kulturen, andere Menschen und deren Sprache vorzustellen, sie erfordert einer Kombination von Kultur und Sprache mit interkultureller Perspektive. Die Nutzung von anderen insbesondere landeskundlichen Perspektiven in der interkulturellen Sprachdidaktik soll den Horizont des Sprachen Lernalers erweitern, um zwischen der eigenen und anderen Kultur eine reibungslose Verständigung aufbauen zu können. Sprachliche Kompetenzen spielen dabei eine zentrale Rolle.

Was ist Kultur?

Kultur wird als die Gesamtmenge, der von menschlichen Gruppen erworbenen und tradierten Verhaltensmuster verstanden, denen auch die Sprache als Verhalten mit sprachlichen Zeichen zuzurechnen ist. Das Konzept der Sprachgemeinschaft ist dabei nach Bloomfield (Bloomfield, 1933, S. 29 zit. nach Koerner, 2003, S. 70) von zentraler Bedeutung

für das Verständnis der Interdependenz, da eine Gruppe von Menschen in einer Sprachgemeinschaft dasselbe System von Sprachsignalen verwendet. Wie Schiller es bereits erläuterte: „Die Sprache ist der Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein großes treffliches Bild von uns selbst daraus entgegen.“ und in ähnlicher Weise wie auch Humboldt ausgelegt hat „Die Sprache ist gleichsam die äußere Erscheinung der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nie identisch genug denken.“ ist die Sprache ohne Kultur nicht ausdenkbar und umgekehrt. Die Beschreibung „Kültür bir yaşam biçimidir (Anonym).“ übersetzt „Die Kultur ist eine Lebensform“ ist wohl die kürzeste, und einfachste, aber auch komplexeste Erläuterung, die den Begriff Kultur definieren kann. Weiterhin sagt Ali Göçer (2013, S. 50), dass Kultur eine destillierte Zusammenfassung von all dem Erlebtem eines Volkes über mehrere Epochen darstellt. Religion ist zum Beispiel ein umfassender Bereich der Kultur und hat wie alle anderen kulturellen Werte einen relevanten Einfluss auf die Sprache und Sprachstruktur, dass spezifische religiöse Sprachstile entwickelt wurden.

Was ist Sprache?

Bußmanns sprachursprünglich-theoretischen Recherchen nach ist Sprache eine auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, einer historischen Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck/Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrung und Wissen und ihrer Auslegung zufolge bezeichnet Sprache eine artspezifische, dem Menschen eigene Ausdrucksform, die sich durch Kreativität, die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion und die Möglichkeit zu metasprachlicher Reflexion (Bußmann, 2008, S. 643) von anderen Kommunikations-systemen unterscheidet. Lewandowskis Erläuterung (1994, S. 994) zufolge ist die natürliche Sprache (Metasprache) eine typisch menschliche und zugleich

gesellschaftliche Erscheinung: sie ist das primäre System von Zeichen, ein Werkzeug des Denkens und Handelns und das wichtigste Kommunikationsmittel. Hinzu weist er darauf hin, dass soziales Verhalten im Wesentlichen zeichen- und sprachgebunden ist. So gibt es zwei Sprachen in einer Sprache, zwei Weisen der Rede, zwei Ebenen des Sprachgebrauchs; die Sprache der klaren Wahrheiten, der Begriffe und Formeln, des Bekannten, Vertrauten; die Sprache der klaren Logik, der objektiven Information, der exakten Wissenschaft. Da, aber wo Fakten nicht ausreichen, müssen Geschichten von der unbekanntem, unvertrauten anderen Kultur erzählt, improvisiert, mit Bildern veranschaulicht verwendet werden. Folglich sind Sprache und Kultur voneinander untrennbar: die Sprache prägt die Kultur, die Kultur formt die Sprache. Im Zeitalter der Globalisierung spricht man von Multi-, Inter- Transkulturalität oder hybride Identitäten (vgl. Blioumi, 2002, S. 28).

Was bedeutet fremd in Fremdsprachen?

In der Fremdsprachendidaktik wird die zu erlernende(n) Sprache(n) mit Fremd benannt, was eigentlich zu Beginn der fremdsprachlichen Lehr- und Lernphase richtig ist. Das Wörterbuch Wahrig umschreibt den Begriff „fremd“ als aus einem anderen Land, einer anderen Stadt, aus einem anderen Volk, einer anderen Familie, ausländisch; andern gehörig; andersartig fremdartig, seltsam; unbekannt, ungewohnt und unvertraut (Wahrig, 1975, S. 1377). Fremd bedeutet demzufolge außerhalb des eigenen Horizontes. Dies trifft beim Erwerb einer „Nichtmuttersprache“ definitiv zu. Ernest W. B. Hess-Lüttich (Hess-Lüttich, 1996, S. 14: Lüger) betrachtet beispielsweise Phraseologismen aus der Perspektive von Lüger, der Phraseologismen nicht nur als feste Fügungen in der syntaktischen Linearität von deutschen Sätzen und nicht nur als handliche Formeln zum Ausdruck stereotyper Sachverhalte, sondern auch als vielsagende Träger kulturspezifischer Informationen untersucht hat und damit die eigentliche Bedeutung von Phraseologismen für die Verständigung gerade zwischen

Angehörigen verschiedener Kulturen pointiert und detailliert analysierter Texte vermag er anschaulich zu illustrieren, in welcher Weise Phraseologismen satzwertige zumal in der Kommunikation verwendet werden, wie sie zur Selbstdarstellung dienen und zum Entwurf des Fremdbildes, wie sie steuernd wirken in der Definition der Beziehungen der Gesprächspartner, in der Lenkung ihrer Aufmerksamkeit, in der Regulierung des Ablaufs ihres Gespräches und wie sie das Verstehen fremdsprachiger Texte inhibieren können, oft dort, wo man es am wenigsten vermutet. Wenn man beispielsweise die Uhrzeiten und die leseweise der Zahlen im Deutschen näher untersucht, kann man die Logik, den Gedankenablauf eines Deutschsprachigen verfolgen bzw. verstehen. Die Zahl 19 wird zum Beispiel neunzehn gelesen, die Schreibform widerspricht sich mit der leseweise (im Türkischen verändert sich die Lese- und Schreibreihe nicht: „on dokuz“ - erst zehner Ziffer dann einer Zahl). Paradox ist, dass sich dieses System nur in der Einer-Stufe aufzeigt, diese nach links gerichteter Mündlichkeit aber nicht fortgeführt wird. Wie in diesem Beispiel zeichnet sich die Grammatik der deutschen Sprache mit diversen Unregelmäßigkeiten aus, obwohl sie über ein sehr ausgeprägtes Sprachsystem und einen großen Wortschatz verfügt. Diesen sprachlichen Besonderheiten zufolge steht die deutsche Literatur auf einer weltweit hohen, kulturell reichen Ebene. Bei der informalen Zeitangabe wird der Gedankenverlauf nicht nur verlängert, sondern eine zukunftsorientierte, komplizierende, analysierende Zeitangabe, wie es sie keiner anderen Sprache gibt, sticht im Deutschen hervor. Es ist förmlich, wenn die Uhrzeit digital angegeben wird „14.25 Uhr“, aber informal sagt man im Deutschen „Es ist fünf vor halb drei.“ Die Zielstrebigkeit der Deutschen zeigt sich bereits in der sprachlichen Form. Überdies löst der Begriff „Fremd“, der von Hermann (Hess-Lüttich, 1996, S. 42) als ein Negationswort klassifiziert wird, beim Lernenden eine abweisende, demotivierende Stellung zu einer neu zu erwerbender Sprache, der sogenannten Fremdsprache aus. Es ist nicht weitläufig zu beanstanden, dass eine Negativdeklinaton des Lernprozesses

eine Barriere darstellt. Die eigentliche Intention ist, dass die Fremde Sprache dem Lerner durch einen interkulturellen Lernprozess vertraut gemacht wird, so dass der Lerner eine metasprachliche Fähigkeit, ein effektives Sprachbewusstsein erwirbt, wobei der Begriff „fremd“ egalisiert werden soll.

Untersuchtes Material

Die Lehrbuchserien „Yedi İklim Türkçe“ für Türkisch als Fremdsprache im Niveau A1- C2 und „Begegnungen, Erkundungen“ für Deutsch als Fremdsprache im Niveau A1-C2 werden mit den dazu entsprechenden Arbeitsbüchern und CDs auf kulturelle und interkulturelle Elemente analysiert und gegenübergestellt.

Interkulturelle Elemente in den Lehrbüchern “Begegnungen und Erkundungen Deutsch” und „Yedi İklim Türkisch“

Variationen der Sprache, stereotype Verhaltensweisen, Traditionen und Bräuche umfassen nur einen Teilbereich der Einflussgebiete verschiedener Kulturen. Die Kultur eines Volkes ist ein Spiegel, der die Identität dieses Volkes zeigt. Im Fremdsprachenunterricht wird die deutsche Kultur methodisch mit dem Interkulturellen Ansatz den DaF-Lernern vermittelt. Ziel ist, den Erwerb einer Sprache mithilfe kultureller Informationen über das Volk, das diese Sprache spricht, zu erleichtern. In dieser Arbeit werden die Lehrbuchserien „Begegnungen-Erkundungen, Deutsch als Fremdsprache“ und „Yedi İklim, Türkisch als Fremdsprache“ von Niveau A1 bis Niveau C2 mit der analytisch-vergleichenden Methode kompakt auf kulturelle und interkulturelle Elemente untersucht und bewertet. Dabei werden jeweils prägende Aspekte auf Relevanz gewichtet und erläutert. Für diese Arbeit sind alle Texte der beiden Lehrbücherserien, die mit landeskundlichen Informationen und interkulturellen Vergleichen dokumentiert sind, zuerst untersucht identifiziert und tabellarisch verzeichnet und demzufolge bewertet worden.

In den integrierten Kurs- und Arbeitsbüchern der Lehrbuchserie des Schubert Verlags der Sprachniveaustufen A1-B1 mit dem Titel „Begegnungen“ und in den Sprachniveaustufen B2-C2 mit dem Titel „Erkundungen“ wird Deutsch als Fremdsprache gelehrt. Die Lehrbücher sind in 8 Kapitel eingeteilt, die jeweils sprachliche Handlungen, Wortschatz, Grammatik und Fakultatives für die Deutschlerner beinhalten. Die kulturellen Aspekte, die in den Kapiteln bearbeitet werden, sind auf Interkulturalität ausführlich erörtert worden. Welche kulturellen Themen auch immer angeführt sind, ein Vergleich mit der Kultur des Lehrbuchbenutzers ist als Aufgabe angefordert und somit thematisch interkulturell bearbeitet worden.

Die Lehrbücher Yedi İklim Türkçe A1-C2 für Türkisch als Fremdsprache sind ebenfalls jeweils in 8 Kapitel unterteilt und die kulturellen Aspekte werden zum Ende jeden Kapitels aufgeführt. Sie sind aber gleichzeitig Bestandteil in vielen weiteren Abschnitten der Lektionen. Im Gegensatz zu der Lehrbuchserie „Begegnungen-Erkundungen“ sind die Arbeitsbücher der Lehrbuchserie „Yedi İklim Türkçe“ von den Lehrbüchern getrennt zusätzlich mit einer kleinen Lektüre zu den Hörtexten herausgegeben worden. Da eine getrennte Analyse des integrierten Arbeitsbereiches in „Erkundungen“ die Objektivität und das Gleichgewicht der Forschungs-ergebnisse beeinträchtigen würde, ist die Lehrbuchserie Yedi İklim Türkçe A1-C2 zusätzlich der Hilfsmaterialien in dieser Analyse untersucht worden, um die interkulturellen Aspekte der Lehrbuchserie Yedi İklim im Vergleich mit der Lehrbuchserie Begegnungen A1-B1-Erkundungen B2-C2 gleichwertig bewerten zu können.

Esskultur

Beide Bücherserien geben in bestimmten Lektionen Informationen über Essen allgemein, Rezepte und Esskultur ihrer Länder mit regionalen Varietäten weiter. Unter diesen Informationen werden interessante Aspekte aufgegriffen, die den Lernern eine bereichernde Perspektive darbieten. Ähnlich wie in Yedi İklim A1 beginnt das Lehrbuch Begegnungen A1

mit nationalen Frühstücksangewohnheiten (4. Kap. S. 86), läuft über diesem noch hinaus und bietet Informationen über die deutsche Esskultur, behandelt einen Text über die Geschichte der Kartoffel und präsentiert Rezepte für verschiedene Kartoffelgerichte. [...] Begegnungen B1 Kap. 8 ist vollständig mit Aspekten der Esskultur belegt und gibt Rezepte, Essgeschichten, Empfehlungen für Restaurants interkulturell, Restaurantkriterien (S. 226), einen Text über die Geschichte der Schokolade (S. 228) und am Ende ein Rezept für „Heiße Schokolade“ weiter. Essgewohnheiten sind definitiv prägende kulturelle Elemente, die bestimmten Kulturen eigen sind. Alte Hausmittel „Omas Hausmittel“ (Erkundungen B2, 2016, S. 210-A11) und Essgewohnheiten „Gesunde Ernährung“ (Erkundungen B2, 2016, S. 211-A15) geben Auskunft über die deutsche Esskultur und traditionelle Naturmedizin. Interkulturelle Angaben, die vom Fremdsprachenlerner in Erkundungen B2 auf Seite 213 in der Aufgabe A 20 sollen vervollständigt werden, indem ein selbst vorbereiteter Vortrag vorgetragen werden soll. Folglich soll ein typisches Gericht aus der Heimat vorgestellt werden. [...] Im Anhang auf S. 242–244 werden Weihnachtsmärkte in Münster, Dresden, und Leipzig mit Informationen zu der Esskultur hinsichtlich der Weihnachtsmarkttradition vorgestellt. Erkundungen C2 führt z. B. in Kap. 4 S. 106 in den Beruf des „Bäckermeisters German Strudel“ ein und gibt Informationen über die „Kunst des Backens“ international weiter. Begegnungen/Erkundungen geben zum Thema Esskultur mit historischen und authentischen Texten aufschlussreiche Informationen. Die deutsche Lehrbuchserie gibt nicht nur Rezepte in ausreichender Anzahl weiter, sie konzentriert sich dabei auch auf Verhaltensstrukturen rund um die Esskultur.

Yedi İklim hat in all seinen Serien mindestens ein Kapitel für Texte mit Essen freigestellt und gibt Angaben für mindestens ein türkisches Rezept pro Niveaustufe. Das erste Lehrbuch der Niveaustufe A1 gibt wenig Auskunft über die türkische und noch weniger interkulturelle Information zu der Esskultur. In Yedi İklim A2 Kap. 4 befinden sich neben türkischen landeskundlichen Angaben Rezepte internationaler Nachspeisen, Informationen zu

regionalen Speisen in „Wir gehen zum Festival“ (S. 83) und in Kap. 5 sogar eine interkulturell vergleichende Dokumentation zum Fruchtanbau in der Türkei. Dem folgt im 6. Kap. interkulturelles über Esskultur und traditionelles Verhalten hinsichtlich der Nachbarschaftsbeziehungen und alles zu der Esskultur bezüglich zum Rezept für eine süße Hülsen-Früchtesuppe Asure. Damit ist das Lehrbuch A2 zu den anderen Lehrbüchern aus der Yedi İklim-Serie am reichsten mit Informationen zur landeskundlichen Esskultur bereichert. [...] In dem freien Lesetext am Ende der Lektion 4 „Der Gast isst nicht das, was er erwartet, sondern das was ihm serviert wird“ (Yedi İklim Türkçe B2, Kap. 4 C, S. 98) kann als eine Beschreibung der Gastfreundlichkeit in der türkischen Kultur angesehen werden, welche eine Stereotype der türkischen Bevölkerung darstellt und geeignet für einen handlungsorientierten Unterricht ist. Es besteht die Möglichkeit, dass der Unterricht nach den Resultaten dieser Aufgabenstellung interkulturell verlaufen kann. Es fehlt leider an festen Sachverhalten und Angaben zu diesem Thema. Nach sorgfältiger Untersuchung der Aufgaben, Dialoge, Hör- und Lesetexte zu Essen und Gesundheit insgesamt konnten im 4. Kap. in B2 bis auf den freien Text am Schluss dieses Kapitels keine Elemente im interkulturellen Sinne registriert werden. In Niveau C2 wird die Esskultur nicht näher angesprochen. Das Lehrmaterial Yedi İklim hat im Gesamten eine reiche Auswahl an einheimischen und insbesondere regionalen Rezepten. Es fehlen interkulturelle Bezüge. Anweisend wird in einigen der Aufgabenstellungen in Kap. 5 auf Vergleiche zur Esskultur innerhalb der Kulturen der Lerner hingewiesen. Die erforderlichen Angaben bzw. Informationen können aus dem Lehrbuch nicht entnommen werden. Texte wie „Duft von geröstetem Brot“ (Kursbuch A2 Kap. 6, S. 120-124) geben mit landeskundlich typischen Verhaltensmustern ein Bild von der regionalen Kultur wieder und könnten mit weiteren Aspekten bezüglich zur Esskultur den Lerner über die kulturellen Variationen der heimischen als auch anderen Kulturen bereichert werden.

Der Aufbau der Lehrmaterialien unterscheidet sich zwischen den beiden Fremdsprachen hauptsächlich dadurch, dass zum Beispiel die Thematik in der deutschsprachigen Fremdsprachenserie jeweils für jedes Niveau auf ein Kapitel beschränkt ist und in den weiteren Kapiteln nicht bearbeitet wird. Hingegen werden in den Lehrmaterialien für Türkisch als Fremdsprache meist zwei Kapitel pro Niveau mit dem Thema Esskultur mit anderen Themenpunkten zusammen verarbeitet.

Alles über Freizeitkultur, Tagesabläufe und Reisen

„Begegnungen A1“ startet mit einem Einblick in Hobby und Freizeit (Kap.1, S. 18/ Kap. 2 S. 43-47), bietet Reise- u. Tagesprogramme an und stellt auf S. 73 die Stadt München vor. In A2 wird über Bildung u. Arbeit (S. 8) interkulturell berichtet [...] bis hin zum Anhang S. 251 „Freizeit und Arbeit“ wird der Lerner in den Kapiteln von Niveau A2 ausgiebig über Reisen und Freizeit und Tagesabläufe landeskundlich informiert. Begegnungen im Niveau B1 macht in Kap. 1 eine Einführung in diesen Themenzweig mit „Haben sie noch Zeit?“, [...] und rundet dieses Thema in Kap. 7 mit „Stress und seine Folgen“ (S. 198) ab. In Erkundungen B2 sind die verschiedenen Freizeitaktivitäten der Deutschen nach verschiedenen wissenschaftlichen Studien in jährlicher Zeitverwendung (Erkundungen B2, 2016, S. 125-A1b) aus primärer Sicht angegeben und sollen mit Angaben aus dem Heimatland des jeweiligen Fremdsprachen Lernalters verglichen werden. In der deutschen Kultur werden hier im 5. Kap. die Themen Zeit, Freizeit, Pausen, Ruhezeit, Tätigkeit und die proportionale Einteilung dieser im Tagesablauf behandelt und sollen von den Lernern interkulturell überarbeitet im Zusammenhang mit ihrer Heimat verglichen werden. Wie wichtig Pausen und Ruhezeit für die Lerner sind wird in Aufgabe A2 erfragt. Ein Witz von Wolfdietrich Schnurre über „Kultivierung“ ist ein humorvoller Eingriff in dieses Thema und unterstützt den im Hintergrund beabsichtigten interkulturellen Leitfadens. Zu Lückentexten der

Tagesabläufe von Karola Schindler und Karsten Jost in A3b soll der Fremdsprachenlerner in A3a einen Bericht über den eigenen Tagesablauf oder Wochenplan erstellen. Die Kurzgeschichte von Wladimir Kaminer aus „Helden des Alltags“ gibt dem Leser kulturhistorische Informationen:

[...] Der Wald bescherte (schenkte) ihnen Pilze, Beeren, Kräuter, und nicht zuletzt Birkensaft. Das Zapfen verlangt Konzentration und Erfahrung. Mein Vater suchte sich immer eine besonders saftige Birke aus und machte mit dem Messer einen Schnitt in ihren [...] (Erkundungen B2, 2016, S. 128-A7).

Dieser Kurzgeschichte folgt eine Umfrage zu Lesegewohnheiten, die die Sprachlerner beantworten sollen. Diese Umfrage kann interkulturelle Informationen über die Lesekultur vermitteln, was wiederum mit der eingesetzten britischen Umfrage auf S. 130 bereichert werden kann. „Fußball – eine Erfindung der Neuzeit“ in A 26 auf der S. 138 ist ein Lückentext, der über die Geschichte des Fußballes berichtet und interkulturelle Informationen über Fußballspielkultur anführt (Erkundungen B2, 2016, S. 138-A26).[...] Insgesamt gibt die DaF-Lehrbuchserie „Freizeitkultur, Tagesabläufe und Reisen“ abwechslungsreich, interessant mit interkulturellen Einlagen wieder.

In Yedi İklim Niveau A1 wird über die Freizeit einer rumänischen Studentin berichtet (Kap. 3 Arbeitsb. S. 71). Das Kapitel 4 in Niveau A2 berichtet über sehenswürdige Orte in der Türkei, wobei dieses Kapitel eine bereichernde Rundfahrt durch die Türkei ist. [...]. Kap. 8 ist ein Reiseführer für türkische Urlaubsmöglichkeiten, wie Urlaub in Artvin (S. 91), Istanbul (S. 93), Ägäis (S. 94), Palandöken (S. 95) bis Arbeitsbuch ein Wochenende auf der Insel Büyükada und über das Thema „Reisen“ allgemein (A1, Kap. 8, S. 156-165). [...]. Als guter Reiseführer und mit regional kulturellen Aspekten bestätigt sich die Lehrbuchserie Yedi İklim insgesamt. Die Texte zu Tagesablauf von Salih Korkmaz, Ayder Festival und Nachbarsbeziehungen geben einen aufschlussreichen Einblick in die türkische Kultur. Es fehlt

generell Landeskundliches zu Freizeitangewohnheiten und ein interkultureller Bezug zu diesem Themenfeld fehlt.

Arbeit und Berufe

Das deutschsprachige Lehrbuch behandelt das Thema Arbeit und regionale Berufe in Niveau A1 in Kap. 8 und berichtet über Arbeitsfreie Tage in der EU interkulturell (S. 210). [...] Niveau B1 berichtet (S. 14) über Pünktlichkeit, [...] weiterhin stehen „Umgangsformen im Geschäftsleben“ zur Debatte (S. 52). Es wird hauptsächlich ein Einblick in die deutsche Arbeitskultur gegeben und gezeigt, wie in Deutschland Studenten leben (Erkundungen B2, 2016, S. 106-A34). Der Lesetext gibt statistische Daten über den Lebensstandard und über Gewalttaten diverser europäischer Länder im Vergleich weiter (Erkundungen B2, 2016, S. 66-A2). In den darauffolgenden Arbeiten werden Unterschiede zwischen Nationalitäten erfragt, sodass aus diesen Statistiken Stereotype für bestimmte Länder erstellt werden können. Weiterhin soll der Fremdsprachenlerner als nächsten Aufgabe (S. 66-A3 b) einen Bezug zu seinem Heimatland erstellen und darüber berichten. Es wird in A15 direkt auf „Kulturelle Unterschiede im Berufsleben“ aufmerksam gemacht. Der Text handelt von Verhandlungen von Geschäftspartnern aus verschiedenen Ländern, in denen kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen und diese zu kostspieligen Komplikationen führen können. Ein aufschlussreicher Vergleich von unterschiedlichen kulturellen Elementen verschiedener Länder, die bei Nichtbeachtung Konsequenzen mit sich bringen können, und eine bewusste Wahrnehmung von interkultureller Vielfalt wird hier beabsichtigt.

[...] Viele Unternehmen senden deshalb ihre Mitarbeiter zu Länderspezifischen Seminaren, bei denen man Dinge, auf die man bei Geschäftsverhandlungen achten muss, erfährt. So lernt man beispielsweise, dass Japaner die Farbe Grau bei Anzügen schätzen, nicht so sehr aber bunte Krawatten oder Hemden, oder dass man bei

französischen Partnern in der Pause zwischen Dessert und Käse auf keinem Fall abschalten sollte, denn in dieser Zeit werden bevorzugt delikate Geschäftsfragen besprochen und gelöst. [...] (Erkundungen, 2016, S. 76-A15).

Der Text „Unter Druck nach oben“ (C1, S. 75) analysiert Karriere in der Arbeitsbranche geht auf Kommunikative und soziale Kompetenzen ein. Arbeitsanforderungen bezüglich Arbeit und Beruf werden näher betrachtet (S. 78-81) und eine „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll ist eine literarische Abrundung zu diesem Thema [...].

Im türkischen Lehrbuch Yedi İklim A1 und A2 werden hauptsächlich verschiedene spezifische und traditionelle Berufszweige vorgestellt. [...] In B2 wird im 1. Kap. unter der Überschrift „Ich mache Fortschritte in meinem Beruf“ das Arbeitsleben und das Bildungswesen bearbeitet. Ein Dialog auf S. 10 beinhaltet kulturelle Verhaltensmuster, die den Fremdsprachenlernern schon beim Lesen auffallen können. In Teil C werden Fakultative Infos und Wissenswertes ausgetauscht. Unter dem Motto „Austauschstudenten lernen viel mehr“ wird unter anderem der Humanismus erörtert. Interkulturell werden wichtige Persönlichkeiten, wie der Philosoph Erasmus, der gelehrte Mevlana und der Künstler Leonardo da Vinci vorgestellt und die nach diesen Wissenschaftlern benannten humanistischen Austauschprogramme in Europa und der Türkei erläutert. Im 7. Kap. werden Lern- und Lehrmethoden, Berufe und erfolgreiche Persönlichkeiten aus verschiedenen Berufen und Ländern behandelt. In diesem Kapitel fehlen Informationen und Hinweise zu der Arbeits- und Bildungskultur. Die Informationen werden allgemein ohne kulturelle Inputs weitergegeben. Weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch werden dem Lerner Aufgaben bezüglich interkultureller Vergleiche gestellt. Auf der letzten Seite dieses Kapitels werden über traditionelle und regionale Berufe, die entweder ihre Funktionalität verändert haben oder die es schon fast nicht mehr gibt, berichtet. Der freie Lesetext auf Seite 158 „Berufe von der

Vergangenheit bis heute“ und die Sprechaufgabe „Wie verbringen sie ihre Freizeit? Wie viel Zeit nehmen sie sich für soziale Aktivitäten? ist zum ausdiskutieren eine Möglichkeit kulturelle Unterschiede zwischen Ländern zu Worte zu bringen. Über Arbeit und Berufe, insbesondere regional und besondere Berufszweige werden reichlich kulturelle Informationen weitergeleitet. In Niveau C1 wird der Themenbereich Arbeit und regionale Berufe nicht angesprochen. [...]

Bildung

In Begegnungen A2 wird das deutsche Schulsystem (Kap. 1, S. 14) vorgestellt. Anlehnend an diese Informationen soll der Deutschlerner einen Vergleich mit dem Schulsystem seiner Heimat stellen, und es wird weiterhin auf S. 22 über deutsche Studienhits [...] berichtet. Themenbezüglich geht B2 auf „Der erste Schultag“ (S. 9-10) ein, berichtet über das deutsche Schulsystem und die Schulpflicht (S. 11), über „Außergewöhnliche Menschen (S. 23), auf der S. 24 über „Deutsche Größen“ und über die den gleichberechtigten Bildungsweg von „Pauline von Lippe-Detmold“ im 18. Jahrhundert (S. 26). B2 befasst sich im ersten Kap. fakultativ mit „Außergewöhnlichen Menschen“ und berichtet über deutsche Berühmtheiten „Helden der Deutschen“ (Erkundungen B2, 2016, S. 23-B1) und Vorbildern, die aus nichtdeutscher Kultur stammen und von Seiten der Fremdsprachenlerner vorgestellt werden sollen. Der Lernprozess soll interkulturell verlaufen, indem der deutsche Ansatz bereits verarbeitet worden ist und weitere kulturelle nichtdeutsche Persönlichkeiten, die wertvolle fakultative Dienste geleistet haben, von den Lernern vervollständigt werden sollen. Auch im grammatischen Arbeitsteil C ist eine Übung im Präteritum in dem Text „Sophie Scholl“ mit kulturellen Informationen belegt worden (Erkundungen B2, 2016, S. 30-C9), welches einen Einblick in die deutsche Lebens- und Bildungskultur der Sophie Scholl gibt. Auf Seite 10 in B2 gibt der Text „Der erste Schultag“ historisches über typisch deutsche

regionale Bräuche am ersten Schultag Einblick. Es werden Vergleiche mit Bräuchen in der Vergangenheit und Heute gestellt (Erkundungen B2, 2016, S. 10-A6b). Die Vergleichsarbeiten mit landeskundlichen Informationen zur Bildung bis zur Kleidungsreform in Deutschlands Schulinstitutionen (Erkundungen B2, 2016, S. 13) ermöglichen einen reichhaltigen interkulturellen Austausch. „Klassentreffen“ (S. 85) ist als grammatische Übung gedacht, gibt aber ein gutes Beispiel für Interkulturalität, für ein harmonisches Miteinander von verschiedenen Kulturen. Das Lehrbuch Erkundungen C2 legt Wert auf wissenschaftliche Texte und insbesondere Informationen über Bildung. In Erkundungen C2 behandelt der ganze Kapitel 7 das Thema Kunst und Kultur. Es fängt mit der Überschrift „Kunst und Kultur“ (S. 173) an, macht einen Themenumschwung mit einem Buchtipp auf S. 186 „Tschick“ und den auf S. 188 Rezensionen dazu und endet auf S. 191 mit „Tätowierungen“- Kunst auf der Haut.

In Yedi İklim sind erst ab dem Niveau A2 Texte, die Informationen zur Bildung geben, eingesetzt. [...] Lehrbuch Niveau B2 berichtet über das Austauschprogramm Erasmus (S. 24), über den weltweit berühmten Wissenschaftler und Künstler Leonardo da Vinci (S. 25), über den Theologen und Humanisten Mevlana (S. 26). [...] Im Lehrbuch Niveau C1 wird das Hochschulabsolvierungsinteresse in der Türkei graphisch dargestellt (Kap. 2, S. 46) [...]. C2 in Kap. 1 im Arbeitsbuch S. 11 wird mit dem Text „Witze, Werte und Bildung“ die Bedeutung von Witzen in der türkischen Pragmatik und auf S. 12 die soziale Bedeutung/Wert von Büchern gezeigt. In Kap. 6 Hörtext Kommunikation auf S. 22, Hörtext Körpersprache auf S. 22 und Hörtext auf S. 24 Bildungsethik und Medienethik sind Bildungsorientiert und mit interkulturellen Elementen bereichert. [...]

Feiertage, Bräuche und Traditionelles

Im DaF-Buch Begegnungen A1 sind kulturelle Beiträge wie in Kap. 8 auf den S. 195-201 Gelegenheiten zum Feiern und auf S. 211-212 Weihnachten zum Thema Feiertage,

Bräuche und Traditionellem zu finden. Auf S. 148- 150 in Kap. 5 in Niveau A2 werden „Mystische Orte“ und die „Walpurgisnacht“ vorgestellt. In B1 in Kap. 4 auf S. 118 gibt ein „Gedicht zum Namenstag“ Auskunft über den Namenstag, der in der deutschen Kultur sehr wichtig ist und gefeiert wird. Im Fakultativen Teil werden die Sorben unter „Kennen Sie die Sorben“, ein westslawisches Volk, das in Ostdeutschland lebt, mit ihrer Kultur vorgestellt. Fünf Texte beinhalten wichtige Informationen verschiedener Art, die auf kulturellen Elementen basieren.

Die Sorben haben eine eigene Sprache und Kultur, die nicht nur in verschiedenen Vereinen und Gruppen gepflegt wird, sondern noch lebt. Gerade deswegen fallen vielerorts in der Lausitz zweisprachige Ortsschilder und Bezeichnungen an öffentlichen Gebäuden in deutscher und sorbischer Sprache auf. Außerdem tragen in vier Regionen vor allem ältere Frauen noch täglich die sorbische Tracht, jüngeren nur zu großen Feiertagen. Nicht alle, aber viele sorbische Bräuche werden im Alltag gepflegt, wie zum Beispiel die Vogelhochzeit, das Osterreiten, das Hexenbrennen und das Maibaumwerfen (Erkundungen B2, 2016, S. 80-B1).

Diese angeführten Bräuche werden dann auf Seite 82 in weiteren Textvorlagen erläutert und über den sorbischen Brauch „Vogelhochzeit“ und der Tradition „Hexenbrennen“, auf S. 83 Traditionelles zu Essen, Trinken, Sport, Abendveranstaltungen, Trachten, Wohnen und Freizeit, Erholung rund um den Spreewald berichtet. Insgesamt ist das dritte Kapitel reich an kulturellen Angaben und zielt auf eine intakte Interkulturalität hin. Es gibt reichlich viele Lesetexte, die den Lerner Interkulturell bereichern sollen. Interkulturell ist die DaF-Serie bereichert und gibt dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit einen breiten Blickwinkel zu bilden und Vergleiche mit der eigenen Kultur heranzuziehen. [...] Der im Anhang auf S. 242-244 dargelegte Teil stellt uns den Brauch der traditionellen Weihnachtsmärkte vor. Das

Lehrbuch Erkundungen Niveau C2 gibt keine Daten zum Themenfeld Bräuche und Traditionen weiter.

„Yedi İklim“ stellt in Niveau A1 im Arbeitsbuch (S. 166-172) das „Zucker Fest“ kulturspezifisch vor. [...] Es allgemein über Festivals Bräuche und Feste und spezifisch über türkische Feiertage (S. 81 berichtet). [...] In Niveau B2 werden (Kap. 4, Hörtext 1 S. 15) mit Hausfrauentreffen „Emine Hanımın Günü“ Aspekte wie Bräuche und Freizeit angesprochen und mit „Mögen Sie Gäste?“ ist Gastgeberfreundlichkeit das Leitthema im letzten Kap. [...] Auf S. 173 „Dorfzimmer“ werden Bräuche in Dörfern hinsichtlich der Gastfreundlichkeit begründet. Warmherzigkeit und Gastfreundlichkeit ist ein Stereotyp der türkischen Kultur und wird in freien Lesetext „Gast Gottes“ auf S. 178 aus der Sicht eines Touristen beschrieben. Dem folgt die dem Fremdsprachenlerner gestellte Aufgabe mit dem vorgegebenen Wortschatz über die Gastfreundschaft aus der Heimat zu berichten und einen Vergleich mit der türkischen Kultur zu setzen. Der Text in Kap. 8 gibt Informationen über traditionelle Bräuche in der Türkei zum religiösen Zuckerfest nach der Fastenzeit Ramadan (S. 165). Leider klärt der Abschnitt zu Festen und Feiertagen nicht ausreichend ausgearbeitet. Es fehlt an wichtigen Informationen. Weiterhin wäre angebracht, auch über Feste und Feiertage in anderen Ländern zu erzählen, um eine interkulturelle Perspektive zu gewährleisten. [...] Im Lehrbuch C2 konnten zu dem kulturellen Aspekt „Bräuche“ keine Texte ausfindig gemacht werden.

Zur Wohnkultur, Familie, Ehe

Begegnungen Niveau A1 geht auf das Thema Wohnkultur landeskundlich erst im 7. Kap. (S. 170–185) und mit einem Aufgabentext interkulturell hinterfragend (S. 186) ein. Mit dem Zeitungsbericht „Ein Lotto-Millionär“ (A2 Kap. 3, S. 82) wird verdeutlicht, wie wichtig Familie, Haus und Ruhe ist. [...] B2 geht auf Beziehungen „Partnersuche“ (Kap. 1, S. 18) ein und gibt im folgenden Kap. ansatzweise Angaben zur Wohn- und Reisekultur der Deutschen,

fordert dabei die Fremdsprachenlerner auf diese mit ihrer eigenen Wohn- und Reisekultur zu vergleichen. [...] In C1 werden die Themenfelder „Wohnen, Familie und Ehe“ nicht aufgegriffen. Niveau C2 von Erkundungen gibt auf S. 26 mit dem Text „Die Anti-Anglizismen-WG“ näheres zu einer interkulturellen Wohngemeinschaft drei ausländischer Studenten [...].

In Yedi İklim wird im Lehrbuch Niveau A1 Kap. 1 auf S. 52 über „Familienleben“ berichtet. In Kap. 5 wird über „Ein türkischer Tag mit Mutter und Tochter“ berichtet, in Kap. 6 im Arbeitsbuch auf S. 131 wird ein „Picknick mit Familie“ gemacht. A2 Kap. 1 im Hörtext 1 auf S. 4 gibt einen Einblick in den „Alltag der Yaren und ihrer Familie“, beschreibt in Kap. 2 im Arbeitsbuch auf S. 23 „Hygiene und Gesundheit“, in Kap. 6 auf S. 120 einen „Familien-Sonntag“, in Kap. 7 auf S. 134 eine „Hochzeitsvorbereitung“ und in Kap. 8 im Arbeitsbuch 1 auf der S. 96 zur Familie „Meine Mutter und mein Vater“. Im Lehrbuch Niveau B1 im Hörtext 4 auf S. 4 werden Nachbarschaftsverhältnisse geschildert. Auch der Text auf S. 42 in Kap. 2 über Kochdüfte gibt ein Bildnis der landeskundlichen Kultur wieder. Kap. 4 setzt sich ausführlicher auf S.78 „Beim Makler“ bis S. 82 mit Wohnen auseinander. Kap. 7 berichtet ebenfalls zufriedenstellend im Hörtext 3 auf S. 18 über Geburtstage Weltweit, auf S. 146 über das Eheleben in der Türkei, im Arbeitsbuch auf S. 75 wie der Muttertag, auf S. 78 der Umwelttag und S. 82 der Lehrertag gefeiert und geehrt wird. Lehrbuch Niveau B2 beginnt in Kap. 2 auf S. 36 -37 über das „Eheleben“, im Arbeitsbuch S. 20 und S. 50 im Lehrbuch über „Nachbarschaft“, im Hörtext 8 auf S. 7 über „Hochzeitsbräuche international“, im Hörtext 9 auf S. 8 über „Blutsbruderschaft“ und Kap. 3 im Hörtext „Tahta Çanaklar“ über Großfamilienleben, auf S. 59 über den „Ehealltag“ interessante Informationen auszutauschen. [...] Kapitel 8 gibt einen Einblick in C1 S. 173 „Dorfzimmer“. Mit „Ein Leben ist so verstrichen“ sind im 3. Kapitel die Bereiche aus dem Leben für kulturelle Aspekte thematisch ausgelegt. In verschiedenen Hör- und Lesetexten werden kulturelle Elemente bearbeitet. Der

Lesetext „Eine wichtige Angelegenheit“ (Yedi İklim Türkçe, B2 Kapitel 3 A3, S. 59) gibt Auskunft über das traditionelle Familienleben in der Türkei und ist folgend mit einem Hörtext (S. 60, A4) verbunden und einem freien Lesetext „Namensgebungsbrauch bei Türken“ gekrönt, der den Fremdsprachenlernern die Gebundenheit der Türken an Traditionellem bei der Namensgebung eines Neugeborenen verdeutlicht, aber auch zeigt, welche Konflikte für die junge Generationen aufkommen, bei dem Versuch es jedem Recht zu machen und das Traditionelle zu verwirklichen. [...] Beide Lehrbücher geben nur ansatzweise Informationen über die Wohnkultur. Dieses Themenfeld könnte ausgiebiger behandelt werden.

Literatur und Sprache

Beide Lehrbuchserien haben ein ausgiebig informatives Verzeichnis zu den kulturellen und interkulturellen Aspekten Literatur und Sprache. Die Lehrbuchserie Begegnungen beginnt erst im Niveau A2 mit einem Klassiker im Anhang auf S. 254 „Hamlet“ zu diesem Aspekten Stellung zu nehmen. [...] In B2 werden Vorschläge gemacht, worauf man sprachlich-inhaltlich achten sollte (Kap. 3, S. 77), um einen guten Smalltalk durchführen zu können und Kap. 4 handelt über „Geschäfts-Korrespondenz“ und gibt Beispiele für förmliche Briefe insbesondere in der Wirtschaftsbranche (S. 112-114). Ein Witz von W. Schnurre über „Kultivierung“ mit interkulturellem Leitfaden (S. 126) lockert den Lernprozess auf [...]. Erkundungen C2 bearbeitet alles was Sprachkultur beinhaltet, z. B. (Kap. 1, S. 5-26) alles über Sprache u. Kommunikation Wissenschaftliche Texte, insbesondere Linguistische wie auf S. 23 „Die Entstehung der Sprache“[...]. Buchtipps sind vielzählig mit Rezensionen aufgeführt.

Yedi İklim beginnt im Niveau A2 in Kap. 8 einem Hörtext 11 auf S. 14 mit Witzen von „Nasrettin Hoca“ um einen Einblick in die türkische Kultur zu geben. [...] B1 bietet in mehreren Abschnitten Vielfältiges zu Literatur und Sprache, wie z. B. Anhaltspunkte zu

Redewendungen (S. 39). Niveau C1 berichtet über die türkische Sprachkultur und dessen Reichtum (Arbeitsb. S. 26) [...] und der Hörtext 7 (S. 32) zu Körpersprache ist eine interkulturelle Einlage. Das Lehrbuch Niveau C2 hat unter anderem [...] wie „Missverständnis“ (Hörtext 8 S. 19) mit Sprachvarianten zum Begriff Weintraube ein breites Spektrum zu diesem Themenfeld.

Aktuelles, Kunst und Sonstiges

In Begegnungen [...] B1 wird auf S. 21-22 „Kunst“, auf S. 23 der international erfolgreichste deutsche Maler „Gerhard Richter“ vorgestellt. [...]. Das dritte Kap. „Zwischen den Kulturen“ in B2 bezieht sich thematisch auf interkulturelle Elemente und stellt in den Lehr- und Übungstexten Deutschland mit anderen Ländern in Bezug auf verschiedene Aspekte gegenüber. Der erste Text „Europa und die Deutschen“ (Erkundungen B2, 2016, S. 65-A1) bezieht sich auf das Allgemeinwissen über Rekorde in Europäischen Ländern. Der Lesetext gibt statistische Daten über den Lebensstandard und über Gewalttaten diverser europäischer Länder im Vergleich preis (Erkundungen B2, 2016, S. 66-A2). Die darauffolgenden Aufgaben erfragen Unterschiede zwischen Nationalitäten, sodass aus diesen Statistiken Stereotype für bestimmte Länder erstellt werden könnten. Weiterhin soll der Fremdsprachenlerner in der nächsten Aufgabe (S.66-A3 b) einen Bezug zu seinem Heimatland erstellen und darüber berichten. [...]. Auf Seite 85 ist der Text C3 „Klassentreffen“ als grammatische Übung gedacht, gibt aber ein gutes Beispiel für Interkulturalität, ein Beispiel für ein harmonisches Zusammensein von verschiedenen Kulturen. Insgesamt ist das dritte Kap. reich an kulturellen Angaben und zielt auf eine intakte Interkulturalität hin. Es gibt reichlich viele Lesetexte, die den Lerner interkulturell bereichern sollen. Im Weiteren sind kulturelle Elemente vorwiegend aus der deutschen Kultur, wie z. Beispiel Kriminalität, Lesekultur u.a. vorzufinden. Technische, nichttechnische deutsche

Produkte, deutsche Patente, bewusst eingebaute technische Fehler, internationale Hacker, Passwörter, alte-neue Lerntechniken, Lernprozesse und Smartphones in Kinderhand, der 7. Kap. ist themenreich ausgearbeitet. Es konnte kein interkultureller Bezug zu den jeweiligen Themen in Kap. 7 gezogen werden. [...]. Kap. 2 in C2 auf S. 42-43 bietet mit „Die Geschichte des Bernsteinzimmers“ einen Einblick in Geschichte und Kunst und über die Wertschätzung des Künstlerisch-Historischen. [...].

Yedi İklim stellt z.B. das traditionelle Theater Hacivat & Karagöz vor (A1, Kap. 3, S. 40) [...] geht in Niveau B2 mit „Nasrettin Hoca“ auf das Humor Verständnis der Türken zu [...] und rundet mit künstlerischen Knüpfhandarbeiten anatolischer Frauen (S. 116, C7) ab. Die Fremdsprachenlehrbuchserie vermittelt in allen Niveaustufen kulturelle Elemente zu diesem Themenfeld. Dabei wird der Fremdsprachenlerner immer wieder darauf aufgefordert zu den Themen Stellung zu nehmen, über die Kunst- oder Lebenskultur im Heimatland zu berichten oder das Vorgegebene mit der eigenen Kultur zu vergleichen. Die Aufgaben sind so ausgelegt, dass ein interkultureller Austausch stattfindet. Weiterhin gibt es im Arbeitsbuch einen Lesetext zu Tac Mahal aus Indien und den 7 Wunderwerken der Welt, der kulturelle Elemente aus verschiedenen Ländern aufweist. In Yedi İklim C2 wird über den Philosophen und Theologen Yunus Emre „Tasavvuf“ und seine Weltansicht (Kap. 1, S. 12-13) berichtet, [...] und hat mit weiteren Biografien bedeutender Persönlichkeiten ein breites Angebot zum Thema Kultur [...].

Schlussfolgerung und Vorschläge

Insgesamt betrachtet sind beide Lehrbuchserien reich mit kulturellen und interkulturellen Elementen dokumentiert. Es werden Konflikte in kulturellen Aspekten in den türkischen Lehr- und Arbeitsbüchern, Themen wie Schulprobleme, Schwierigkeiten in der Pubertätsphase, Studentenprobleme, Konfrontation mit der Arbeitslosigkeit, Seniorenpflege in

Großfamilien und Altersprobleme jeweils in Gedichten, Hör- und Lesetexten angesprochen und ausdiskutiert. Interkulturelle Aspekte dazu, die in den verschiedenen Kulturen angeführt werden oder als Aufgabengebiet von den Lernern erforscht werden können, sind nicht aufgeführt. Wichtig ist anzumerken, dass die untersuchten Lehrbücher der Fremdsprache Deutsch sehr übersichtlich in der Anordnung von Lese- Hör- und Arbeitstexten sind. Ob kulturell, interkulturell oder nicht es sind aktuelle, interessante und bereichernde Texte, die der Zielgruppe StudentInnen entsprechen. Meist werden in den Lehrmaterialien von Yedi İklim Türkisch über die kulturellen Werte und Elemente nur einseitig berichtet. Es wäre angebracht, Vergleichsmaterialien zu kulturellen Elementen aus anderen Ländern zu bieten. Damit im weiten Sinne Interferenzfehler vermieden werden können, sollte das kommunikative Verhalten der Lerner zu den Faktoren Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit und Sprache mitberücksichtigt werden. Es ist wichtig zu bemerken, dass in Deutschland, nicht zu vergleichen mit der türkischen Kultur, zwischen Arbeit und Freizeit, Geschäftlichem und Privatem, Kollegen und Freunden unterschieden wird. Die Deutschen planen alles im Voraus. Pünktlichkeit ist den Deutschen sehr wichtig. Es ist im Weiten bekannt, dass Deutsche umgehend kommunizieren werden, wenn es zu Problemen in Prozessen kommt, um alle Beteiligten darauf aufmerksam zu machen und schnellstmöglich eine Lösung zu erarbeiten. Während dieses Verhaltensmuster in der türkischen Kultur ein Zeichen für eine nicht gute Erziehung bzw. den gesellschaftlichen Normen nicht gerecht ist und kritisiert wird, ist es in Deutschland ein ganz normales Verhalten Fragen zu stellen, wenn irgendwas nicht verstanden wird. Diese Informationen sind hilfreich beim Verständnis von Prozessen und tragen dazu bei, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Direktheit, wie es in der deutschen Kultur üblich ist, erschreckt die meisten Ausländer und wird als Unhöflichkeit und als Druck wahrgenommen. Als wichtigster Handelspartner der Türkei, genießen deutsche Geschäftspartner hohes Ansehen in der Türkei. Die Kenntnisse der türkischen Kultur wiederum hinterlassen bei

Deutschen Geschäftspartnern einen positiven Eindruck. Natürlich gibt es noch weitere interkulturelle Aspekte, die in den Lehrbüchern nicht aufklärend behandelt werden. Aufgeführt ist hier nur einer von vielen Aspekten. Wie aus dem oben angeführten Beispiel ersichtlich ist, besteht die Intention dieser Arbeit darin, mit dem Fremdverständnis Empathie und Toleranz gegenüber Menschen aus anderen Ländern, Kulturen mit unterschiedlichem traditionellem Verhalten und Bräuchen zu entwickeln. Der Hauptgedanke dieser Arbeit ist, zu zeigen, dass mithilfe von inhaltlich und thematisch gut überarbeiteten Lehrmaterialien ein interkulturelles Fremdsprachenlernen möglich ist, um beim Fremdsprachenlernen im Sprachverhalten in erster Linie ein Miss- oder Nicht- Verstehen vermeiden zu können und zweitens ein vertrautes, harmonisches, tolerierendes und somit besseres Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen sichern zu können. Der „Fremdsprachentransfer“ soll am Ende des Lernprozesses die Erwartungen der Lerner erfüllen können: Eine Integration in weitere Kulturen mithilfe eines erfolgreichen Sprachlernprozesse und/oder ein optimaler Fremdsprachenlernerfolg mithilfe von kulturellen Elementen.

Quellenverzeichnis

- Blioumi, A. (2002). Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder die Gabe der Rede“. In: dies. (Hg): Migration und Interkulturalität in neueren Texten. München: Indicium, S. 28-40.
- Bußmann, H. (2008). Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Aufl., Hrsg. H. Bußmann, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2008, ISBN 978-3-520-45204-7, S. 643.
- Duden Band 12, 2015. Zitate und Aussprüche. Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag Berlin, 2008, Nachdruck 2015, ISBN 978-3-411-04123-7.
- Göçer, A. (2013). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. Erzincan University Journal of Education Faculty Skin-Number: 15-2 Year: 2013, The Opinion of Turkish Student

Teachers on the Relationship between Language and Culture: A Phenomenological Analysis Tag Archives for 'Sprache und Kultur'.

Koerner, E. F. K., (2003). *Toward a History of American Linguistics*. Routledge 2003, ISBN 1134495080, ISBN 9781134495085, S. 70.

Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch I., II., III.* /Theodor Lewandowski. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle u. Meyer. ISBN 3 494 02173 2 (6. Auflage) UTB W.

Hess-Lüttich, E. W. B., 1996. *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. [Hrsg.] gemeinsam mit Siegrist C./Würffel S. B., Peter Lang GmbH-Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1996, ISBN 3-631-31554-6.

Hess-Lüttich, E. W. B., 2009. *Differenzen? Interkulturelle Probleme und Möglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur*. [Hrsg.] gemeinsam mit Müller U./Schmidt S./Zelewitz K., Peter Lang GmbH-Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, ISBN 978-3-631-58340-1.

Wahrig, G. (1975). *Wahrig Deutsches Wörterbuch-mit einem Lexikon der Deutschen Sprachlehre*, Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh, 1975, ISBN 3-570-01651-5, S. 2086.

Untersuchte Lehrmaterialien:

Begegnungen A1+, (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch Sprachniveau A1*. Autoren: A. Buscha/S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. http://www.schubert-verlag.de/begegnungen|_a1_audio.php ISBN 978-3-929526-86-8.

Begegnungen A2+, (2013). *Begegnungen. DaF. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch Sprachniveau A2*. Autoren: A. Buscha/S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. http://www.schubert-verlag.de/begegnungen|_a2_audio.php ISBN 978-3-929 526-89-9.

- Begegnungen B1+, (2013). Begegnungen. DaF. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch Sprachniveau B1. Autoren: A. Buscha/S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. [http:// www.schubert-verlag.de/begegnungen|_b1 audio.php](http://www.schubert-verlag.de/begegnungen|_b1_audio.php) ISBN 978-3-041323-20-9.
- Erkundungen B2+, (2016). Erkundungen. DaF. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch Sprachn. B2. Autoren: A. Buscha/S. Raven/S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. [http:// www.schubert-verlag.de/erkundungen|_b2_audio.php](http://www.schubert-verlag.de/erkundungen|_b2_audio.php) ISBN 978-3-941323-24-7.
- Erkundungen C1, (2014). Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch Sprachn. C1. Autoren: A. Buscha/S. Raven/S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. http://www.schubert-verlag.de/erkundungen|_c1_audio.php ISBN 978-3-941323-25-4.
- Erkundungen C2, (2014). Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch Sprachniveau C2. Autoren: A. Buscha/S. Raven/M. Toscher 2. Aufl., Schubert Verlag, Leipzig. http://www.schubert-verlag.de/erkundungen|_c2_audio.php ISBN 978-3-941323-22-3.
- Yedi İklim Türkçe A1, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD Sprachniveau A1. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Mete, F./Eryiğit, A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara. www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.
- Yedi İklim Türkçe A2, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD Sprachniveau A2. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Mete, F./Eryiğit, A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara. www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.
- Yedi İklim Türkçe B1, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD Sprachniveau B1. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Mete, F./Eryiğit,

A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara.
www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.

Yedi İklim Türkçe B2, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD
Sprachniveau B2. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Metem, F./Eryiğit,
A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara.
www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.

Yedi İklim Türkçe C1, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD
Sprachniveau C1. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Metem, F./Eryiğit,
A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara.
www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.

Yedi İklim Türkçe C2, (2018). Yedi İklim Türkçe. Lehrbuch+ Arbeitsbuch + Hörtexte mit CD
Sprachniveau B2. Autoren: Gültekin, I./Kalfa, M./Atabey, I./Metem, F./Eryiğit,
A./Kılıç, U., 6. Auflage, Yunus-Emre-Institut, Verlag Başak, Ankara.
www.yee.org.tr ISBN 978-605-82172-9-4.

Matematik Dersi Öğretim Programı Üzerine Meslek Lisesi Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri¹

Fatih BİÇER², Tuba ADA³

Geliş Tarihi: 18.12.2019

Kabul Tarihi: 15.01.2020

Araştırma Makalesi

Öz

Ülkemizde farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik başarılarının karşılaştırıldığı çalışmalarda meslek lisesi öğrencilerinin başarılarının diğer okul türlerindeki öğrencilere göre düşük olduğu ve matematik öğrenmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu çalışmada ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmelerde matematik başarıları açısından okul türüne göre diğer okul türlerine nispeten düşük düzeyde başarı gösteren Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi matematik öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf düzeyinde Matematik Dersi Öğretim Programı üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Çalışma grubu Eskişehir merkezinde görev yapan 14 matematik öğretmeninden oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program geliştirme sürecinde paydaşlardan görüş alınmasını olumlu değerlendirdiği, programın uygulama aşamasında öğrencilerin bilgi eksikliklerinden kaynaklı sorun yaşadıkları, materyal olarak etkileşimli tahta ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nı yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler; okulların fizikî ve donanımsal durumunu yeterli bulduklarını, öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıklarını, öğrencilerin matematik başarısının düşük olduğunu ve matematik dersine karşı olumsuz tutum sergilediklerini belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenler, “değerler eğitimi” kapsamında öğretmenlerin rollerinin belirginleştirilmesi, programın okul türlerine göre farklı hazırlanması, ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanmasında öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderileceği şekilde esneklik sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Matematik dersi öğretim programı, matematik eğitimi, meslek lisesi, öğretmen görüşü

¹ Bu makale 1. yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 26.04.2018 tarih ve 43796 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: fatih834@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2029-6630

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, e-mail: tyuzugul@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5077-3376

Opinions of Vocational High School Math Teachers on the Mathematics Course Curriculum

Submitted by 18.12.2019

Accepted by 15.01.2020

Research Paper

Abstract

In this study, it was aimed to get opinions of Vocational and Technical Anatolian High Schools' mathematics teachers about mathematics curriculum. In this respect, it has been benefited from case study from qualitative research methods and maximum variation sampling. The study group consisted of 14 mathematics teachers working in the Eskisehir city center and a semi-structured interview form was used as data collection tool. Teachers evaluated positively getting opinions of stakeholders for updating curriculum. It is seen that the students have problems due to lack of knowledge, they use interactive board and EBA as material, In addition, students have low mathematics achievement and negative attitude towards mathematics. Teachers have made suggestions such as clarifying the roles of teachers within the scope of values education, preparing the program differently according to school types and providing flexibility in order to eliminate the learning deficiencies of the students in the preparation of united annual plan.

Keywords: Mathematics course curriculum, math education, vocational high school, teachers opinions

Giriş

Matematik çok yönlü bir bilim olup, matematiğin yaşamın her alanında etkisi yadsınmaz bir gerçektir. Beşeri bilimlerden temel bilimlere, uygulamalı bilimlerden toplumsal bilimlere her tür bilim dalında matematik geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için kullanılmaktadır. Yaptığı iş ne olursa olsun insanlar, kaynakları ve zamanı verimli kullanmak için matematiğe başvurmaktadır.

Friedman (2005), “Dünya Düzdür” adlı kitabında insanların sürekli sahip olması gereken becerileri ve hangi mesleklerin her zaman yaşayacağını analiz eder. Yazar bütün ekonomik devrimler boyunca bu becerileri ve meslekleri yapacak insanları “dokunulmazlar” olarak gruplandırmaktadır. Geniş grupların birkaçı için uygun insanların, iş piyasasındaki bir değişiklik tarafından zorlanmayacağını da belirtmektedir. Friedman (2005)’in analizindeki bu garanti gruplardan birisi, “matematik dostları”dır. Friedman bilgilerin sayısal hale getirildiği bir dünyada, matematik dostlarının daima fırsatlara sahip olacağını vurgulamıştır (Van de Walle, Karp and Bay-Williams 2012, s.8-9). Bu bağlamda matematiğin öneminin teknolojinin ilerlemesiyle birlikte arttığı ve matematik bilenlerin her zaman bilmeyenlere göre daha avantajlı olduğu, bu nedenle matematik eğitiminin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Baki (2008, s. 34)’ye göre okullarda gösterilen matematiğin genel olarak iki amacı olduğu belirtilmektedir. Birinci amacı, toplumu matematik yönünden eğitip; sanayi, teknoloji ve günlük hayatta ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesi, ikinci amacı da akademik matematik çalışacakları daha küçük yaşlarda bir matematikçi gibi yetiştirmektir. Özellikle sanayi ve teknoloji alanında ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesinde kaynaklık eden kurum ve kuruluşlarda verilen matematik eğitimi ülkelerin gelişimi için büyük önem arz etmektedir.

Meslekî ve Teknik Eğitim (METE), toplumun sürdürülebilir kalkınmasının en önemli unsurlarından birisi olup nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Kalkınmışlık düzeyi yüksek olan ülkelerin METE'ye verdikleri önem, bu önermeyi güçlü bir şekilde desteklemektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de METE'ye olan talep artış eğiliminde olup politikalar bu gerçek göz önüne alınarak belirlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a).

METE' de çok önemli bir yere sahip olan ve ortaöğretim sisteminde bugünkü adıyla Meslekî ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL), hem iş ve meslek alanlarına eleman yetiştiren, hem de öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. MTAL' lerde meslekî ve teknik kapsamda toplamda 54 alanda ve 199 dalda öğretim yapılmaktadır (MEB, 2018). Bu yüzden MTAL' ler nitelikli insan gücü yetiştirmede ülkemiz için hayati bir öneme sahiptir. Mal, hizmet, sermaye ve işgücü gibi üretim etmenlerinin dünya ekonomisi ile bütünleşmiş olması yani dışa açık ekonomi politikası, özellikle işgücünün nitelik ve verim düzeyinin yükseltilmesini, bu da nitelikli insan gücünün yetiştirilerek ekonomik kalkınmayı destekleme ve hızlandırma görevinin yerine getirilmesini gerekli kılmaktadır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002, s. 301).

Ülkemizde matematik eğitimi için Fen Liseleri ve MTAL' lerin de içinde bulunduğu diğer lise türleri olmak üzere iki çeşit Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (OMDÖP) uygulanmaktadır. MTAL' lerin içinde bulunduğu lise türlerinde uygulanan OMDÖP, 9. ve 10. sınıf düzeyinde her okulda aynıdır. Ancak 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrencilerin tercih, ihtiyaç vb. durumlarına göre seçmeli olarak sunulan iki farklı içerik bulunmaktadır. Bunlardan "Matematik" olarak adlandırılan içerik olarak 9. ve 10. sınıf düzeyindeki matematik içeriğinin devamı durumunda iken diğeri ise "Temel Düzey" olarak adlandırılan ve yine 9. ve 10. sınıf içeriğinin tekrarı şeklinde ve günlük hayatta daha fazla uygulanan konuları içermektedir.

2017 yılında güncellenen OMDÖP'te 9. sınıf düzeyinde toplam 39 kazanım ve 15 konu bulunmaktadır. Ünite olarak sırasıyla Mantık, Kümeler, Denklem ve Eşitsizlikler,

Bölünebilme, Üçgenler ve Veri olmak üzere 6 ünite bulunmaktadır. 2013 yılındaki programa göre Vektörler ünitesinin tamamen çıkartıldığı, Fonksiyonlar ve Olasılık konusunun 10. sınıfa ötelendiği, Mantık konusunun sadeleştirilerek 11. Sınıftan 9. sınıfa alındığı, Bölünebilme konusunun da 11. sınıftan 9. Sınıfa alındığı görülmektedir. Programın amaçlarında bir önceki programdaki amaçlarla birlikte öğrencilerin matematiğin tarihsel gelişimini ve matematiğe katkı sağlayan bilim insanlarını tanımaları ve gerçek hayat sorunlarının problem olup-olmadığına dair bakış açısı geliştirerek bilgi düzeylerini artırmalarına değinilmiştir. *Denklem ve Eşitsizlikler*, *Fonksiyonlar* konularında sarmal programlama sergilenmiş ancak diğer konularda doğrusal programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Programın öğrenme-öğretme süreci yine öğrenci merkezli olmakla birlikte, öğrencilerin durumu ve sürece göre farklı öğretim yaklaşımlarına yer verilmesi vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin değer odaklı olması da bir önceki programa göre farklılık olarak dikkat çekmektedir. Ölçme-değerlendirme yaklaşımında ise öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında bireysel farklılıkları da dikkate alarak farklı yaklaşımlar sergilenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017b). Bu öğretim programı 2017-2018 eğitim öğretim yılında sadece 9. sınıf düzeyinde uygulanmış, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Problem Durumu

Matematik eğitimindeki araştırmaların çoğunluğu genel eğitimde -nispeten kapalı bir sistem olarak- öğrenciler ve öğretmenler üzerine olup, az sayıda çalışma ise meslekî matematik ile okul matematiği arasındaki ilişkinin önemini çok az dikkate alarak ilgilenmektedir. Meslekî eğitim gibi öğrencilerin meslekte gerekli olan matematik bilgilerini geliştirdikleri ve uygulamada kullanmayı öğrendikleri geçiş ortamları hakkında çok az şey bilinmektedir (Bakker, 2014, s. 151). Hem dünyada hem de Türkiye’de yapılan çalışmalara

bakıldığında, meslek liselerinde matematik öğretimi ve öğrenimi konusunda yeterince araştırma bulunmamaktadır (FitzSimons, 2002'den aktaran Hatırsaru ve Erbaş, 2012).

Ergün (2012) Ankara ilinde yaptığı çalışmada ticaret meslek lisesi öğrencilerinin matematik dersi için motivasyon türlerini ve bunları etkileyen nedenleri öğretmen bakış açısıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilerinin temel matematik becerilerinden yoksun olduğunu ve OMDÖP' un öğrencilerin meslekî ihtiyaçlarını karşılayamadığını belirtmiştir.

Meslek liselerinde matematik dersinde karşılaşılan sorunları belirleyerek olası çözüm önerilerinin saptanması amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde meslek liseleri için daha basit, pratik, günlük hayatta, mesleklerinde uygulayabilecekleri esnek bir öğretim programı hazırlanması; ders kitaplarının anlaşılır ve eğlenceli olması, alanlara göre dersin seçmeli ya da zorunlu olması önerilmiştir (Arkonaç, 2009; Bayrakdar Çiftçi ve diğerleri, 2013; Çiftçi ve Tatar, 2015).

Amaç

Alanyazın incelendiğinde meslek liselerinde verilen matematik eğitiminde sorunlar yaşandığı, 2013 yılında OMDÖP' te yapılan güncellemelerin hem tüm ortaöğretimde hem de MTAL'lerde istenilen düzeyde etki oluşturmadığı, 2017 yılında yapılan güncellemelerin etkisinin belirlenmesi için de araştırılmaya ihtiyaç duyulduğu, ayrıca eski adıyla meslek lisesi yeni adıyla MTAL'lerde matematik eğitime yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu da görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, güncellenerek 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 9'uncu sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanan OMDÖP hakkında MTAL'de görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması ve önerilerinin alınması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin;

1. OMDÖP' un hazırlanması, tanıtımı ve temel öğeleri hakkındaki görüşler nelerdir?
2. OMDÖP' un uygulanması süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. MTAL okullarının yapısı ve öğrenci profili hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Durum çalışması, Yin (1984) tarafından güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak bir olgu veya olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir araştırma modelidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Bu çalışmada da MTAL matematik öğretmenlerinin OMDÖP hakkında görüşlerinin alınarak, OMDÖP'un hazırlanmasının, bileşenlerinin ve uygulamasının, “nasıl” olduğu, “niçin” hazırlandığı ve uygulandığı ve tüm bunların “nasıl” olması gerektiği hakkında incelemeye ihtiyaç duyulduğu için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde MTAL'lerde görev yapan ve dokuzuncu sınıflarda derse giren 14 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılarak Adalet, Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Tarım, Ulaştırma Hizmetleri gibi 23 farklı alanda öğretim yapan matematik öğretmeni seçilmiştir. Buradaki amaç, okul türleri aynı olsa da farklı alanlarda eğitim veren MTAL'ler seçilerek

alan farklılıklarından dolayı, OMDÖP hakkında benzer veya farklı görüşlerin oluşup oluşmadığını incelemektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, nitel veri toplamada yaygın olarak kullanılan ve etkili bir veri toplama yöntemidir. Patton (2002)'a göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, zihinsel algılar ve tepkiler gibi doğrudan gözlenemeyen durumlar anlamaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). Görüşme formu ile öğretmenlerin, OMDÖP' un oluşturulması ve uygulanması sürecinde algı ve deneyimlerinin, dolayısıyla uygulanma sürecinin değişkenlerinden olan okulların fiziki - donanımsal durumu ve öğrenci profili hakkında görüş ve inançlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, toplamda 3 bölümden oluşmuştur. Katılımcılardan, demografik özellikleri istendikten sonra birinci bölümde OMDÖP hakkında görüşleri, ikinci bölümde OMDÖP' un uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar, üçüncü bölümde ise MTAL okullarının yapısı ve öğrenci profili hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Formun hazırlanmasında araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amacına uygun olacak şekilde, uzman görüşü alınarak açık uçlu 17 soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulara yer verilerek, araştırmacı tarafından beklenmeyen ve planlanmayan cevapların da alınabilmesi ve detaylı bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun, pilot uygulama aşamasında yeterince deneyimi olan 4 öğretmenle birlikte, soruları değerlendirilerek ve onlardan gelen geri bildirimlerle birlikte uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Bu araştırma için, Anadolu Üniversitesinden 26.04.2018 tarih ve 43796 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, araştırma sonucu elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırmada cevap aranan soruların ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanıp yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Katılımcılara görüşme kayıtlarının gizli kalacağı belirtildiğinden isimleri şifrelenerek görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlar verilmiştir. Veri çözümlemesinin için örnek tema ve kodlama Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kodlama Örneği

Görüş	Tema	Kod
“Evet. O sırada da iyi oldu. Tabi görüşlerin alınması çok iyi oldu. Güncellemeyi de ona göre yapmışlardır. Ben olumlu buluyorum açıkçası.” (Ö7)	OMDÖP’ un hazırlanması, tanıtımı ve öğeleri	Paydaşların görüş- öneri bildirebilmesi
“Çalıştığımız okul türünden dolayı kazanımların tamamını vermekte sıkıntı yaşıyoruz. Öğrencilerin seviyeleri genel olarak düşük.” (Ö14)	OMDÖP’ un uygulanması	Öğrencilerin bilgi eksiklikleri
“Sınıf ortamları zenginleştirilebilir, daha görsel bir şeyler konulabilir, renklendirilebilir. Farklı şeyler yapılabilir fakat yok. İç açıcı bir hali yok sınıflarımızın. Materyal, zaten önceden söyledik bir laboratuvar, hiçbir şey yok.” (Ö5)	Okulların yapısı ve öğrenci profili	Sınıf ortamlarının sıkıcı olması

Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış görüşme formu için alanında uzman görüşü alınarak, görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun hale getirilmesi ve toplanan verilerin gerçeği yansıtması sağlanmış böylece araştırmanın geçerliğine katkıda bulunulmuştur. Katılımcılarla kurulan iletişimde yönlendirici olmaktan kaçınılıp, olabildiğince tarafsız bir şekilde görüşmelerin gerçekleştirilmesi de geçerliğe olumlu katkı yapmıştır. Ayrıca görüşmelerin metne dökülmesinden sonra katılımcılara tekrar teyit ettirilmesi de araştırmanın geçerliğine olumlu katkıda bulunmuştur.

Araştırma verileri hem araştırmacı hem de uzman tarafından ayrı ayrı gözden geçirilerek kodlamalar kontrol edilmiştir. Yapılan gözden geçirme işlemleri sonucunda görüş birliği sağlanan kodlamaların sayısı ve tüm kodlama sayısı belirlenerek Miles ve Huberman (1994) modeline göre güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Tüm veriler için bu katsayı yaklaşık olarak 0,83 çıkmış ve yapılan kodlamaların güvenilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde matematik öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler, OMDÖP' un hazırlanması-tanıtımı ve öğeleri, OMDÖP' un uygulanması ile MTAL okullarının yapısı ve öğrenci profili olmak üzere toplam 3 tema altında değerlendirilmiştir.

OMDÖP' un Hazırlanması-Tanıtımı ve Öğeleri

Bu temada OMDÖP' un hazırlanmasından öğretmenlere tanıtımı sürecine ve OMDÖP' un amaç ve perspektifi, 9. sınıf kazanımları ve içeriği, öğrenme-öğretme süreci yaklaşımı ile ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu tema altında belirttikleri görüşler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

OMDÖP'un Hazırlanması, Tanıtımı ve Öğelerine Yönelik Görüşler

<i>Görüşlerden Elde Edilen Kodlar</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>Frekans</i>
Paydaşların görüş-öneri bildirebilmesi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9	5
Değerler eğitiminin olması	Ö3, Ö8, Ö10	3
Kazanım sayılarının azaltılması	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11	4
İçeriğin sadeleşmiş/basitleşmiş olması	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	6
Çalışmalara öğretmen katılımının az olması	Ö11, Ö12, Ö13	3
Program tanıtım çalışması yetersiz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö14	6
Ölçme – değerlendirme önerilerinin uygulanabilir olmaması	Ö2, Ö3, Ö6	3
Öğrenme – öğretme sürecine yönelik eğitim	Ö2, Ö10	2
Geometri dersinin ayrılması	Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	4

Öğretmenlerin OMDÖP' un oluşturulması süreci hakkında verdikleri bilgilere bakıldığında genelde süreç hakkında detaylı bilgi sahibi oldukları ve okul yönetiminden bu konu hakkında bilgi edindikleri görülmektedir. Ancak Ö14 tarafından verilen cevapta bunun gerçekleşmediği görülmektedir.

“Öğretim programı oluşturulurken diğer okullardan görüş alındığını sosyal medya aracılığıyla duyduk fakat çalıştığımız okulda böyle bir istek gelmedi.” (Ö14).

OMDÖP' un oluşturulması sürecinde yapılan çalışmalara ilişkin görüşler incelendiğinde eğitimin tüm paydaşlarının, özellikle öğretmenlerin, görüşlerinin alınmasının olumlu olarak değerlendirildiği görülmektedir.

“Evet. O sırada da iyi oldu. Tabi görüşlerin alınması çok iyi oldu. Güncellemeyi de ona göre yapmışlardır. Ben olumlu buluyorum açıkçası.” (Ö7)

“Bu yıl ilk kez programın oluşturulması sürecinde programı uygulayacak olan öğretmenlerin görev yapmış olmasının olumlu karşılamaktayım. Biz de okul, ilçe ve il zümrelerinde programın hazırlanışı hakkında ilgili maddelere yer verdik.” (Ö8)

“Öğretmenlerin de devrede olduğunu biliyorum, öğretmenlerin de işin içinde olduğunu biliyorum. Herkesin görüşü alınarak yapılan bir uygulama olarak tabii ki iyi, olması gereken bu.” (Ö9)

OMDÖP’ un oluşturulması sürecine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise çalışmalara katılan öğretmenlerin sayılarının ve görüşlerinin etkili düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

“Bize böyle bir rapor hazırlatmışlardı ve bu raporda sarmal sistemden rahatsızlığımızı dile getirmiştik. Geometri, analitik geometri ve matematik ve uzay geometrisinin tekrar ayrı bir ders olarak verilmesinden yana olduğumuzu belirtmiştik. Ve diğer okullarda çalışan arkadaşlarımızla konuştuğumuzda onlar da böyle isteklerinin olduğunu söylediler. Ama sonuç yine ortada orada birkaç kişinin istediği gibi olmuş, verilen raporlar uçak yapıp uçuruldu ona inanıyorum.” (Ö11)

Ö12 ve Ö13 de OMDÖP’ un güncellenmesi çalışmalarına öğretmenlerin katılımının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Ö13, bazen öğretmenlerin de bu tür çalışmalara katılma konusunda isteksiz davrandıklarını, bu sebeple de program güncelleme çalışmalarında öğretmen katılımının yeterince sağlanamadığını belirtmiştir.

Tüm öğretmenlerin yeni OMDÖP’ un uygulanmadan önce OMDÖP hakkında eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun OMDÖP’ un tanıtımına yönelik yapılan bu hizmetiçi eğitimleri yeterli görmedikleri, yapılan çalışmadan fayda sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler hizmetiçi eğitimde detaylı bilgi verilmediği, eğitim zamanlamasının - süresinin yetersizliği, sorularına tatmin edici cevaplar alamadıkları, eğitim alan grubun kalabalık olması gibi konularda açıklamalar yapmışlardır.

Hizmetiçi eğitimde detaylı bilgi verilmediğini söyleyen öğretmenlerden Ö1, hizmetiçi eğitimi, daha çok kısa bir tanıtım toplantısı şeklinde tanımlamış, Ö12 ise detaya girilmediği için özellikle bazı konu değişikliklerinden dolayı üniversiteye geçişte ölçme-değerlendirme

sürecine yönelik sorularına cevap bulamadıklarını ifade etmiş, Ö14 ise eğitimde daha çok değerler eğitimi üzerinde durulduğunu konular hakkında detaylı bilgi bulunmadığını ifade etmişlerdir. Eğitim süresinin yetersizliğine dikkat çeken Ö2, sürenin planlanana göre kısa tutulduğunu, daha fazla görüş alınabileceğini, konulara yönelik daha çok açıklama yapılabileceğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte görüşmeler sırasında kimi öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılıp katılmadıkları sorulduğunda, katıldıkları hizmetiçi eğitimi hatırlamakta zorluk çektikleri, yapılan hatırlatma ve verilen ipuçları sonrasında hatırladıkları görülmektedir. Bu durum yapılan hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin zihninde yeterince kalıcı iz bırakmadığına işaret etmektedir. Yani yapılan hizmetiçi eğitimin istenilen amaca ulaştırmadığını, öğretmenleri motive ederek, harekete geçirecek bir etkiye sahip olmadığını bildirmektedir.

OMDÖP' un amaç ve perspektifine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenler, bunların genellikle ihtiyaca uygun olduğunu, özellikle de değerler eğitiminin programa girmesinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Ö3, Ö8 ve Ö10, OMDÖP' un insanın zekâsını geliştirmek, kişisel gelişimine ve diğer derslerle ilişkisi nedeniyle eğitim hayatına katkı sağlama amacıyla geliştirildiğini ifade ettikten sonra değerler eğitiminin programa dâhil edildiğini ve tüm bunların genel olarak uygun olduğunu belirtmiştir.

“Kazanımların sayısının azaltılması” kodu altında 4 öğretmen tarafından görüş bildirilmiş olup, bir önceki OMDÖP' e bakıldığında 47 kazanım varken 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan OMDÖP' te 39 kazanım bulunmaktadır. Bu konu hakkında öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Burada şunu görüyoruz kazanım anlamında, eski yıllarda daha çok kazanım, sayı olarak fazlaydı. Birazcık da öğrenci düzeyinin artırılmasına, az sayıda kazanım ancak öğrencinin daha çok gelişmesi...” (Ö10)

OMDÖP' un içeriğinin sadeleştirildiği/basitleştirildiği şeklinde görüş bildiren öğretmenlerden Ö8, konu içeriklerinin basitleştirilmesinin programın tutarlılığına da olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Ö10, öğrenme gücünü yaşadığı konuların çıkarılması sayesinde öğrencilerin daha ilgili olduğunu, düşünme becerilerinin geliştiğini, zevk aldığını ve ortaokuldan liseye geçiş dönemi olan 9. sınıfın konularının öğrencilerin uyumu için uygun olduğunu belirtmiştir. Ö3 ve Ö6 da konuların hafifletilmesini olumlu olarak gördüğünü ve OMDÖP' un önceki programa göre daha iyi olduğunu belirtmiştir.

OMDÖP' un öğrenme-öğretme sürecin hakkında görüş bildiren Ö2, öğrenme – öğretme süreci için daha detaylı hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç olduğunu, öğretmenlere konu konu öğretim yöntem ve teknikleri üzerine hizmetiçi eğitimler verilmesi önerisini sunmuştur. Benzer şekilde Ö10 da şu açıklamaları yapmıştır:

“Mesela verilirken hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği, öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili sunum yapılabilir ve o konuların, müfredatta olan konuların öğrencilere aktarılması ile ilgili bir sunum yapılabilir diye düşünüyorum.”(Ö10)

“Geometri dersinin ayrılması” kodu altında öneri sunan Ö8, geometrinin matematik biliminin alt dalı olsa da içerik, işleniş ve öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından matematik dersinden ayrı bir ders olarak okutulmasının daha uygun olacağını söylemiştir. Ö10 ise geometri ve cebirin matematiğin bir dalı olması nedeniyle birleştirilmesinden dolayı sorunlar yaşadığını, öğrencinin birinci dönem görmüş olduğu cebir konularını unutmasına sebep olduğunu bu sebeple matematik ve geometri dersi olarak ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö11 ve Ö12 de geometrinin ayrı bir ders olarak verilmesi önerisini sunmuşlardır.

OMDÖP' un Uygulanması

Bu tema altında OMDÖP' un öğretmenlere tanıtımından sonra sınıflarda öğrenciye aktarılması sürecinde öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sıkıntılar, materyal kullanımı gibi konular hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin OMDÖP' un uygulanması sürecine yönelik yaptığı açıklamalardan elde edilen görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

OMDÖP' un Uygulanmasına Yönelik Görüşler

<i>Görüşlerden Elde Edilen Kodlar</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>Frekans</i>
Öğrencilerin bilgi eksiklikleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14	8
Etkileşimli tahta ve EBA kullanımı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14	10
Ders kitaplarının yetersiz olması	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	4
EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi	Ö4, Ö5, Ö10	3
Öğretmen kılavuz kitabı dağıtımı	Ö7, Ö8, Ö10	3
Sınıf geçme sisteminin değiştirilmesi	Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14	5

Öğretmenlerin OMDÖP' un uygulanması aşamasında ise özellikle öğrencilerin öğrenme eksikliklerinden kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu kod altına kaydedilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

“Elinize gelen çocuğun matematiği iyi değil ve siz bunun üzerine hala eklemeye devam ediyorsunuz. O noktada işte bize birazcık daha zaman lazım diye düşünüyorum. Eksikleri tamamlamak adına.” (Ö1)

“Öğretim programındaki açıklamalar doğrultusunda ve de internetteki örnek planlardan yardım alarak okulumun seviyesine ve türüne uygun bir plan hazırlamaya çalıştım. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve ön öğrenmelerindeki eksiklikler yüzünden ufak tefek sorunlar yaşanmış olup eksikliklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar yapılarak sorunlar çözülmüştür.” (Ö8)

Öğretmenlerin görüşme boyunca verdikleri cevaplar incelendiğinde, ders işlerken genel olarak etkileşimli tahta ve MEB'in dersler için oluşturduğu çeşitli belge, oyun, ses dosyaları, sunum, animasyon, video vb. materyalleri bulunduran Eğitim Bilişim Ağı [EBA] sitesini kullandıkları anlaşılmaktadır.

Ö6, okullarında etkileşimli tahta kurulmasından ve EBA' nın oluşturulmasından sonra çok fazla materyal ihtiyacının kalmadığını belirtmiştir. Etkileşimli tahtada kendi hazırladıkları materyalleri kullanmalarının konu tekrarı yapma, zaman kazanma açısından faydalı olduğunu söylemiştir.

Ders kitaplarının yetersiz olmasına değinen öğretmenler kitapların içerik olarak zengin olmadığını, alıştırma sorularının kavramsal öğrenmeyi ölçmekten uzak olduğunu ve alıştırma sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö11'in ders kitaplarının yetersiz olduğuna dair açıklaması aşağıda verilmiştir.

“Kitapları yine öğretmenler kendileri seçsinler bence. Rekabet olunca şimdi teke düştü ya, milli eğitim kendisi yapıyor. Ne verilirse verilsin. Kötü çeviri A kitabından 5 sayfa oluyor, B kitabından 7 sayfa oluyor, C kitabından 10 sayfa oluyor. Bunları alırken, birleştirmesini yaparken güzel yapamıyor. Ama bunu özel sektör ne yapıyor rekabet olduğu için, kitabın satılması lazım yarış var, daha güzel yapıyorlar.” (Ö11)

“EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi” kodu altında Ö4, öğrenme-öğretme sürecinin desteklenmesi için EBA' nın, MTAL öğrencilerine seviyesine uygun seçim yapılabilecek şekilde zenginleştirilmesini önermektedir. Ö5, EBA içeriklerinin MTAL öğrencileri için daha basit düzeyde hazırlanmasını ve öğrencilerin seviyelerine göre sınıflandırılmasını tavsiye etmektedir.

Ö10 da EBA' da hazırlanan sınavların sadece test değil aynı zamanda açık uçlu ve eşleştirme soruları da içermesini ve bu testlerin kolay, orta, zor düzeylerinde hazırlanmasını önermektedir.

“Öğretmen kılavuz kitabı dağıtımı” kodu altında görüş sunan Ö7, Ö8 ve Ö10 ise OMDÖP’ un uygulanması aşamasında öğretmenlere örnek olması açısından rehber kitapların hazırlanması önerisini belirtmiştir. Bu durum aynı zamanda daha önce de değinilen öğrenme-öğretme sürecine yönelik eğitim ihtiyacının olduğu durumunu destekler niteliktedir.

Sınıf geçme sisteminin değiştirilmesi önerisinde bulunan Ö4, öğrencilerin temel eksikliklerinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirterek bu sorun için ortaokuldaki sınıf geçme sisteminin değişmesini önermiştir. Ö14 de yaptığı açıklamada ortaokulda sınıfta kalma olmadığı için öğrencilerinin matematik seviyelerinin düşük olduğunu belirterek bu görüşü desteklemektedir. Ö12 ise öğrencilerinin matematik başarılarının iyi olduğunu ancak daha iyi olabileceğini belirterek, öğrencilerinin sınıf geçmeye odaklandığını ve tüm derslerin ortalamasının 50 puan olmasının yeterli olduğunu bu yüzden sınıf geçme için bütünleme sınavı uygulamasına geri dönülmesini önermiştir. Böylece öğrencinin yılsonunda böyle bir sınavla karşı karşıya kalmamak için yıl içerisinde derse çalışma çabasını göstereceğini belirtmiştir.

MTAL Okullarının Yapısı ve Öğrenci Profili

Bu temada görüşmelere katılan MTAL öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fizikî yapısı ve donanımsal durumu, öğrenci profili, öğrencilerin matematik dersi başarısı ve matematiğe tutumları ile matematik başarısının alanlarındaki veya mesleklerindeki başarılarına etkisi hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında öğretmen görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

MTAL Okullarının Yapısı Ve Öğrenci Profiline Yönelik Görüşler

<i>Görüşlerden Elde Edilen Kodlar</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>Frekans</i>
Fiziki imkân ve donanımının yeterli olması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13	5

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	6
Matematik laboratuvarları kurulması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö12	4
Öğrencilerin uyum sorunu	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	6
Matematik başarılarının düşük olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14	13
Matematiğe karşı olumsuz tutum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	13
Öğrencilerin başarı hazzını hissetmesini sağlayacak etkinlikler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	8
Matematiksel beceriler öğrencilerin alanlarındaki başarılarını olumlu etkiler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	6

Öğretmenlerin genel olarak okullarının fizikî ve donanımsal durumlarını yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Ö2, Ö4 ve Ö13 sınıfların aydınlık, temiz, boyalı ve sıraların güzel olduğunu, imkânlarda sıkıntı olmadığını, Ö6 ve Ö10 da materyal, bilgisayar, etkileşimli tahta vb. teknik araç-gereç konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte birçok öğretmenin “*Sınıf mevcutlarının kalabalık olması*” görüşünde olduğu görülmektedir. Bu şekilde görüş bildiren Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12 ve Ö14’ün açıklamaları incelendiğinde sınıf mevcutlarının 30-40 arasında değiştiğini, bu nedenle işlerinin zorlaştığını, öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini ve eğitim-öğretimin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

“*Matematik laboratuvarları kurulması*” kodu altında görüş bildiren Ö6, matematik laboratuvarı önerisini, bu şekilde öğretmenlerin kendilerini daha özgür hissetmelerini ve geliştirmelerini sağlayacağını düşünerek ortaya atmıştır. Meslek derslerinde de olduğu gibi bir sınıfın öğrencilerinin gruplara ayrılarak uygulama yapabileceği bu dersliklerde etkileşimli tahta, bilgisayar gibi materyallerle de aktif olacağı farklı etkinlikler gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Ö3 ve Ö5 ise materyal eksikliklerini tamamlamak ve öğretmenin materyal kullanmanın daha kolay olması nedeniyle matematik laboratuvarı kurulması önerisini sunmuştur.

Bu tema altında yapılan açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıkları, özellikle 9. sınıfın başında öğrencilerin disiplin sorunları yaşadıkları ve genel olarak devamsızlık sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Ö6 okul dışı zamanlarda da çeşitli işlerde

çalıştıklarını bu durumun devamsızlığa sebep olduğu, öğrencilerin ders tekrarı ve ödev yapma durumlarını etkilediğini, hatta öğrencinin dersi dinlemesinin de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö5, öğrencilerin özellikle okula ilk geldikleri dönemde okulun kurallarına uymada sıkıntı yaşadıklarını ve bu yüzden disiplin sorunları olduğunu; Ö12 öğrencilerinin ders içerisinde cep telefonlarıyla ilgilendiklerini belirterek öğrenci başarısının bu durumlardan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematik başarısı hakkındaki görüşleri incelendiğinde, Ö12 dışında, öğrencilerinin başarılarını düşük seviye olarak değerlendirmiş hatta öğrencilerinin matematik başarılarının düşük olmasından dolayı bu okulları tercih ettiklerini öne sürmüşlerdir. Bu durum toplumda kabul bulan “*Meslek liselerine başarısız öğrenciler gider.*” düşüncesine öğretmenlerin de sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına yönelik açıklamaları incelendiğinde genel olarak öğrencilerin matematiği sevmedikleri, matematikten korktukları, başarılı olamayacağını düşündükleri ve derse karşı ilgisiz oldukları görüşlerini sundukları anlaşılmaktadır. Ö2, öğrencilerinin ilkokulda veya ortaokulda, öğretmen, arkadaş veya ebeveynlerinden kaynaklı matematiğe karşı olumsuz deneyimlerinin olduğunu söylemiştir. Öğrencilerinin matematiği sevmemelerinin, matematikten korkmalarının kendisi için en büyük engel olduğunu belirtmiştir. Ö5, öğrencilerinin olumsuz tutumları olduğunu, matematiğe “*ben yapamam*” düşüncesiyle yaklaştıklarını ve o yüzden MTAL’ de olduklarını belirtmiştir. Derslerini konuların temelini işlemeye yönelik yaptığında, öğrencilerinin bir-iki soru çözdükten sonra motive olduklarını söylemiştir. Bu şekilde sene içerisinde öğrencilerinin yarısının matematiğe karşı olan önyargılarını kırdıklarını ifade etmiştir.

Ö8, öğrencilerinin çoğunun matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirdiğini, toplumumuzun bazı kesimi tarafından matematiğin ve öğretmenin “*öcü*” olarak

tanıtılmasının öğrencilerde matematik dersine karşı öğrenilmişlik çaresizlik oluşturduğunu ve bunun matematik dersinde başarısızlığa neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler, öğrencinin olumsuz tutumlarını kırmaya yönelik genel olarak “*Öğrencilerin başarı hazzını hissetmesini sağlayacak etkinlikler*” önerisini sunmuşlardır. Ö1, öğrencilerinin olumsuz tutumlarını yenmek için öğrencilerine her şeyden önce cesaret kazandırmaya çalıştığını, kolay sorular sorarak, söz vererek matematikten zevk almalarını sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö2 de öğrencileri başarabileceği yönünde motive etme, söz hakkı verme gibi yollarla matematiğin korkulacak bir şey olmadığını fark ettirmeye çalıştığını buna rağmen öğrencilerin konuları anladıklarını yine de yapamadıkları şeklinde dönüt verdiklerini ifade etmiştir. Ö3 ise öğrencileri “*Dinlersen yapabilirsin*”, “*Şu kitabı çözersen anlarsın*” gibi sözlerle motive ettiğini ve öğrencilerin yapabildiklerini görünce daha başarılı olduklarını gördüğünü dile getirmiştir.

Öğretmenlerin çoğu, özellikle de matematiksel düşünme, akıl yürütme, ilişkilendirme vb. matematiksel becerilerin öğrencilerin alanlarında hatta tüm hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözüm bulmada etkisinin olumlu yönde olacağını ifade etmişlerdir. Matematiksel bilginin, alanlarında ve mesleklerinde faydalı olacağını belirten öğretmen sayısının ise diğer görüşlere göre az olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin; matematiksel bilgilerin, öğrencilerin alanlarında ve mesleklerinde başarılarına daha az etkisi olduğu düşüncesine sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu şekilde görüş bildiren bir öğretmenin açıklamaları şu şekildedir:

“Bireyler mesleklerinde bir problemle karşılaştıklarında problemi analitik olarak yaklaşarak farklı bakış açılarında bakıp matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kullanarak problemlerin üstesinden gelerek başarılı olabilirler.” (Ö8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin, yeni OMDÖP' un oluşturulması süreci hakkında, özellikle taslak hali yayımlandıktan sonra, bilgi sahibi olduğu ve bu süreçte yapılan çalışmaları olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Program oluşturulurken öğretmenlerin hatta eğitim-öğretimin tüm paydaşlarının görüşleri alınmış, fakat süreç devam ederken bu görüşlere nasıl bir değerlendirme uygulandığı hakkında bilgi verilmemiştir. Yapılan değişiklikler ve önerilerin neden kabul edildiği veya edilmediği hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin yeni OMDÖP' e yönelik tutumunu etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin yapılan değişiklikleri içselleştirebilmesi için değişiklik sürecinin başından beri kurumsal iletişimin, çift taraflı bir şekilde geliştirilmesinin OMDÖP' un uygulanmasında başarıya ulaşması amacına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Taslak programın oluşturulması hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığı ancak taslak program yayımlandıktan sonra OMDÖP güncelleme çalışmasından haberleri olduğu görülmektedir. Hatta kimi öğretmenlerin taslak program yayımlandıktan sonra bile haberleri olmadığı, çalıştıkları okulda kurumsal iletişimin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Taslak programlar üzerine hazırlanan bazı raporlarda da bu durum belirtilmektedir (Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Taslağı, 2018). Oysaki eğitim-öğretimin her aşamasında güçlü bir iletişim, istenilen hedeflere ulaşılmasında olmazsa olmazdır. (Yüksel, 2000; Ergin, 2014). Bu nedenle gerek program geliştirme sürecinde gerek diğer süreçlerde, eğitimin tüm paydaşları tarafından etkili bir iletişim için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde birçok öğretmen tarafından dile getirilen okul türlerine göre farklı OMDÖP hazırlanması önerisi ön plana çıkmaktadır. Bu öneri daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Berkant ve Gençoğlu, 2013; Yazıcılar ve Bümen,

2016; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016). Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrenci ön öğrenmelerinin eksik ve hazırbulunuşluğun düşük olması nedeniyle ve öğrencilerin alanlarına veya günlük hayata aktarılabilir olması amacıyla MTAL’lerde farklı bir OMDÖP uygulanmasını önermektedir. Ancak MTAL öğrencilerinin hepsinin hazırbulunuşluğun düşük, ön öğrenmelerinin eksik olduğu ve MTAL’lerde tüm alanlarda aynı matematiksel bilgiye ihtiyaç olduğu söylenemez. Bu nedenle tüm MTAL’ler için bir OMDÖP uygulanması yerine farklı seviye ve türdeki okullar için farklı OMDÖP hazırlanması ve öğretmenlerin de bunları seçerek gerektiğinde değişikliklere gidebilmesi OMDÖP’ un amaç ve hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacaktır (Hatısarı, 2008; Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2016).

Bulgularda değinildiği üzere, OMDÖP’ un tanıtımı yapmak üzere tüm illerden seçilen öğretmenlerle yapılan formatör hizmetiçi eğitiminde de benzer şekilde sorunlar yaşandığından yola çıkarak yeni OMDÖP’ un tüm öğeleri ve ilkelerinin tanıtımının ülke genelinde etkili ve yeterli düzeyde gerçekleşemediği düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin de bu tür hizmetiçi eğitimlere önyargılı yaklaştıkları, eğitimin fayda sağlamayacağı ve yapılmış olmak için yapıldığı düşüncelerine sahip olduğu, bir an önce bitmesini istedikleri ve yeterince önemsemedikleri görülmektedir.

Taslak öğretim programlarının değerlendirildiği raporlar incelendiğinde değerler eğitiminin programa dâhil edilmesinin uygun olduğunu belirtilmektedir (Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Taslağı, 2018; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Ancak bazı raporlarda ise matematik öğretmenlerinin uzmanlık alanı olmayan “Değerler Eğitimi” konusunun OMDÖP’ te yer almaması gerektiği belirtilmektedir (Gürses, 2017). Bu raporlar ve elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda, “Değerler Eğitimi” konusunun hayatın kendisi olan eğitimin her aşamasında dolayısıyla matematik eğitiminin de içinde yer alabileceği, ancak bunun için öncelikle matematik öğretmenlerinin değerler eğitimindeki rolünün

belirginleştirilmesine, onların bu süreçte somut ve iyi örneklerle desteklenmesine ve pedagojik açıdan güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi, 2018).

“İçeriğin sadeleşmiş/basitleşmiş olması” şeklinde görüş bildiren öğretmenler yeni OMDÖP’ un konularının dokuzuncu sınıfta bir önceki programa göre azaltıldığını ve konuların basitleştirildiğini belirtmişlerdir. Bir önceki programda dokuzuncu sınıf düzeyinde 16 konu başlığı varken, yeni programda 15 konu başlığı olduğu; yeni programda bir önceki programda olan “fonksiyon kavramı ve gösterimi”, “vektör kavramı ve vektörlerle işlemler” ve “basit olayların olasılıkları” konuları çıkarılırken “önergeler ve bileşik önergeler” ve “bölünebilme kuralları” konularının eklendiği görülmektedir (MEB, 2017b). Bu durum programın sadeleşmiş olduğunu göstermekle birlikte MTAL 9. sınıf öğrencilerinin günlük çektikleri konulardan; fonksiyon, vektör ve olasılık konularının çıkarılması OMDÖP’ un basitleştirildiğini işaret etmektedir (Türkelli, 2016).

Öğretmenlerin EBA’ nın ve etkileşimli tahtanın kullanımı sırasında öğretmen merkezli, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin pasif olduğu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. OMDÖP’ un öğrenme-öğretme süreci için sorunların başında öğretmenlerin öğrenci merkezli olmayan ve gelenekçi eğitim uygulamalarıdır. Benzer şekilde sonuçlar, Bayrakdar Çiftçi ve diğerleri (2013)’ün çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin gelenekçi eğitim uygulamalarına devam etmelerinde OMDÖP’ un teorik olarak anlatılmasının etkisi büyüktür. Bu sonuçlar düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme öğretime yaklaşımları, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda eğitim görmeye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir (Duru ve Korkmaz, 2010; Çiftçi ve Tatar, 2015; Sakallı ve diğerleri, 2016).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik açıklamaları incelendiğinde programın ölçme-değerlendirme sürecinden daha çok yasal düzenlemelerden kaynaklanan

uygulamalara hakkında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin OMDÖP' un ölçme-değerlendirme yaklaşımı altında verilen öneriler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları veya bunları içselleştirmediklerini işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını uygun bulduklarını ancak örnek ölçme araçlarının bulunmadığı, öğrenci seviyelerinin yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle uygulamada çok zaman aldığı ve zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu durum Cansız Aktaş ve Baki (2013) ile Bayrakdar Çiftçi ve diğerleri (2013)'ün sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını sergiledikleri ve programın ölçme-değerlendirme yaklaşımına yönelik yeterince donanımlı olmadıkları görülmektedir. Bu durum OMDÖP' le amaçlanan hedeflere ulaşılmasındaki önemli bir engeli işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu konuda isteklendirilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca çok olmamakla birlikte kimi okulların derslik, araç-gereç gibi imkânlarının da yeterli olmadığı görülmektedir. Okulların altyapı şartlarının da iyileştirilmesi gerekmektedir. (Cansız Aktaş ve Baki, 2013).

OMDÖP' un uygulanması teması altında öğretmen görüşleri incelendiğinde “*Öğrencilerin Bilgi Eksiklikleri*” sorunu bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin temel düzeydeki bilgilerinde -aritmetik konularda bile- eksiklikleri olduğu için bu eksiklikleri gidermek amacıyla sık sık ünitelendirilmiş yıllık plan dışına çıkarak tekrar yaptıkları görülmektedir. Öğrenci bilgi eksikliği öğretmenlerin konuları yüzeysel olarak işlemesine neden olmaktadır. Bu durumun OMDÖP' un amaçlarına ulaşılmasına engel olduğu, istenilen hedefe ulaşamadığını göstermektedir. İlgili mevzuat incelendiğinde plan hazırlanırken öğrenci merkezli bir planlama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge, madde 10). Bu yüzden program uygulanırken öğretmenler tarafından öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak plan

hazırlanması daha uygundur. Yıllık plan öğretmenlerin de önerdiği gibi öğrenci seviyesi ve ihtiyaç belirlendikten sonra hazırlanması daha sağlıklı bir uygulama olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin bilgi eksiklikleri için sene başında bir önlem alınabilir.

Öğretmenlerin genelinde ders işlerken etkileşimli tahta ve EBA' yı kullandıkları, bunların dışında materyal kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Etkileşimli tahta kullanan öğretmenler, etkileşimli tahtanın; motivasyona olumlu katkı sağladığını, kalıcı öğrenmeler sağladığını, çoklu ortamların kullanılmasına olanak verdiğini, derslerin daha eğlenceli işlendiği, zamandan tasarruf sağladığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin genelde etkileşimli tahta kullanmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve etkileşimli tahtaların öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Gülcü, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013).

Ders işlerken EBA' yı kullanan kimi öğretmenlerin etkileşimli tahtayı kullanırken, video açarak öğrencilere dinlettikleri şeklinde uygulamalarının olduğu görülmektedir. Bu uygulamanın öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte EBA' daki interaktif içeriklerin yetersizliğinden kaynaklandığı da düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin EBA' daki içeriklerin karmaşıklığından ve yetersizliğinden yakındıkları görülmektedir. Öğretmenler kimi içeriklerin kendi öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kimi içeriklerin ise istenilen düzeyde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun neticesinde daha anlaşılır ve uygulaması kolay bulunan video izleme yöntemine başvurulduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da öğretmenler, EBA' nın faydalı olduğu ancak içeriklerinin sık sık güncellenmesi gerektiği ve içeriklerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, kendilerine ve öğrencilerine uygun içerik üretebilmek için genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, etkileşimli tahta kullanımı, matematik yazılımı kullanımı, e- içerik geliştirme konularında yardım almaları gereklidir (Altın ve Kalelioğlu, 2015).

Öğretmenlerin görüşmeler sürecinde yaptığı açıklamalar incelendiğinde ders kitaplarının öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle kitapları öğretmenlerin seçmesi, kılavuz kitap verilmesi, soru çözümü için uygulama kitabı verilmesi, kavramsal bilgi ve beceri gerektiren sorulara yer verilmesi, okul türüne ve meslekî alanlara yönelik ders kitapları hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ders kitapları OMDÖP' un uygulanması ve başarıya ulaşması için önemli bir araçtır. Bu nedenle diğer araştırmalarda da değinildiği gibi öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir (Arkonaç, 2009; Gürses, 2017).

Programın uygulanmasına yönelik açıklamalarda öğretmenlerin özellikle öğrencilerin bilgi eksikliklerinin nedenini mevcut sınıf geçme sistemine bağladıkları görülmektedir. Mevcut durumda, bir öğrenci yılsonu başarı puanı 50 olması durumunda sınıfı geçmektedir. Bu durum kimi derslerden yüksek not alan öğrencilerin, özellikle olumsuz tutum geliştirdikleri matematik gibi sayısal dersler için gayret göstermemelerine neden olmaktadır. “sınıf geçme sisteminin değiştirilmesi” önerisi sonucunda öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarının sağlanabileceği ve bu şekilde temel bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilebileceği düşünülmektedir. Şan (2015) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, kimi öğrencilerinin sınavlarda bir soru bile cevaplamadıklarını belirterek, öğrencilerin “Nasıl olsa sınıfı geçerim.” düşüncesiyle hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu açılarından bakılırsa ders bazında, belirtilen öğrenme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için yapılan sınavların ve sonuçların önemini yitirmesine de yol açmaktadır.

MTAL okullarının yapısı ve öğrenci profili teması doğrultusunda elde edilen bulgularda, MTAL okulların fizikî açıdan, donanım açısından yeterli olduğunu ancak birkaç okulda eksiklikler bulunduğunu görülmektedir. Sınıf ortamlarının görsel açıdan zenginleştirilmesi ve öğrencinin kendini rahat hissedeceği ortamlara ihtiyaç olduğu

anlaşılmaktadır. Bu tür eksikliklerin giderilmesi öğrenme ortamlarının hem öğrenci hem öğretmen için daha zengin hale gelmesini ve öğretimin etkililiğini artıracaktır. Sınıf ortamları, matematik dersine karşı motivasyona etkisinin yanında matematik başarısına olumlu olarak etkiye sahiptir (Kalender, 2010).

“*Sınıf mevcutlarının kalabalık olması*” olumsuz görüşünü sunan öğretmenler öğrenci merkezli etkinliklerin ve başarı düzeyi farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmenin ve ders işlemenin zorlaştığı, bu yüzden disiplin sorunu yaşadığı şeklinde açıklama yapmıştır. Cumhur (2018)’in, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında da farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin, tüm öğrencilere uygun plan yapmasının ve uygulamasının zorlaştığını, sınıf mevcudunun öğrenme ortamını kısıtladığını ve öğrencilerin başarısını etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Arkonaç, 2009; Berkant ve Gençoğlu, 2014). Ancak bu durum okullar için fazladan derslikler gerektirdiğinden mevcut durumda sınıf mevcutlarının azaltılması mümkün olmayabilir. Bu yüzden sınıfların öğrenci başarı düzeylerine göre ayarlanması ve öğretmenlere kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi için bilgilendirme veya hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılması da düşünülebilir.

Öğretmenlerin yoğunlaştığı bir diğer konu ise “*Matematik laboratuvarları kurulması*” önerisidir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissedecekleri, laboratuvarı sahiplenerek materyal geliştirme, kullanma ve donanımsal açıdan zenginleştirme çalışmalarını daha kolay yapabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Gürses (2017)’nin de değindiği gibi bilgisayar, etkileşimli tahta gibi araçlarla matematik laboratuvarlarının kurulması, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasında katkı sağlayacağı için matematik eğitimi için önemlidir.

MTAL’lerdeki öğrencilerin uyum ve disiplin sorunları diğer okul türlerine göre daha fazla gündeme gelmektedir. Öğretmenler, görüşme boyunca yaptıkları açıklamalar dikkate

alınırsa, Tunç, Yıldız ve Doğan (2015)'in de belirttiği gibi öğrencilerin uyum ve disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencinin gelecek beklentisinin olmaması, ders saatlerinin fazlalığı, ailevi problemler, öğrenci sayılarının fazlalığı, görsel ve sosyal medyadaki kötü örnekler, okul idaresinin tutumu göstermiştir.

Öğretmenlerin neredeyse hepsinin öğrencilerinin başarılarını düşük seviyede değerlendirdiği ve öğrencilerinin matematik başarılarının düşük olmasından dolayı MTAL tercih ettiklerini öne sürmüşlerdir. Bu da yapılan araştırmalarda anlaşıldığı üzere toplumda oluşan başarısı düşük olan öğrencilerin MTAL' yi tercih ettikleri algısının öğretmenler tarafından da kabul gördüğünü göstermektedir (Kızılcık, 2009). Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurmasında ve davranışlarında önyargılı olmasına, onlardan beklentilerini düşük tutmasına neden olmaktadır. Oysaki NCTM (2000)'e göre okul matematiğinin başarıya ulaşabilmesi amacı için fırsat eşitliği altı prensipten biridir. Fırsat eşitliği, bütün öğrenciler için yüksek beklenti ve kuvvetli destek gerektirmektedir. Bu amaca ulaşmak için yapılması gereken öğrencilerin öğrenmesi için beklentileri yükseltmek, tüm öğrencilerin öğrenmesi için etkili öğretim yöntemleri geliştirmek, öğretmen ve öğrencilere gerekli olan kaynakları sağlamaktır.

Bu tema altında yapılan açıklamalarda öğretmenlerin, MTAL öğrencilerinin genel olarak matematiğe karşı olumsuz tutumlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular Yavuz Mumcu, Mumcu ve Aktaş (2012)' nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak matematik dersinde başarılı olan MTAL öğrencilerinin bile benzer tutumları sergiledikleri görülmektedir. Bu durum Gün (2018)'in iş olanağı ve TEOG puanı fazla olan öğrencilerin okula ve derslere yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuyla çelişmektedir. Bu yüzden akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz tutumunun sebeplerinin aydınlatılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerin sınıf içinde öğretmen merkezli etkinliklere yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu

durum Kalender (2010)'un da belirttiği gibi öğrencilerin motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerine olumsuz olarak etki edebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu olmasını sağlamak için onlara cesaret vermeye çalıştıklarını, onları başarabilecekleri yönünde motive ettiklerini, kolay sorularla matematikten zevk almalarını sağlamaya çalıştıklarını, soru sormaları için teşvik ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar Dikici ve İşleyen (2003)'ün öğrenme güçlüklerini bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu bu yöntemleri denemeleri ve öğrencilerin tutumlarını değiştirerek matematiğe ilgi göstermelerini sağlamalarına rağmen öğrencilerinin yeterli başarıyı gösteremedikleri ve tekrardan olumsuz tutum sergilemeye başladıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin temel bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir (Özüdoğru, 2013).

Öğretmenlerin, 9. sınıf matematiğinin özellikle kazandırdığı becerileriyle önemli olduğunu belirttiği görülmektedir. Matematiksel düşünme, muhakeme, akıl yürütme, zihinden işlem yapma gibi beceriler öğrencilerin hem mesleklerinde hem hayatlarında karşılaşacakları problemlerde fazlaca kullanacakları sonucunu ortaya çıkmaktadır. MTAL öğrencileri için matematik dersinin alanlarıyla – meslekleriyle ve hayatlarıyla bütünleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecek ve daha başarılı olacaklardır (Berkant ve Gençoğlu, 2015; Yavuz Mumcu ve diğerleri, 2012).

Yukarıda verilen sonuç ve tartışmalar ışığı altında genelde eğitim-öğretime özelde ise matematik eğitime, OMDÖP' e ve MTAL' lerde matematik öğretime yönelik önerilere yer verilmiştir.

OMDÖP' un hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitim-öğretimin tüm süreçlerinde olduğu gibi öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve eğitimin tüm paydaşlarının etkili bir

iletişim içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda belirlenen hedeflere yönelik, tüm paydaşlar, üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmalıdır.

OMDÖP' un oluşturulması sürecinde öğretmen görüşlerinin alınmasına devam edilmelidir. Ancak bu görüşlerin alınması için yapılacak çalışmaların öğretmenlere iyi bir şekilde açıklanması önerilmektedir.

Öğretmenlerin; OMDÖP' un önerdiği öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme, teknoloji kullanımı gibi pedagojik alanlarda kendini geliştirmesi ve yenilemesi için isteklendirilmeleri, bu doğrultuda hizmetiçi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için Eylül ayı başında ve Haziran ayı sonunda gerçekleştirilen meslekî çalışma dönemlerinde öğretmenler bir uzman rehberliğinde küçük gruplar halinde bir araya getirilerek yapılacak uygulamalı eğitimler, öğretmenlerin farklı kavram veya konularda sunum yapacakları ve daha sonra hep birlikte değerlendirme yapacakları şekilde yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri mikro öğretim tekniğiyle gerçekleştirilebilir.

MEB tarafından yapılan OMDÖP için yapılan hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere yapılan eğitimin gerekçeleri etkileyici bir şekilde sunulacak, eğitimin fayda sağlayacağı yönünde ikna edilmeleri önerilmektedir.

Okul türlerine ve seviyelerine göre OMDÖP' lerin oluşturulması önerilmektedir. Bu programlardan hangisinin uygulanacağına okula yerleşen 8. sınıf öğrencilerinin ortaokul matematik başarı durumları, liselere geçiş sınavı matematik başarı durumları veya 9. sınıf başında yapılacak matematik dersi seviye belirleme sınavı sonuçlarına dayanarak öğretmen tarafından karar verilebilir.

OMDÖP güncelleme ve yenileme çalışmaları sonrasında yapılan tanıtım amaçlı hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçları da belirlenerek, programın tüm boyutlarında yapılan değişikliklerin gerekçeleri açıklanarak ve örnek uygulamalar sunulacak şekilde yapılması önerilmektedir.

Okullarda OMDÖP' un amaçlarına ulaşılmasında önemli katkı sağlayacak, etkileşimi tahtayla, öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlarla, somut-soyut materyallerle donatılmış matematik laboratuvarlarının kurulması önerilmektedir.

OMDÖP' un doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının okul türlerine göre farklı farklı hazırlanması ve bu kitapların yanında alıştırma kitabının da dağıtılması önerilmektedir. Ayrıca bu kitapların dijital ortama da aktarılarak etkileşimli tahtada kullanılabilmesi sağlanabilir.

Matematik ders kitaplarının zümre öğretmenlerince Eylül ayı meslekî çalışma döneminde incelenerek, kitapların içerikleri hakkında değerlendirme yapılması ve bu doğrultu alınacak önlemlerin belirlenerek ders yılı başlamadan gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

MTAL 9. sınıf düzeyi öğrencileri için OMDÖP' un öğrencilerin temel bilgi ve beceri eksikliklerini giderecek şekilde yeniden tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca matematiksel kavram-konu uygulamalarının ve örneklerinin öğrencilerin öğrenim görecekleri alanlara uygun verilmesi öğrencilerin matematiğe olan olumsuz bakış açılarını değiştirmesini sağlayabilir.

Toplumda var olan matematiğe karşı olumsuz tutumun yenilmesi için özellikle ilkokul çağında öğrencisi bulunan velilere matematik eğitiminin önemi hakkında bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

OMDÖP' un öğretim-öğrenme yaklaşımının uygulanmasında sıkça kullanılan EBA içeriklerinin okul türlerine göre farklı farklı hazırlanarak zenginleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca içeriklerin editör tarafından gözden geçirilerek sečilmesi ve sınıflandırılması önerilmektedir.

OMDÖP' te ölçme-değerlendirme boyutu için uygulama örneklerine yer verilmesi ve yeni ölçme-değerlendirme çalışmaları için öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi önerilmektedir.

OMDÖP' un uygulanması sürecinde yeterli ilgiyi göstermeyen öğrenciler için, orta düzeyde olan kaygının öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenmeye isteklendirmesi düşüncesi doğrultusunda ortaöğretimdeki sınıf geçme kuralının yılsonu başarı puanının 50 olması yerine bu baraj puanını geçen öğrencilerin başarısız olduğu derslerden sorumlu geçmesi önerilmektedir.

OMDÖP' un uygulanması sürecinde öğrenci hazırbulunmuşluğu sorunu nedeniyle ünitelendirilmiş yıllık planların, okula gelen 9. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı düzeyleri belirlendikten sonra hazırlanması ve ünitelendirilmiş yıllık planların başında önöğrenme koşulu taşıyan konularda öğrenci bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesi için planda düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

OMDÖP' un uygulanması sürecinde engel olarak görülen öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu gelişmesi için ilkokuldan itibaren bireysel farklılıklarına uygun, başarılı olabileceği etkinliklere yer verilmesi, düşünceleri açıklamaları ve soru sormaları için cesaretlendirilmesi, derste başarılı olabilecekleri inancının yerleştirilmesi önerilmektedir.

OMDÖP' un uygulanması sürecinde, MTAL öğrencilerinin matematiğin günlük hayatlarında, alanlarında ve meslekî hayatlarında sağlayacağı katkılar için matematik öğrenme ihtiyacını hissettirecek ve matematiğin gerekliliğine inandıracak örnekler ve etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

MTAL öğrencilerinin alanlarında gerekli olan matematiksel bilgi ve becerilerinin belirlenmesi için alan öğretmenleri ve öğrencileri ile sektör temsilcilerinin görüşleri alınarak araştırma yapılabilir.

Araştırma boyunca öğretmenlerin, yaşadıkları sorunları belirtmelerine rağmen yeterince öneri sunmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin “öğrenilmiş çaresizlik” yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu nedenle MTAL matematik öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilgili araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 89-105.
- Arkonaç, G. (2009). *Meslek liselerinde matematik dersinde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. (4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bayrakdar Çiftçi, Z., Akgün L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *11. Matematik Sempozyumu*. Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi.
- Berkant, H. G. ve Şener Gençoğlu, S. (2014). Farklı lise türünde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Çağırın-Gülten, D., İlhan, L. ve Gülten, İ. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin matematik konularının günlük yaşamda kullanımı konusunda fikirleri üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 51-62.
- Cansız Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 203-222.

- Cumhur, F. (2018). Öğretmenlerin görüş ve önerileri bağlamında öğrencilerin matematiksel başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5 (26), 2679-2693.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 285-298.
- Dikici, R. ve İşleyen, T. (2003). Bağlantı ve fonksiyon konusundaki öğrenme güçlüklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 105-116.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- ERG. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, D. (2012). *Motivation of students towards mathematics in trade vocational high schools in Ankara*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- FitzSimons, G. (2002). *What counts as mathematics? Technologies of power in adult and vocational education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers' dan aktaran Hatisaru, V. ve Erbaş, A.K. (2012). Matematik eğitiminde endüstri meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *X. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri*.
- Friedman, T., L. (2005). "It's a flat world, after all." *The New York Times*, 3, 33-37.
- Gülcü, İ. (2014). Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri. *XVI. Akademik Bilişim Konferansı*. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Gün, M. (2018). *Meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin okula yönelik tutumları.*

Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürses, M. (2017). *Ortaöğretim matematik müfredatı taslağı üzerine.* İstanbul: Bilim Akademisi.

Hatısarı, V. (2008). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin endüstri meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi.* Yüksek lisans tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalender, M. Ö. (2010). *The roles of affective, socioeconomic status and school factors on mathematics achievement: a structural equation modeling study.* Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Keser, H. ve Çetinkaya, Y. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies Dergisi*, 8 (6), 377-403.

Kızılcık, A.A., (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ve ailelerinin meslek liselerine bakış açıları.* Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2017a). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2018-2023 dönemi hazırlık süreci programı,* (30.03.2018)
http://turkmetes.meb.gov.tr/dosya/Turkmetes_2018_2023_Donemi_Hazirlilik_Sureci_Kilavuzu.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2017b). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı,* (21.02.2018)
<https://www.ogretmenler.com/haberler/2938-lise-yeni-mufredat-ogretim-programlari.html> adresinden alınmıştır.

- MEB. (2018). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. (13.12.2018)
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden alınmıştır.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, Virginia.
- Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Taslağı Üzerine, (6.03.2018)
<http://www.egtmatematik.com/ortaogretim-matematik-ogretim-programi-taslagi-uzerine/> adresinden alınmıştır.
- Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi (17.12.2018) <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi> adresinden alınmıştır.
- Özüdoğru, M. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3(1), 344-347.
- Sakallı, A. F., Çakan, C., Borazan, A. ve Korkmaz E. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik programı ile ilgili değerlendirmeleri. *Ines Journal*, 3 (7), 65-81.
- Şan, İ. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf geçmeye ilişkin ilköğretim yönetmeliği hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 18-29.

- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Türkelli, Ö. (2016). *Ortaöğretim meslek lisesi 9. Sınıf öğrencilerinin fonksiyonlar konusuna ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van de Walle, J.A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. S. Durmuş (Ed.))*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yavuz Mumcu, H., Mumcu, İ. ve Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Yazıcılar Ü. ve Bümen, N.T. (2017). 2005, 2011, 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Editörler). *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s.140-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, California.
- Yüksel, S. (2000). Millî Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (4), 581-608.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 299-312.

Extended Abstract

Vocational and Technical Education (VTE) is one of the most important elements of sustainable development and has a great importance in training qualified manpower. The importance given to the VTE by countries with high levels of development strongly supports this approach (Ministry of National Education [MNE], 2017a). Looking at the studies conducted both in the world and in Turkey, there is not enough research on teaching and learning of mathematics in vocational high schools (FitzSimons, 2002 quoted by Hatisaru and Erbaş, 2012). For this reason, it is aimed to present the opinions of the mathematics teachers working at VTAHS about the Secondary Education Mathematics Curriculum (SEMC), which was updated and implemented at the 9th grade level in the 2017-2018 academic year. In this study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, and maximum variation sampling method were used. The study group was composed of 14 mathematics teachers working in Eskişehir city center and semi-structured interview form was used as the data collection tool. The semi-structured interview form was consisted of 3 sections in total. The participants were initially asked for their demographic characteristics, subsequently, their opinions and suggestions about SEMC were sought in the first part; the problems they encountered during the preparation of annual plans and implementation of the courses in the second part, and information was demanded concerning the structure of VTAHSs and the student profiles in the third part. The study took place within two processes: pilot and actual implementation. Descriptive analysis approach was adopted in the analysis of the research data. In this study, after the interview records were written out, data were edited and analyzed under the theme titles determined together with expert opinions during the analysis phase. In the findings about the curriculum; it was determined that teachers assess it positive to receive the opinions of stakeholders in the program development process, they don't find the efforts for the promotion of the program sufficient, they think that the acquisitions and content are simplified, they approve the "values education" in the program, they consider that "geometry" should be given as a separate course, they report that there is a need for trainings concerning the learning-teaching process, and they mention that the measurement-evaluation proposals are not feasible. In the findings concerning the implementation phase; it is observed that students have problems due to lack of knowledge, they intensely use the interactive boards and Education Informatics Network (EIN) as the material, they find the textbooks insufficient, they consider that the EIN content should be designed based on the level of the student, and they suggest to prepare a guidebook. In the findings concerning the structure of the school and

the student profile; the teachers consider that the physical and equipment status of the schools are sufficient, students have trouble in adapting to the school, math success of students is at low levels, and they have a negative attitude towards the math course, and math skills will make a positive contribution to the success of students in their fields or professions. According to the results of the study, the opinions of teachers and even all stakeholders of education and training were taken during the formation of the curriculum, however, no information was given about how an evaluation was applied to these views within the process. No explanation was made as to why changes and proposals were accepted or not. It is considered that this reality influenced the attitude of teachers towards the new SEMC. Bilateral communication should be developed from the beginning of the process in order for the teachers to internalize the changes, and the roles of teachers within the scope of “values education” should be clarified for a successful implementation of the SEMC. Examining the opinions of the teachers, the proposal comes to the fore, which is expressed by many teachers, suggesting that different SEMCs should be prepared based on the school types. This proposal was also reported in previous studies (Berkant and Gençoğlu, 2013; Yazıcılar and Bümen, 2016; Sakallı, Çakan, Borazan, and Korkmaz, 2016). It is observed that teachers have a teacher-centered and passive-student approach during the use of the EIM and interactive board in the learning-teaching process. Non-student-centered and traditional educational practices of teachers are the leading problem for the learning-teaching process of the SEMC. Similarly, the results are in parallel with the work of Bayrakdar, Çiftçi et al., (2013). It is observed that teachers find the measurement-evaluation approach of the program appropriate, however, due to lack of sample measuring tools, insufficient student levels, and crowded classroom sizes, it is observed that it takes a lot of time in practice and teachers have difficulties. This result is similar to those of Cansız, Aktaş, and Baki (2013), and Bayrakdar, Çiftçi et al., (2013). It is observed that teachers often get out of the unitary annual plan in order to eliminate the deficiencies in students' basic knowledge at the basic level—even in arithmetic. Lack of knowledge in students causes teachers to discuss the issues superficially. It is observed that this situation prevents SEMC from achieving its objectives and from achieving the desired goal. Therefore, it is more appropriate for teachers to prepare plans by taking into account student needs when applying the program and to establish mathematics laboratories. It is observed that teachers try to encourage students to keep their attitudes towards mathematics positive, motivate them to succeed, render the math enjoyable through easy questions, and encourage them to ask questions. These results are in line with those of the study, which

examined learning difficulties in terms of some variables, conducted by Dikici and İşleyen (2003).

An Evaluation of the English Language Teaching Textbooks within the Context of Culture of Thinking¹

Sibel GÜZEL YÜCE², Gamze EMİR³

Submitted by 09.08.2019

Accepted by 10.09.2019

Research Paper

Abstract

The sociocultural approach has recently been focused on teaching thinking skills and considering the rapidly changing information age and lifelong learning skills, it can be said that culture-based thinking instruction has become more popular. The literature illustrates few but various studies regarding the contribution of the culture of thinking in different projects. In that vein, this study seeks to examine English Language Teaching (ELT) Moonlight 8th grade students' book and workbook which were distributed by the Ministry of National Education and taught in state schools within the context of the culture for thinking. The target textbooks were analyzed through document analysis in the framework of qualitative research designs. Tishman, Perkins, and Jay (1995)'s framework of the culture of thinking was taken as a basis for examining the target textbooks regarding culture of thinking and main themes have been shaped. The findings of the study concluded that along with the activities supporting the culture of thinking in regard to the language of thinking, mental management, strategic attitude, and transfer, various activities and activity expressions were emphasized to have a risk to overshadow the findings of supporting the culture of thinking.

Keywords: Teaching thinking skills, culture of thinking, English language teaching, curriculum, textbooks

¹ This study has been presented as an oral presentation at 27. International Conference on Educational Sciences (ICES/UEBK-2018) held on 18-22 April 2018, Antalya, Turkey. Ethics committee approval was received for this research from Hatay Mustafa Kemal University on 08.08.2019 with the number 05.

² Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, e-mail: sguzel@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9816-1624

³ Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, e-mail: gamzeemir@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9705-9767

Introduction

How and at what level the link between language and thinking is still a matter of debate between both linguists and educational scientists (Feuerstein, et. al., 1980; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1994, Costa and Marzano, 2001; Piaget, 2002). The relationship between language and thinking in the fields of linguistics and educational sciences are the most discussed topics. Scientists, however, agree that language and thought cannot be separated from each other. Supporting the close relationship between language and thought, Brown (2007, p. 77) argues that “language helps to shape thinking and that thinking helps to shape language”. Along with stating the interaction between language and thought, he adds culture as an integral part of that interaction. In that vein, when considering culture as a dynamic system effecting a person’s worldview, self-identity, and systems of thinking, acting, feeling, and communication, language can be seen the most visible and available expression of any culture (Brown, 2007, p. 194; Costa & Marzano, 2001; Matsumoto, 2000, p. 24; Nisbett, 2003; Witkin & Berry, 1975).

Although discussions about the relationship between language and thinking remain up to date among linguists, the vast majority of educational reforms in the world focus on teaching thinking processes such as critical thinking, creative thinking, metacognition, problem-solving and decision making (Marzano et. al., 1988). In other words, the teaching of thinking processes and skills is at the center of educational reforms, curriculums and educational goals (Resnick & Resnick, 1992; Vygotsky, 1994; Fisher, 1995; Tishman, Perkins & Jay, 1995; Costa & Marzano, 2001; Ritchart, 2002; Topping & Bryce 2004; Wegerif, 2006; Costa, 2008; Zohar, 2013, Dilekli ve Tezci, 2016; Li, 2016, Zohar & Cohen, 2016, McGuinness, 2018).

The thinking processes and skills are not only a popular area of linguistics and educational sciences, but also work in philosophy, cognitive psychology, and neurology. It is necessary to say that the thinking processes and skills have even a cultural dimension. (Wertsch, 1985; Nuthall, 1999). It should not be anticipated that the act of thinking which plays a leading

role in the individual's personal, academic, and social development will be built up and developed by itself especially during the education and training process. Thinking skills are actually shaped by our cultural environments and it guides our decision-making process through deciding on which and how the information we process and evaluate. Therefore, most decisions can be seen as 'cultural decisions' because they generally influenced by individuals' social and cultural context (Brown, 2007, p. 194; Güss, & Robinson, 2004; Weber & Morris, 2010).

The teaching of thinking skills is a difficult and controversial subject, although it is the focus of different disciplines. Literature includes various approaches to the teaching of thinking skills with the aim of contributing and supporting individual beings to become good thinkers (Feuerstein et. al, 1980; Lipman, 1982; De Bono, 1983; Marzano et. al., 1988; Rogoff, 1990; Tishman, Perkins & Jay, 1995; Costa & Marzano, 2001; Ritchhart, 2002; Costa, 2008). Some of the most prominent examples of thinking skills programs are mentioned below under these headings: Separate programs which are direct skill-based thinking instruction; subject-based programs that are based on teaching of thinking skills in a course context, Infusion programs that can be infused across the curriculum-thinking curriculum, and Multi-method programs in which the following three approaches could be placed more than one of the above divisions (Trickey & Topping, 2004, 366-367). In recent years, sociocultural approach, namely infused across the curriculum- infusion programs, has been focused on teaching thinking skills (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1994; McGuinness, 1999; Tishman, Perkins and Jay, 1995; Ritchart, 2002; Mercer & Littleton, 2007; Wegerif, 2010). In other words, considering the rapidly changing information age and lifelong learning skills, it can be said that culture-based thinking instruction has become more popular.

One of the socio-cultural approach studies is the thinking culture approach (Tishman, Perkins, and Jay, 1995; Ritchart, 2002) The term 'culture of thinking' is defined as "a classroom environment in which several forces, which are language, values, expectations, and habits, work

together to express and reinforce the enterprise of good thinking” (Tishman, Perkins & Jay, 1995, p. 2). Similarly, Ritchhart (2002) argues that culture of thinking refers to “a place where a group’s collective as well as individual thinking is valued, visible, and actively promoted as part of the regular, day-to-day experience of all group members” (p. 32). It provides a substantive interpretation of the thinking process and a conducive and positive environment that promotes learning and thinking skills (Gushchin, 2015; Halpern, 2003; Tishman, Perkins, et al., 1995; Ritchhart, 2002). In this vein, the culture of thinking is required to be constructed in classrooms to ensure effective problem solving, thoughtful decision making, and lifelong learning (Tishman, Perkins and Jay, 1995).

In the culture of thinking approach, different sub-dimensions (language of thinking, thinking dispositions, mental management, strategic spirit, higher order knowledge and transfer) and different forces (environment, expectations, opportunities, modelling, giving thinking time, thinking routines, conversation, and interactions) that shape the culture of a group are discussed (Tishman, et al., 1995; Ritchart, 2002; Ritchart, 2007). It also benefitted various cultural forces that work together like language, values, expectations and habits in order to promote good thinking. (Ritchhart, 2002; Tishman, Perkins & Jay, 1995).

In this approach, the language of thinking has an important place in the culture of thinking. However, the culture of thinking is considered as a sub-dimension in some studies (Tishman, Perkins & Jay, 1995) and as a cultural force in some studies (Ritchart, 2002; Ritchart, 2007). Language of thinking which is one of the aspects of the culture of thinking and is one of the cultural forces plays an intermediary role between teachers and students in a classroom environment in making thinking apparent and teaching thinking skills. In other words, classrooms are considered as a site of the culture of thinking which promotes students’ critical thinking abilities and dispositions, and language is considered a crucial and essential tool for that purpose (Costa & Marzano, 2001). The dispositions in the culture of thinking are an

important dimension and the most difficult area to be studied (Ritchart, 2002). Mental management is more of a term used to mean metacognition (Tishman et al., 1995). Metacognition refers to the knowledge and control that we have over our cognitive processes (Karbalaeei, 2011, p.6). Metacognition is a powerful construct in today's educational setting, and its principled teaching can instill a sense of independence and autonomy into learners (Mahdavi, 2014, p.534). In many sources, it is defined as thinking of thinking (Doğanay, 1997). The strategic attitude is that the individual manages the thinking task by following the strategy. It is in a close relationship with mental management. High-level knowledge is also argued to be the other dimension of the culture of thinking, focusing on how knowledge is produced in the taught discipline. The final dimension is the transfer which refers to making connections when students are learning or thinking (Tishman, Perkins and Jay, 1995).

Some contributions were made different projects to the create culture of thinking. For example, in 1990s, Singapore implemented “Thinking Schools, Learning Nation”, formal schools have been transformed into “Smart Schools” in Malaysia and “Thoughtful Schools” in Brunei Darussalam (Abdul Shukor, 2001; Chang, 2001; and Sim, 2001). The most powerful side of those approaches is to have the power of improving the hidden curriculum along with the formal curriculum. Literature also includes a number of studies contributed to improving teaching skills (Bourke, 2004; Golding, 2010; See, 1998; Tam, 2018; Yong, 2003). Similarly, teaching foreign language skills are associated with thinking, process, and skills and thinking skills also have an important place in improving and promoting language skills (Brown, 2007; Karadüz, 2010). However, it is challenging in foreign language teaching considering the fact learning a second language refers to learning a second culture which actually means that learners are supposed to reshape their thinking to some extent (Brown, 2007, p. 194; Ji & Yap, 2016; Vygotsky, 1962; Lakoff, 2004; Whorf, 1956; Wardhough, 1976; Piaget, 1954).

In that vein, second language teaching materials such as videos, social media, computer software, textbooks, etc. are considered to be crucial sources of input in such countries that target language is not spoken in daily life. In that vein, along with being a reference tool (Cunningsworth, 1995; Dubin & Olshtain, 1986, O'Neil, 1982; Sheldon, 1988; Tok, 2010), it is argued that textbooks are a major source of exposure the target language for ELT students (Richards, 2010) and the cornerstone of language teaching (Hutchinson, 1987; Najafi Sarem et al., 2013). In other words, textbooks are indicated not simply tools language teachers teach in courses; instead, they embody aims, values, and methods of specific teaching or learning environment. Allwright (1981) also underlines the essential interaction of textbooks with teachers and learners for an effective learning environment. In the last few years, textbooks are considered to serve to socialize the readers into a particular ideology and worldview (Shardakova & Pavlenko, 2004) as well as seen as cultural representations (Mohammadi & Abdi, 2014). Similarly, the importance and meaning attached to the textbooks are quite high, especially in the Turkish education system, which is based on a central approach.

The textbooks which are the crucial source for increasing the applicability of a curriculum are the kinds of books that increase the possibility of gaining experiences to learners in learning a language. Curriculum actually plays an intermediary role between students, teachers, and parents; that's why, they are regarded to be a variable that increases the applicability of a curriculum (Litz, 2005; Mohammadi & Abdi, 2014). With the innovations in curriculum development and teaching development, the focus is shifted to professional knowledge and skills. In the light of those innovations, the courses have been revised to encourage students to improve their skills in learning and research to improve students' understandings in different disciplines (Dole, 2017; Leat, 1999; Smith, 2010; Tam, 2017). The ultimate goal actually enables students to enhance their thinking and problem-solving skills in a creative way, and eventually to create a culture of thinking (Noor, 2019). In this regard, course

objectives, textbooks, and assessment tools in the English curriculum have been reconstructed accordingly.

Considering the basic components, learning objectives, context, and activities of the textbooks, textbook writers and teachers are needed to prepare the materials to construct a culture of thinking along with the language skills. Thus, textbooks which are the most frequently used and easily available materials are crucial to have such functions, as well as the context and activities in textbooks should have the focus on constructing a culture for thinking. Along with the textbook's required functions regarding culture of thinking, in the age of 14-15 year, the 8th grade students also have the capability of think in an abstract manner through combining ideas (Inhelder & Piaget, 1958, p. 277; Piaget, 1972) They have improved logical and systematic thinking, have the capability of deductive reasoning, and construct hypothetical ideas to explain various concepts (Inhelder & Piaget, 1958). In that regard, this study seeks to examine 8th grade English language teaching textbooks within the context of the culture for thinking.

As mentioned, this study aims at analyzing English language teaching textbooks regarding the culture of thinking. When the literature is reviewed, any study in aims at improving or evaluating the culture of thinking in second language teaching could not be found both in abroad and Turkey. In Turkey, few studies were conducted to analyze textbooks regarding improving thinking skills (Demir, 2008). The studies to teaching thinking skills and in second language teaching can be said to be in a few numbers while there are certain studies conducted to analyze textbooks in regard to the teaching thinking process and teaching (Assaly & Smadi, 2015; Li, 2016; Hei, 2017). Still, those studies have more focus on teaching certain skills such as cognitive awareness, critical thinking, higher-order thinking skills, transfer, problem-solving skills etc. (Henderson & Wang, 2014; Raoofi, Chan, Mukundan, & Rashid,

2014; Apen, 2016; Li, 2016; Teng, 2016; Setyarini, Muslim, Rukmini, Yuliasri, & Mujianto, 2018).

In that vein, this study can be regarded to contribute to the literature in improving the English language teaching curriculum, enriching ELT textbooks regarding thinking process and skills, and drawing on attention to the gap in the literature. Moonlight (8th grade)'s students' book and workbook which were distributed by the Ministry of National Education and taught in state schools were taken as a basis for the study which analyzes how ELT textbooks contribute to the culture of thinking. This study seeks to examine English Language Teaching (ELT) Moonlight 8th grade students' book and workbook within the context of the culture for thinking. In that regard, the following research questions had been attempted to be answered:

1. What are the activity types in the Moonlight 8th grade students' book and workbook?
2. What are the cognitive levels of the activities in the Moonlight 8th grade students' book and workbook?
3. How do the activities in the Moonlight 8th grade students' book and workbook contribute to the culture of thinking?
4. How do the activities in the Moonlight 8th grade students' book and workbook violate the culture of thinking?

Methodology

For this purpose, the study was carried out utilizing document analysis technique in the framework of qualitative research designs. Document analysis includes the examination of written, audio-visual and statistical materials containing information on fact or facts intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 187). The document examined for the purpose of the study presented in the following headline.

Scope of Research or Research Documents

The document forming the data of the research is the Middle School Moonlight English Course 8, prepared for the eighth grade. It was selected on the basis of their accessibility and widely use in state secondary schools. It was written by Esra Kandilci and published by Tutku Publishing. The students' book contains 113 pages and 271 activities. It also includes 10 units and each unit starts with the vocabulary activities and continues with reading, listening, speaking, writing, fun page, and self-check sections. On the other hand, the workbook includes 100 activities and 64 pages. In addition, the required ethical permissions have been taken before data analysis.

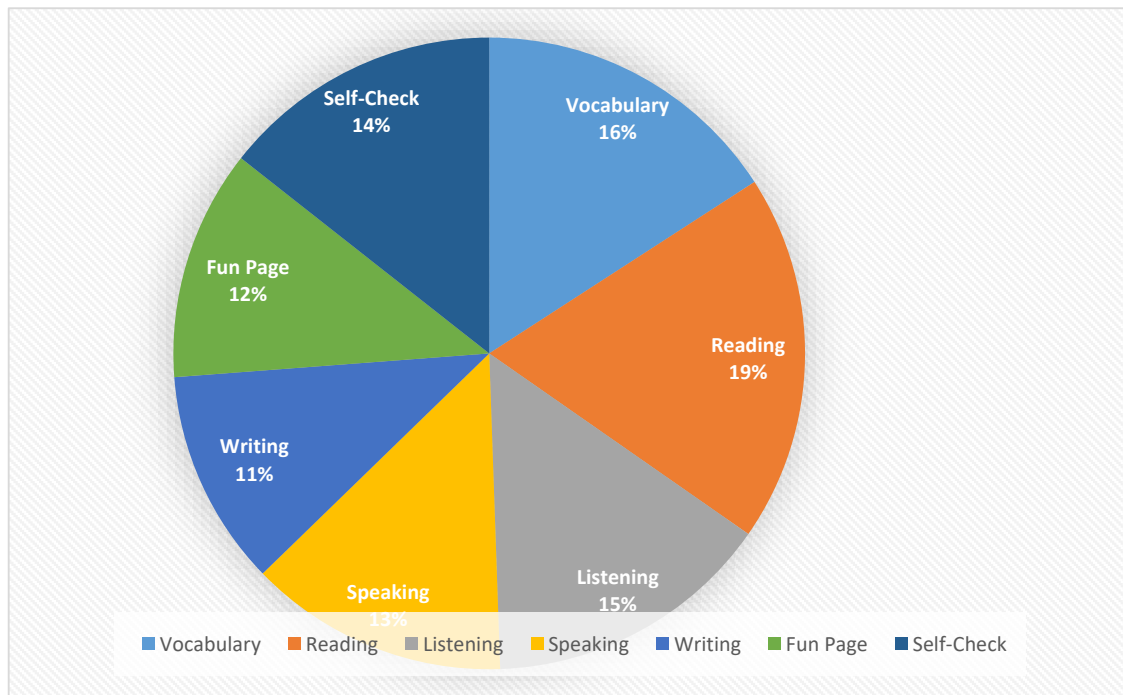


Figure 1. Frequency of the activities in the textbook in regards to language skills

Data Collection and Analysis

Descriptive analysis was utilized in data analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). The framework of the culture of thinking (Tishman, Perkins, & Jay, 1995) was taken as a basis for data analysis. In line with this framework;

- The activities in the target textbooks were reviewed regarding their cognitive levels, their contribution to the culture of thinking, and how they violate the culture of thinking.
- In examining the activities regarding to their contribution to culture of thinking, the language of thinking, the mental management, strategic spirit, and transfer which were the sub-dimensions of the culture of thinking were taken into account.
- A coding framework has been established.
- The textbook was analyzed separately by two researchers and reviewed the conformity with the coding framework.
- Two researchers evaluated the textbook separately according to this coding framework and determined which concepts were related to the activities.
- Consistency of coding was also taken attention and the incompatible codes were discussed.
- Tabulation and samples were formed and emerging codes and themes were made a literature-supported discussion.

Ethics committee approval was received for this research from Hatay Mustafa Kemal University on 08.08.2019 with the number 05.

In order to ensure the reliability and validity of the study, the required approval by the research ethics committee was granted as a first step. After the approval, the process of data analysis was started. In that line, data were coded on the basis of the target framework, and the support was taken from experts and researchers and direct quotation were provided in the discussion of the data. It was also tried to present examples from the target textbooks in presenting findings. In addition, inter-coder reliability was calculated in regards to the formula of Miles and Huberman (1994). The result revealed that the number of disagreements in the activity type was 53 while the number of disagreements in activity levels was 6. The inter-coder reliability was calculated as 80% for the activity type and the inter-coder reliability was

calculated as 75% for activity level. The disagreements of activity type and activity level were discussed final decision was reached for each disagreement.

Findings

This chapter presents the findings of activity types in the students' book and workbook and cognitive levels of the activities. Finally, the chapter presents to what extent and how students' book and workbook support culture of thinking. In order to systematize the presentation of the findings, the titles of the findings are listed and presented under the following headings.

Table 1

Themes in regard to Activity Types and Their Cognitive Levels

Theme	Cognitive Level	Activity Type	SB	WB
Retrieval	Recognize Recall	Listen and Repeat	3	0
		Labeling /Listing	8	2
		Matching	37	17
		True/false	14	13
		Fill in the blanks	45	20
		Underlying	0	2
Comprehension and Use	Infer	Answer accordingly	43	20
	Compare	Puzzle	0	3
	Describe	Making diagram	2	0
	Execute	Making sentence structure	12	4
Analysis and Evaluation	Analyze Evaluate	Decide	10	5
		Ordering	4	8
		Discussion	7	0
		Interview/Questionnaire/Checklist	4	0
		Problem Solving	4	1
		Peer/Self-evaluation	12	1
		Error correction	5	0
		Elaborating questions	8	1
Utilization	Create Integrate	Video recording	1	0
		Planning activity/trip	2	0
		Brochure/Poster/ Presentation preparation	8	0
		Role-play/Pantomim	7	0
		Free writing	27	7

Table 1 represents activity types in the students' book (SB) and workbook (WB), and themes and codes in regard to the cognitive level of activity types. Table 1 states that activities

in the textbooks were mostly in the level of retrieval (*f*: 107) and comprehension (*f*: 54). The textbooks also included activity levels of analysis and evaluation (*f*: 54) and utilization (*f*: 45). Therefore, it could be stated that the target ELT textbooks mostly encouraged students' lower-order thinking skills.

Figure 2 can be presented as an example of the activities whose cognitive levels were retrieval. The activity in this figure asked students determine whether the sentences listed were true statements or false statements (see: Figure 2). By asking students to determine true and false statements, students were asked to recall and recognize some common courtesy rules in the situation of mobile phone uses.

- 5** Mark the sentences **T** (true) or **F** (false).
- 1. Most teenagers use mobile phones to communicate with their friends.
 - 2. Using a mobile phone in the cinema is rude.
 - 3. You should never make calls in public places, like the cinema or theatre.
 - 4. It doesn't matter how many times your mobile rings.
 - 5. When you use a mobile, you need to speak loudly.

Figure 2. Reading, unit 4, activity 5

Figure 3 can be presented as an example of the activities whose cognitive levels were comprehension and use. The activity in this figure asked students research the natural disaster they had selected at internet and organize the information though making diagrams after the search at net. Then, students were asked to present it in class (see: Figure 3). In this activity, students were encouraged to make some research to be able to first describe the natural disaster they had selected and to be able to describe the causes and effects of the natural disaster. Then, students were encouraged to utilize the information they had searched to figure out how they could survive before, during, and after the natural disaster by making a diagram.

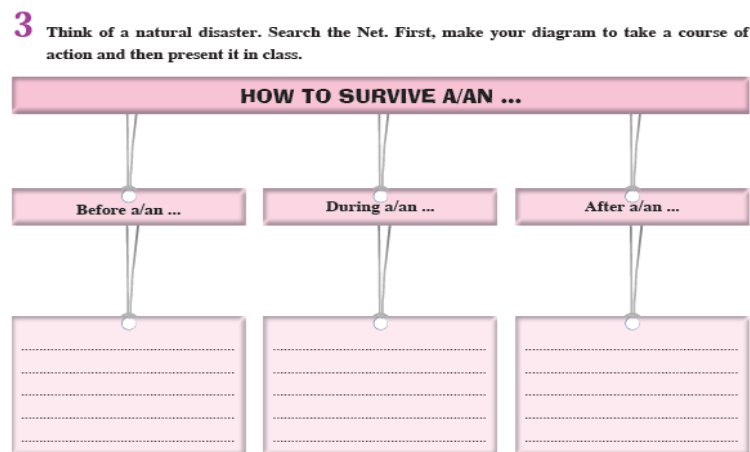


Figure 3. Reading, unit 10, activity 3

Figure 4 can be presented as an example of the activities whose cognitive levels were analysis and evaluation. The activity in this figure asked students to check and assess their peers' writings through a checklist (see: Figure 4). In this activity, students were encouraged to analyze their peers' writings and then evaluate the writings in regard to given criteria. In analyzing the writings, students were encouraged to look for and decide the strengths and weaknesses of the writings. In addition, presenting a checklist helps and directs students to what they could look for in evaluating writings.

2 Peer Evaluation: Exchange your work with your friend. How many mistakes are there? Check and correct your friend's paragraph. Use the checklist below. What else can you say to improve your friend's work?

My friend can...	No mistakes	A few	A lot of
describe the frequency of actions.			
use spelling and punctuation correctly.			
use time expressions correctly.			
use different examples of his/her daily routine.			

Figure 4. Writing activity, unit 2, activity 2

Figure 5 can be presented as an example of the activities whose cognitive levels were utilization. The activity in this figure is about a brochure, an advertisement or a postcard design about their favorite tourist attractions. Students were encouraged to determine their favorite

tourist attractions and search them for presentation. Then, they were asked to present their favorite tourist attractions in a brochure, an advertisement or a postcard. In this activity, students were supposed to use the information they had searched and present them in an appropriate language structures to a brochure, an advertisement or a postcard for the purpose of constructing a brochure, an advertisement or a postcard.

2 Design a brochure, an advertisement or a postcard about your favourite tourist attraction/s.



Figure 5. Writing activity, unit 7, activity 2

Table 2

The Findings of The Culture of Thinking in The Textbooks

Theme	Sub-category
Promoting Culture of Thinking	Language of Thinking The Mental Management The Strategic Spirit Transfer
Violating Culture of Thinking	-

Table 2 presents sub-categories of themes in regard to the culture of thinking of activities in the students' books and workbook. In this vein, Table 2 indicates that two main categories were shaped: Promoting the culture of thinking and violating the culture of thinking. The language of thinking, mental management, strategic spirit, and transfer were identified as sub-

categories of the theme ‘promoting the culture of thinking’. Various sub-categories of the theme ‘violating culture of thinking’ were also determined.

The Findings of Language of Thinking

In this theme, activities were evaluated in terms of frequency of vocabulary items that lead students to think and cognitive processes. The findings in regard to how the textbooks support the development of the language of thinking were presented in Table 3.

Table 3

The Findings in regard to the Language of Thinking

Sub-category	Codes	B	B
Language Thinking	Vocabularies of language of thinking (a1)	9	6
	Increasing the interaction (a2)	1	
	Paraphrasing (a3)	8	3
	Drawing on information (a4)	6	
	Generating ideas (a5)	5	
	Making choices among options (a6)	3	
	Requesting students to ask questions (a7)	2	
	Using imagination (a8)		
	Asking alternatives/options from students (a9)		
	Making predictions (a10)		
	Ask students to offer reasons (a11)		
	Classifying (a12)		
	Distinguishing differences and similarities (a13)		
	Discussing advantages and disadvantages (a14)		
	Providing clues (a15)		

Table 3 states that the textbooks mostly utilized such language of thinking vocabularies, and certain activities to increase the interaction in the class as well as the textbooks included activities for paraphrasing, drawing on information from the context, and generating ideas in a certain number. In addition, Table 3 also included relatively fewer activities to encourage

students to making predictions, offering reasons, classifying, and distinguishing. Therefore, it could be highlighted that the target textbooks encouraged students to develop their thinking skills through vocabularies of language of thinking. Besides, the textbooks had an attempt to create a dynamic cultural environment through encouraging students to be interact, and through providing opportunities for students' thinking to improve and use language of thinking.

3 Who's your best friend? What makes him/her special? Share your ideas with your classmates.

Esma is my best friend. I can always count on her. She never tells my secrets to anyone, so I always trust her. She also backs me up, and I always support her. I get on well with her.



Figure 6. Vocabulary activity, unit 1, activity 3

1 Guess the dish in the photo. Share your ideas.



Figure 7. Listening activity, unit 3, activity 3

5 Imagine you are on holiday. Write a postcard to your English pen-friend about your adventures.

Think: Where are you? What activities have you done? How do you like it?

Figure 8. Reading activity, unit 6, activity 5

Figure 1 can be shown as an example of the code ‘increasing interaction’ in the context of the theme ‘language of thinking’. The third activity in the vocabulary part of the ‘Friends’ unit asked students to share their ideas with their classmates through open-ended questions (see: Figure 1). The first activity in the Listening part of ‘Cooking’ unit asked students to guess the dish displayed in the photo and share their guesses with their classmates (see: Figure 2). The fifth activity in the Reading part of ‘Adventures’ unit asked students to imagine themselves on holiday (see: Figure 3). Utilizing the vocabulary items ‘share your ideas, guess, image’ in those activities plays a crucial role in encouraging students to think in the second language and enriching their vocabulary knowledge in regard to the language of thinking. In addition, Figure 1 is regarded as an effective activity in increasing the interaction (f: 51) between students.

Table 4

Vocabularies of Language of Thinking in The Textbooks

Words	f(D)	f(C)	Words	f(D)	f(C)	Words	f(D)	f(C)
Think	74	18	Plan/Planning	9	7	Clear	4	2
Check	39	1	Scientist	8	1	Research	4	1
Answer	37	15	Possible	8	3	Mistakes	3	-
Correct/correctly	31	27	Believe	7	4	Solution	3	-
Problem	29	15	Mind	7	4	Alternative	2	-
Question	24	14	Explain	7	3	Improve	2	1
Understand	22	-	Learn	7	13	Tip	2	-
Project	22	-	Experiment	7	3	Fact	2	-
Mean/Meanings	21	5	Find out	6	1	Remember	2	-
Know	20	13	Compare /Comparing	6	-	Agree	1	-
Information	19	6	Cause	6	1	Clue	1	-
Look at	19	8	Guess	6	2	Difference	1	1
Ideas	16	2	Similar	5	2	Conduct	1	-
Interesting	16	1	Act out	5	-	Peer Evaluation	1	-
Different	15	5	Discuss	5	2	Imaginary	1	-
Science	13	7	Result	5	1	Choice	1	-
Ask	12	2	Main idea/ point/ content/ ways	5	2	Evaluation	1	-
Reason	12	3	Careful	4	3	Suggest	1	-
Change/exchange	11	2	Decide	4	1	Synthesis	1	-
Opinion	11	1	Discover	4	4	Unknown	1	-
Imagine	10	3	Search	4	3	Prediction	1	-
Choose	10	9	Option	4	4			

Table 4 and Table 5 present that 69 vocabulary items were utilized to support the language of thinking in the students' book and the workbook included 46 vocabulary items of the language of thinking. The most frequently used vocabulary items were 'think', 'check', 'answer'. However, the vocabulary 'agree', 'clue', 'different', 'imaginary', 'choice', 'evaluation', and 'prediction' which are crucial vocabularies for the language of thinking were utilized once in students' book and were not used workbook at all.

Table 5

The Distribution of Vocabulary of The Language of Thinking in regard to The Units

	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	Unit 10	Total
Think	3 (-)	9 (2)	4 (1)	5 (3)	12 (6)	20 (3)	1 (-)	12 (3)	2 (0)	6 (0)	74(18)
Check	4(-)	3(-)	3(-)	6(-)	3(-)	5(-)	3(-)	3 (1)	5 (-)	4 (-)	39 (1)
Answer	3 (1)	2(-)	3(-)	4 (1)	8(-)	3(1)	2(2)	6 (3)	3(1)	3 (1)	37 (10)
Correct/ correctly	4 (3)	5(4)	4(1)	0(2)	1(2)	1(3)	4(2)	4(2)	6(5)	2(3)	31 (27)
Problem	4 (-)	0(-)	0(1)	1(-)	5(6)	0(-)	0(1)	7(3)	5(3)	7(1)	29 (15)
Question	3(2)	2(2)	1(3)	1(1)	8(-)	1(1)	0(1)	4(2)	1(1)	2(1)	24 (14)
Understand	1(-)	1(-)	3(-)	2(-)	3(-)	1(-)	1(-)	2(-)	4(-)	4(-)	22 (-)
Project	2(-)	2(-)	2(-)	2(-)	3(-)	2(-)	2(-)	2(-)	3(-)	2(-)	22(-)
Know	4(1)	1(1)	2(2)	1(1)	1(-)	0(-)	2(3)	3(1)	5(4)	1(-)	20(13)

Table 5 indicates that when the most frequent 9 vocabulary items of the language of thinking were examined in regard to units, the fifth unit 'The Internet' and the seventh unit 'Tourism' included the highest number of the vocabulary of the language of thinking.

The Findings of Mental Management

Activities in the textbook were analyzed regarding students' awareness of their learning process, having control of their learning process, monitoring their learning process and regulating their learning process under the theme 'mental management'. Table 6 presents the findings in regard to how activities in the textbooks support mental management.

Table 6

The Findings Regarding Mental Management

Sub-category	Codes	SB	WB
The Mental Management	Checking Progress (b1)	26	1
	Raising awareness to phrases or structure (b2)	13	8
	Asking students to research (b3)	5	-
	Examining and learning from mistakes (b4)	8	6
	Raising awareness to problem solving process (b5)	4	1
	Making suggestions (b6)	3	-
	Making selection to best option (b7)	5	-
	Underlying correct words/ phrases (b8)	2	7
	Creating criteria (b9)	2	-
	Giving advise(b10)	2	-
	Recall past experiences and perceptions (b11)	1	1
	Considering what may be missing (b12)	1	-

Looking at Table 4, the textbooks were indicated to include a certain number of activities to encourage students to check their own processes, raise awareness to phrases or structure, and examine and learn from mistakes. However, the textbooks included relatively fewer activities to create criteria for students, recall past experiences perceptions, make suggestions, and consider what may be missing. Therefore, it could be pinned down that the target textbooks helped organize students' thinking processes through encouraging them to raising their metacognition skills and taking control of their thinking.

2 Peer Evaluation: Exchange your work with your friend. How many mistakes are there? Check and correct your friend's paragraph. Use the checklist below. What else can you say to improve your friend's work?

My friend can...	No mistakes	A few	A lot of
describe the frequency of actions.			
use spelling and punctuation correctly.			
use time expressions correctly.			
use different examples of his/her daily routine.			

Figure 9. Writing activity, unit 2, activity 2

3 What's a typical Monday like for you? Answer these questions. Then write a short paragraph.

1. What time do you get up?	6. When does your school finish?
2. What do you do after you get up?	7. Where do you have lunch?
3. How do you feel?	8. What are your after-school activities?
4. How do you go to school?	9. What do you do in the evening?
5. What time do your lessons start?	10. What time do you go to bed?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Figure 10. Writing activity, unit 2, activity 3

3 Express your preference for different tourist attractions and give your reasons.

I'd rather visit historic sites because to me, they are usually more interesting. To me, historical architecture is more beautiful than modern buildings.

Figure 11. Speaking activity, unit 7, activity 3

The second activity in the 'Teen Life' unit (see: Figure 4) is considered to guide students to manage their minds in terms of making error correction on their peers' works and evaluating their peers through the checklist. In addition, this activity is efficient in being a model for creating criteria in evaluation. The third activity in Figure 5 asked students to ten open-ended questions to shape their answers and write a short paragraph by combining their answers. This activity can be regarded as a crucial activity in raising awareness of improving writing skills. Another sample activity in that theme in regard to mental management is presented in Figure 6 in which the activity encourages students to deepen thinking by asking students to give reasons. This activity also offers a guideline or model by giving sample reasons to students.

Check Your Progress			
Read the sentences. Think about your progress and tick (✓) the boxes.			
	Excellent	OK	Difficult
I can understand TV news and reports about natural disasters.			
I can understand phrases and expressions about natural disasters.			
I can make predictions about the future of Planet Earth.			
I can make simple suggestions about saving the Earth from natural disasters.			
I can express my personal opinions about the causes of natural disasters.			
I can understand the words/phrases in a text about natural events.			
I can write predictions about the future of the planet.			

Figure 12. Self-check, unit 10

‘Check your progress’ in Figure 7 included at the end of each unit and asked students to check their progress. Self-evaluation plays an important role in the culture of thinking. That activity can turn into a more powerful and efficient activity in regard to the culture of thinking by identifying students’ extra studies to overcome the deficiencies in the unit.

The Findings of Strategic Spirit

The theme ‘strategic spirit’ intended to provide students with a step-by-step way to perform the task presented in the activity, or to plan for the students to fulfill this task. The table in the following represents the findings in regard to how the activities in the textbooks support the strategic spirit.

Table 7

The Findings Regarding Strategic Spirit

Sub-category	Codes	SB	WB
The Strategic Spirit	The instructions related to planning (c1)	5	2
	Open-ended questions related to strategic spirit (c2)	8	3

Applying learning strategies (c3)	15	4
Applying communicative strategies (c4)	1	-
Following the steps (c5)	3	-

Table 7 indicates that the students' book included relatively more activities to encourage students to make plans, apply learning strategies, and activities that ask open-ended questions for constructing their strategic spirits. However, the students' book offered relatively fewer activities to encourage students to apply communicative strategies, and follow the steps. On the other hand, the workbook offered such activities that promote the instructions related to planning and open-ended questions for constructing strategic spirit as well as activities that ask students to apply learning strategies. Therefore, it could be stated that the target textbooks had an attempt to be a model students and encouraged students to build and utilize thinking strategies in language learning with the aim of making the learning process more effective.

- 3** Work in pairs. Plan an interesting weekend activity with your friend. Follow the steps below, and act out the following dialogue to give you an idea.
1. Dial your friend, introduce yourself and greet him/her.
 2. Invite him/her to do an activity together.
 3. Give some information about the activity, the time, the place, the people, etc.
 4. Repeat your sentences when your friend can't follow you.
 5. Say your good wishes and hang up the phone.

Figure 13. Speaking activity, unit 4, activity 3

5 What activities do you prefer? Why? Work in groups of four and complete the table. Use the sentences in the box below to help you. Then report it in class.

EXPRESSING PREFERENCE

I prefer windsurfing in the ocean because I love sea life.

I prefer flying in a hot air balloon to climbing a mountain because it is more exciting.

I would rather watch whales because it is so fascinating.

I would rather go caving than go rafting because it is less dangerous.

A : I prefer going bungee jumping because I love adrenalin.

B : I would rather walk for hours in a historic place because it is so fantastic.

C : I would rather go on a jeep safari in the desert because I want to try a thrilling ride.

My Friend's Name	Adventure	Reason
.....
.....
.....

Figure 14. Vocabulary activity, unit 6, activity 5

As for the codes ‘planning’ and ‘following the steps’, the third activity in the speaking part of ‘Communication’ unit asked students to plan a weekend activity. The points required to be remarked are presented in steps. Therefore, this activity was tried to be a model to students along with offering a strategy for carrying out the activity (see: Figure 8). Similarly, Figure 9 assigned students a task regarding the code ‘applying learning strategies’. It was also a model for students by presenting a table for students to how to organize information.

The Findings of Transfer

The theme transfer refers to interiorizing teaching by integrating the tasks in the textbooks with their lives. Table 8 represents the findings in regard to how the activities in the textbooks support transfer.

Table 8

The Findings Regarding Transfer

Sub-category	Codes	SB	WB
Transfer	Integrating topics with students' lives (d1)	42	6

Table 8 presents that a certain number of activities in the textbooks asked some open-ended questions to students for encouraging them to integrate the target topics and subjects with their lives. Therefore, the target textbooks had an attempt to encourage students to apply their knowledge and strategies to various contexts

3 **Game** Think of funny rules for your house. Make sentences in teams. Each correct sentence gets 1 point. The team with the most points is the winner.

Team A SI: You must leave the rubbish in.

Team B SI: You don't have to make your bed.¹

Figure 15. Fun page, unit 8, activity 3

4 Work in pairs. What's the most important scientific development in your opinion? Why? Discuss with your partner.

To me, the most important scientific development is the penicillin because antibiotics are powerful drugs that kill dangerous bacteria in our bodies.

Figure 16. Speaking activity, unit 9, activity 4

The code regarding the theme transfer was shaped by paying attention to the game in the Fun page part of 'Chores' unit which asked students to make decisions on the rules of their houses (see: Figure 10). In the similar vein, the fourth speaking activity in the 'Science' unit encourages students to make transfers by asking them to discuss the most important scientific development (see: Figure 11). Those kinds of activities are considered to be efficient in improving the culture of thinking in an authentic environment.

The Findings of Violating Culture of Thinking

Besides the findings promoting the culture of thinking, the findings regarding violating the culture of thinking were also detected. The findings regarding violating culture of thinking were presented in Table 9.

Table 9

The Findings Regarding the Violating Culture of Thinking

Codes	SB	WB
Vague/unclear instructions (e1)	44	2
Insufficient context (e2)	20	-
Limiting the act of thinking by giving options (e3)	18	8
Not giving detailed instructions to the planning process to activities (e4)	16	-
Directly doing activities as in the example (e5)	13	5
Not providing criteria for evaluation of the projects (e6)	10	-
Direct guided to dictionary use (e7)	3	-
Inappropriate context to culture (e8)	2	-
Outdated activities (e9)	1	-

Table 9 explored that the students' book included a certain number of activities that had vague instructions, an insufficient context for learning, undetailed instructions, and activities that limited the act of thinking by giving options. The activities in the students' book also asked students to directly did activities as in the example and did not provide certain criteria for evaluation of the projects. Relatively fewer activities guided students to dictionary use, provide inappropriate context for culture and outdated activities. On the other hand, the workbook had a certain number of activities that had vague/unclear instructions, guided students to use dictionaries, and activities that limited the act of thinking by giving options. Therefore, it could be highlighted that even though the findings supporting the culture of thinking in regard to the language of thinking, mental management, strategic attitude, and transfer, activity types, they mostly had certain problems with constructing the culture of thinking.

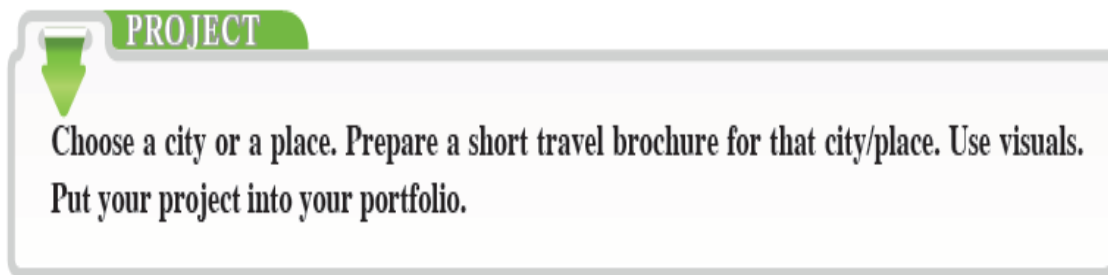
- 1** Match the words (1-7) with the definitions (a-g). Use your dictionaries.
- | | | |
|---|-------|---|
| 1. a buddy/mate | | a) only a few people know something and they don't tell it to anybody |
| 2. count on | | b) rely on |
| 3. get on well | | c) a friend |
| 4. laid-back | | d) have a good relationship |
| 5. a secret | | e) a group of teens spend the night at one of the teens' house |
| 6. a slumber party/pyjama party/sleepover | | f) help someone |
| 7. back up | | g) relaxed, not worried |

Figure 17. Vocabulary activity, unit 1, activity 1

6 Read the first letter. What's Jenny's problem? Choose the correct option.

- a) Jenny is selfish. b) Jenny's jealous of Mel's new friend. c) Jenny hasn't got any friends.

Figure 18. Reading activity, unit 1, activity 6

A rectangular box with a light gray border and a white background. At the top left, there is a green arrow pointing downwards. To the right of the arrow, the word "PROJECT" is written in white capital letters on a green background. Below this, the text reads: "Choose a city or a place. Prepare a short travel brochure for that city/place. Use visuals. Put your project into your portfolio."/>

PROJECT

Choose a city or a place. Prepare a short travel brochure for that city/place. Use visuals.
Put your project into your portfolio.

Figure 19. Project, unit 7

The first vocabulary activity in the 'Friends' unit can be shown as an example to the findings of violating the culture go thinking. The activity may turn into a more encouraging activity to the culture of thinking through reorganizing it by asking students to infer the meanings of vocabulary items (see: Figure 12); therefore, the activity may be more efficient in terms of the themes of language of thinking, mental management, the strategic spirit, and transfer. The sixth reading activity in the same unit limited students thinking by giving them options regarding the answer (see: Figure 13). Another part of the textbook which is required to be reorganized regarding the culture of thinking is the project tasks at the end of each unit. Even though project tasks are quite essential in promoting the culture of thinking, the language of thinking, mental management, the strategic spirit, and transfer were limited by not giving step-by-step instructions to the projects and vague or unclear instructions to evaluation criteria in the project tasks (see: Figure 14). This also applies to the 10 projects listed in the book.


- 1  Listen and read the dialogue. Then work in pairs and make a similar dialogue about the actions you regularly do.
- A: What do you do in the evenings?
 B: I usually do my homework, but I also listen to music.
 A: What type of music do you prefer?
 B: I love rap. How about you?
 A: I love pop music. And to be honest, I never listen to rap music. I can't stand it. I think it's unbearable.
 B: OK. What do you do at weekends?
 A: Hmm, I love shopping, so I usually go shopping with my mum at weekends.
 B: Do you often buy anything?
 A: Sometimes. I like trendy clothes. I think they are very impressive.

Figure 20. Speaking activity, unit 2, activity 1

Another important code that restricts thinking is the instructions for ‘do the activity as in the example’ or ‘doing an activity similar to the given one’ (see: Figure 15). Instead, the students should be briefly informed about the points they need to pay attention to while performing the task so that they can develop both mental management and strategic attitude.

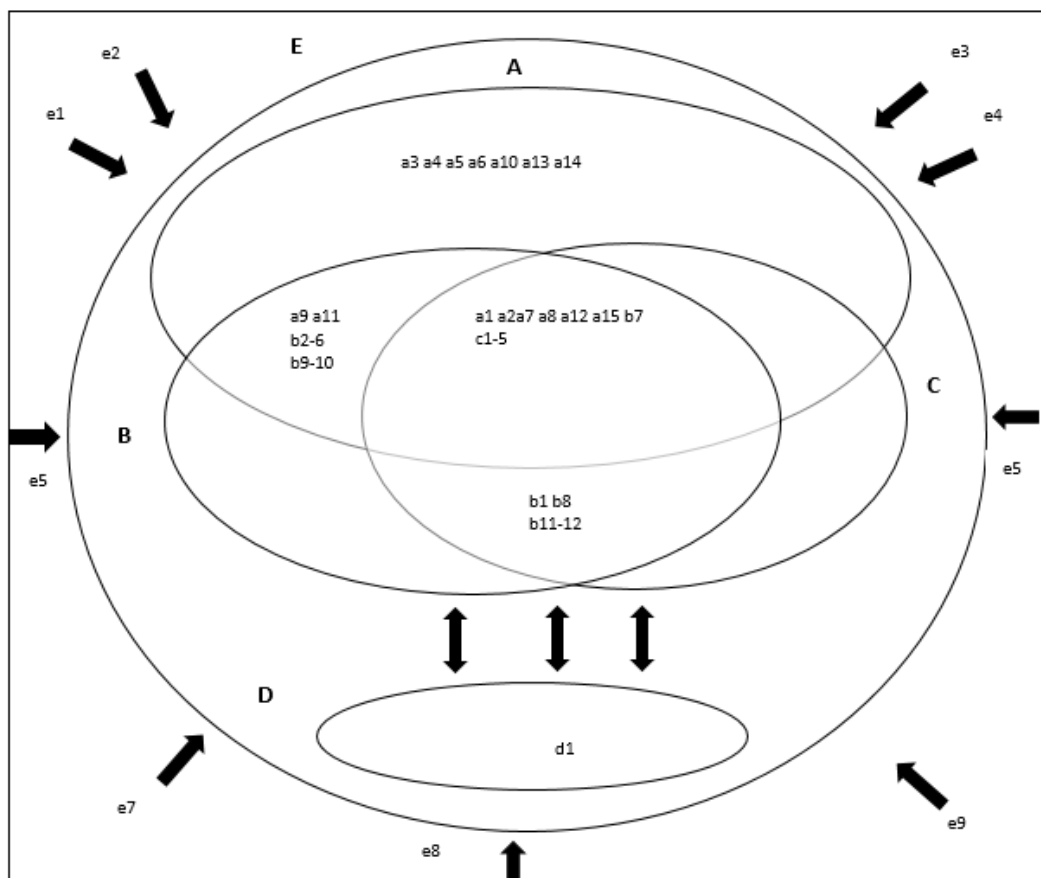


Figure 21. Summary of the findings regarding the culture of thinking in textbooks

Footnote: A=Language of Thinking, B=Mental Management, C=Strategic Spirit, D=Transfer, E=Violating Culture of Thinking

Figure 16 which summarizes the research findings explored the tasks are promoting the culture of thinking in the textbook, as well as the findings that may have a negative effect on the development of the culture of thinking. As can be seen in Figure 16, it is noteworthy that the dimensions of the culture of thinking (the language of thinking, mental management, the strategic spirit, and transfer) cannot be completely separated from each other and there is a transition between these dimensions. Even though the target textbooks included such activities that supporting language of thinking, mental management, the strategic spirit, and transfer, they also provided vague instructions, insufficient contexts, inappropriate contexts to culture, outdated activities, etc. which could seriously threaten building culture of thinking.

Results and Discussion

The main objective of English curriculum of the secondary school is to train individuals who use English at an international level, as well as to train individuals with competences such as learning to learn and creativity (MoNE, 2018). In this vein, teachers and textbook writers are expected to create contexts and assign tasks that develop these competencies. However, English language teaching textbooks are indicated not to be at the desired level in developing thinking skills (Demir, 2008; Özmen, 2008). The target textbooks examined for the purpose of the study have been accepted as the textbooks for 5 (five) years starting from the 2017-2018 academic year with the decision of the Ministry of National Education, the Board of Education and Discipline dated 31.05.2016 and numbered 33. The students' book and workbook (Moonlight 8th grade students' book and workbook) examined in this study were also explored to be limited in developing and supporting the culture of thinking. In particular, it is important to develop and support the thinking skills of 8th-grade students who are going through the formal

operational stage. Especially in the language teaching where cognitive processes and skills are very active, it is very important to develop a culture of thinking.

The use of the vocabulary of the language of thinking in the students' book and workbook has a positive effect on constructing the culture of thinking. However, increasing the frequency of such vocabulary use as agree, clue, difference, imaginary, choice, evaluation, prediction, which is regarded as important vocabulary items in terms of the language of thinking, can positively affect the culture of thinking. In fact, the contexts of unites identified in the curriculum can be indicated to trigger thinking processes and skills. When the tasks in the book are examined, it is a remarkable positive finding that supports peer learning. Peer learning is regarded to be among the most efficient learning strategies (Levine, Glass, & Meister, 1987) since it has great contribution to students' social, psychological and affective needs (Johnson & Johnson, 1986; Slavin, 1990; Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003; Sharpley & Sharpley, 198; Griffiths et al., 1995) as well as foster certain aspects of lifelong learning skills (Slavin, 1990). Therefore, it is quite essential for students to be in interaction with each other, that is, to establish dialogues, both in terms of course outcomes and thinking processes. However, when the students are encouraged to interact with each other, the language used is very crucial. In particular, textbook writers should pay attention to encouraging the act of thinking when writing such instructions. Especially when the findings of promoting the culture of thinking and the findings of violating culture of thinking are completely examined, there is a risk that negative expressions will overshadow other positive expressions.

Along with the language of thinking, certain activities have a contribution to other dimensions of culture of thinking. The activities which encourage students to raise their awareness of their learning process, to deepen their thinking, and which are a model for students in restructuring their minds had a positive effect on improving the dimension of mental

management. The activities which offered students to certain learning and communicative strategies had also contributed to constructing students' strategic spirit. In other words, those kinds of activities foster comprehension, raising awareness, inference, argumentation, monitoring, and evaluating. Regarding the results, there are outstanding findings that contribute to metacognition skills. The activities under the theme of mental management and strategic spirit could be required to improve students' higher-order thinking, problem-solving, and critical thinking skills. In addition, raising awareness students' cognitive processes through asking students to making plans about the assigned tasks and applying various learning and communicative strategies, encouraging students to monitor their comprehension and performance through such activities as paraphrasing, as well as encouraging students to check their learning processes and performances through checklists could be considered to enhance students' metacognition skills.

Metacognition refers to one's knowledge of one's cognitive processes (Flavell, 1976, p.232) and its crucial role in learning and thinking have been explored in studies in the literature (Garner & Alexander 1989; Halpern 2003; Mayer 1998; Norris 1991). Metacognition skills are argued to be among the most essential skills which help students develop their second language skills. Instead of focusing on learning the target language, metacognition skills may be more efficient in guiding students to explore what happens in their second language learning processes and consequently improve their language skills (Anderson, 2002). A number of studies in the literature also highlight the effectiveness of metacognition skills on students' second language learning outcomes (Reid & Hresko, 1982; Weinert & Kluwe, 1987). Those findings revealed that metacognition skills help students compensate their possible weaknesses, therefore, they may have a facilitating effect on students' language learning skills by encouraging them to be initiators of their own learning and rely on their potential, and eventually to become autonomous learners.

Since learning depends on the student's use of learning under another condition, the dimension of transfer is among the most important evidence of learning (Perkins & Salamon, 2012). In other words, the way to become a good thinker is through transfer (Perkins & Ritchart, 2004). The dimension of transfer is also very essential in terms of integrating the language skills taught in the English curriculum with daily life (MoNE, 2018). In many disciplines, we face the challenge of failing to integrate learned skills into daily life (Perkins & Salamon, 2012). In the textbook examined, it was determined that the tasks related to the integration of students with their lives were included. 48 of the 371 activities in the students' book and workbook offer the tasks which aimed at integrating students with the daily life of the students. In this context, the students' book and workbook can be stated to be utilized as a reference book for teachers. However, the quality and quantity of the activities should be highlighted to be increased in the context of transfer. Because it is essential for authentic learning that the activities in the target textbooks should be of sufficient quality and quantity to facilitate the transfer. It may also contribute to the increase of students' intrinsic motivation. In other words, transfer helps build a bridge between the English language teaching classroom and life (Perkins & Salamon, 2012).

The analysis offers the findings supporting the culture of thinking in regard to the language of thinking, mental management, the strategic attitude, and transfer. However, almost half of the activities had certain problems with constructing the culture of thinking regarding the findings of violating the culture of thinking. In this vein, instructions and given contexts in the target textbooks can be generally considered to have a negative effect on the culture of thinking. Such instructions as 'do as in the example', 'use dictionary' as well as giving options for students to choose among them can limit improving students thinking skills. Instead of those instructions, the activities can be reconstructed in terms of utilizing such instructions and certain vocabulary of the language of thinking to support students' development of thinking and learning strategies. Also, instructions should be a model for students to organize their thinking

and learning process. However, not providing detailed instructions for their planning process or criteria for evaluation process may cause students to not successfully manage to organize their thinking processes; and consequently, they may fail to guide students to construct their culture of thinking. In addition, context is another essential component for the culture of thinking since context provides students a learning and thinking environment. However, providing insufficient context and inappropriate contexts with outdated activities can limit students' thinking and learning processes, as well as demotivate students to improve their thinking skills and to construct the culture of thinking. Therefore, those findings can be emphasized to have a risk to overshadow the findings of supporting the culture of thinking.

In addition to those findings, another effect of the findings regarding violating culture of thinking should be required to be discussed in the context of learning a foreign language. Teaching culture as a part of foreign language learning have been drawn attention in the last three decades; and consequently, students are required to get familiarity with the thinking systems of the target language, and eventually reshape their thinking skills (Brown, 2007, p. 194; Ji & Yap, 2016; Savignon, 1972; Canale & Swain, 1980; Tang, 1999). And the curriculum and the textbooks should be reshaped accordingly. However, the textbooks generally fail to improve students' cultural understanding of the target language and tend to bestow one-sided views of the target culture (Kramsch, 1988; Lafayette 1988). In this vein, Şimşek (2017) aimed to explore prospective teachers' preferences in regard to cultural objects in material adaptation. However, the findings revealed that only a few adopters raise their gender- and cultural-awareness, and increase classroom interaction.

Similarly, the findings regarding violating culture of thinking in this study provided students to insufficient and inappropriate contexts, inappropriate activity constructs, outdated activities, and insufficient instructions which may also limit students get familiarity with the thinking systems of the target language and have a negative effect on improving students'

thinking skills in the target language. The inappropriate and insufficient context may violate improving students' thinking skills in the target language since context provides a motivational and cognitive basis for language learning and offers the opportunity of getting familiarity with the cultural understanding of the target language (Snow, Met, & Genesee, 1989). In this vein, especially the dimension of transfer should be promoted in the target textbooks to encourage students to raise their cultural awareness, and solving and adopting the systems of thinking in the target language. The activity types and instructions in the target textbooks may also limit students to construct a culture of thinking in the light of the characteristic thinking of the target language. Students may not have a whole understanding of the target language by giving them options to choose from. Also utilizing insufficient vocabulary of language of thinking or not giving detailed instructions for mental management and strategic spirit may discourage students to improve their thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation of the target language; and consequently, are restricted students to adopt the thinking system of the target language and construct a culture of thinking accordingly,

In this vein, second language textbooks should be revised to increase cultural awareness in the light of constructing a culture of thinking (Byram & Feng, 2005). In the cross-cultural context, process-oriented tasks are suggested to promote cross-cultural adaptability (Wright, 2000), internet-based culture portfolios are utilized to promote cultural awareness (Abrams, 2002), interviews with native speakers' of target language are claimed to develop more positive attitudes toward the target culture (Bateman, 2002), drama is utilized to increase intercultural awareness and understanding (Choi, 2003), role-play activities are utilized to increase cross-cultural awareness, and many other materials and techniques (e.g. readings, films, culture assimilators, simulation games, etc.) can be benefitted to help students increase their cross-cultural awareness (Fantini, 1997; Ramirez, 1995; McGroarty & Galvan, 1985).

As a result, it was explored that the target textbooks included such activities that to some extent promote the culture of thinking in terms of the language of thinking, mental management, the strategic spirit, and transfer. However, the findings regarding violating culture of thinking showed that the contexts, activity, and instructions in the target textbooks showed that they may restrict students to effectively construct a culture of thinking; therefore, the target textbooks are limited to promote the culture of thinking.

Limitations and Implications

Document analysis was conducted in the study with the aim of exploring how the 8th grade ELT textbook contributes to the culture of thinking. In this vein, the most critical limitation is examining a textbook written by only a writer. In addition, examining the activities in a written textbook was another limitation for this study taking into account teachers have the most active role in improving the culture of thinking and the way teachers teach the textbook improves the culture of thinking more conveniently. In that regard, the materials are the supplementary documents. In this study, culture of thinking was studied assuming that the activities in the textbooks was taught directly with the way the target textbooks teach the activities. Conducting interviews and observations for how the textbooks teach would be more effective in exploring more authentic results in improving the culture of thinking.

The contexts and tasks assigned to the textbooks in English teaching are crucial for 21st-century skills to support and develop students' thinking processes such as critical thinking, creative thinking, problem-solving, cognitive awareness, and decision-making. The development of these processes is crucial for the English curriculum to serve the general objectives of the secondary school program. It is especially important not only for a thinking individual but also for creating a thinking school. In this context, it has been observed that

studies on the culture of thinking are limited. It is very important to conduct researches on the development of thinking processes and skills in English language teaching.

References

- Abdul Shukor, A. (2001). Development of a learning and thinking society". Paper presented in an *International Conference on Teaching and Learning in UKM* [National University of Malaysia], Bangi, Selangor Darul Ehsan.
- Abrams, Z. (2002). Surfing to cross cultural awareness: Using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annuals*, 35, 141-160.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5–18.
- Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*, April 2002, 3-4.
- Apen, R. (2016). The applicative use of problem solving technique in teaching grammar. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(2), 180-187.
- Assaly, I. R. & Smadi, O. M. (2015) Using Bloom's taxonomy to evaluate the cognitive levels of master class textbook's questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100-110.
- Bateman, B. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86, 318-331.
- Bourke, J.M. (2004). Towards the design of a problem-solving programme of instruction for teaching English grammar to secondary-level ESL students. *Journal of Applied Research in Education*, 8, 104-122.
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149-161.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching fifth edition*. White Plains, NY: Pearson Education.

- Byram, M. & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In E. Hinkel (Eds.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang, S.C. (2001). Implementation of the 'Thinking Schools, Learning Nation' initiative in Singapore. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 3-41.
- Choi, Y-J. (2003). Intercultural communication through drama in teaching English as an international language. *English Teaching*, 28, 55-68.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248
- Cole, M., Engestrom, Y., & Vasquez, O. (Eds.). (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge University Press.
- Costa, A. L. (2008). Five themes to shape curriculum. *Thought*, 65(5), 20-24.
- Costa, A. L., & Marzano, R. J. (2001). Teaching the language of thinking. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- De Bono, E. (1983). The cognitive research trust (CoRT) thinking program. *Thinking: The expanding frontier*, 115-127.
- Demir, S. (2008). *An evaluation of thinking skills in ELT coursebooks at primary and secondary levels* (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University, Adana, Turkey.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.

- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Dole, S. F. (2017). Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), 13.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fantini, A. (1997). *New ways of teaching culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speaking of other Languages.
- Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connelly, S., & Dimeff, L. A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81, 173–177.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Univ Park Pr.
- Fisher, B. (1995). *Thinking and learning together*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale: Erlbaum.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143–158.
- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 357-370.
- Griffiths, S., Houston, K., & Lazenbatt, A. (1995). *Enhancing Student Learning Through Peer Tutoring in Higher Education: A Compendium Resource Pack with Case Study Contributions. Implementing*. University of Ulster.
- Gushchin, A. (2015). “To teach learning...” or on the culture of thinking of today’s students. *Social and Behavioral Sciences*, 214, p. 457-464.

- Güss, C. D., & Robinson, B. (2014). Predicted causality in decision making: the role of culture. *Frontiers in Psychology, 5*, 479.
- Halpern, D. F. (2002). Teaching for critical thinking: A four-part model to enhance thinking skills. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 91–105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Halpern, D. F. (2003a). The “how” and “why” of critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory and practice*. Cresskill: Hampton Press.
- Hei, J. X. (2017). Thinking skills in the 12th grade English course book in Timor Leste. *Beyond Words, 5*(1), 32-45.
- Henderson, F., & Wang, Y. (2014). Teaching content through moodle to facilitate students’ critical thinking in academic reading. *Asian EFL Journal, 16*(3), 7-40.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Hutchinson, T. (1987). What’s underneath? An interactive view of materials evaluation. In L. E. Sheldon, (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problem in evaluation and development. ELT Documents 126* (pp. 37-44). London: Modern English Publications.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Ji, L. & Yap, S. (2016). Culture and cognition. *Current Opinion in Psychology, 8*, 150-111.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies, 5*(3), 1566-1593.

- Karbalaei, A. (2011). Metacognition and reading comprehension. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 5-14.
- Keith J. Topping & Angela Bryce (2004) Cross-age peer tutoring of reading and thinking: influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621,
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green.
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 149-159.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: Teacher Development and the Implementation of Thinking Skills Programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), 387-403.
- Levine, H. M., Glass, G. V., & Meister, G. R. (1987). A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation Review*, 11, 50-72.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives?. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 273-288.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for children*, 3(3/4), 35-44.
- Litz, D. R. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL journal*, 48, 1-53.
- Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and current research*, 2(3), 529-535.
- Margana, M. & Widyanoro, A. (2017). Developing English textbooks oriented to higher order thinking skills for students of vocational high schools in Yogyakarta. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 26-38.
- Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory into practice*, 32(3), 154-160.

- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimension of Thinking. USA: Association for Supervision and Curriculum Developmen.*
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49–63.
- McGroarty, M. & Galvan, J. (1985). Culture as an issue in second language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL* (pp. 81-95). Cambridge, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: Department for Education and Employment.
- McGuinness, C. (2018). Informed Analysis of 21 st Century Competencies in a Redeveloped Primary Curriculum. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Carol_Mcguinness/publication/328421704_Research_Informed_Analysis_of_21_st_Century_Competencies_in_a_Redeveloped_Primary_Curriculum_Final_Report_May_2018_2_NCCA_key_competencies_McGuinness_Final_Report/links/5bcd9dfc299bf17a1c667585/Research-Informed-Analysis-of-21-st-Century-Competencies-in-a-Redeveloped-Primary-Curriculum-Final-Report-May-2018-2-NCCA-key-competencies-McGuinness-Final-Report.pdf
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- Met, M. "Teaching Content Through a Second Language." (1994) In Genesee, F. (Eds.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 159-182). Cambridge University Press, New York.
- Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155.
- MoNE. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Najafi Sarem, S., Hamidi, H., & Mahmoudie, R. (2013). A critical look at textbook evaluation: A case study of evaluating an ESP course-book: English for international tourism. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(2), 372-380.
- Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9-30.
- Nisbet, J. (1993). The thinking curriculum. *Educational Psychology*, 13(3-4), 281-290.
- Nisbett, R. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Noor, B.M. (2009). Pedagogical issued in integrating thinking skills in the classroom. *International Journal of Educational studies*, 2(1), 55-67.
- Norris, S. P. (1991). Assessment: Using verbal reports of thinking to improve multiple-choice test validity. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 451-472). Hillsdale: Erlbaum.
- Nuthall, G. (1999). Learning How To Learn: The Evolution of Students' Minds through the Social Processes and Culture of the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 141-256.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks?. *ELT journal*, 36(2), 104-111.

Özmen, K. S. (2008). Current state and understanding of critical thinking in higher education.

GÜ, *Gazi Eğitim Dergisi*, 28, 89-106.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child*. New York: Routledge.

Ramirez, A. (1995). *Creating contexts for second language acquisition: Theory and methods*. White Plains, NY: Longman.

Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49.

Reid, D.K. & Hresko, W.P. (1982). *Metacognition and learning disabilities*. Oxford: Oxford University Press.

Resnick, L. B., & Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In *Changing assessments* (pp. 37-75). Springer, Dordrecht.

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey Bass.

Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *Journal of Museum Education*, 32(2), 137-153.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240–257.

- See, K.H. (1998). Peningkatan Daya Kreativiti Matematik Melalui Pembelajaran Berbantuan Komputer. *Journal of Applied Research in Education*, 2(1), 105-114.
- Setyarini, S., Muslim, A. B., Rukmini, D., Yuliasri, I., & Mujianto, Y. (2018). Thinking critically while storytelling: Improving children's HOTS and English oral competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 189-197.
- Shardakova, M., & Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 25-46.
- Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7–C11.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.
- Sim, W.K. (2001). Some thoughts on 'Thoughtful Schools' in Brunei Darussalam. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 66-84.
- Şimşek, (2017). Confronting culture in local and global English coursebooks: Student teachers' preferences in materials adaptation. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 277-300.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Slavin, R. E. (1990). *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, J. (2010). *Talk, thinking and philosophy in the primary classroom*. Learning Matters.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.

- Snow, M., Met, M., & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217. doi:10.2307/3587333.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Press and Software, PO Box 448, Pacific Grove, CA 93950-0448.
- Tam, N. T. M. (2018). Using problem-based learning to promote students' use of higher-order thinking skills and facilitate their learning. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(2).
- Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 289-302.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn & Bac.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508.
- Trickey & K. J. Topping (2004) Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Vygotsky, L. (1934). 1962. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The development of concept formation in adolescence. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Wardhough, R. (1976). *The contexts of language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Weber, E. U., & Morris, M. W. (2010). Culture and judgment and decision making: The constructivist turn. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 410-419.

- Wegerif, R. (2006). A dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(1), 143-157.
- Wegerif, R. (2010). Dialogue and teaching thinking with technology. In K. Littleton & C. Howe (Eds.) *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, 304. London and New York: Routledge.
- Weinert, F.E. and R.H. Kluwe. (eds.) 1987. *Metacognition, motivation and understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whorf, B. (1956). Science and linguistics. In J. Carroll (Eds.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Witkin, H. A., & Berry, J. W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *ETS Research Bulletin Series*, 1975(1), i-100.
- Wright, D. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annuals*, 33, 330-341.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Yong, C.S. (2003). Language problems in the learning of biology through the medium of English. *Journal of Applied Research in Education*, 7(1), 97-104.
- Zohar, A. (2013). Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole school system. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 233-249.

Zohar, A., & Cohen, A. (2016). Large scale implementation of higher order thinking (HOT) in civic education: The interplay of policy, politics, pedagogical leadership and detailed pedagogical planning. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 85-96.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğine Tarihsel Bir Bakış: Klinik Yaklaşımdan Çok Boyutlu Yaklaşım Geçiş

Tahir Mete ARTAR¹, Atilla CAVKAYTAR²

Geliş Tarihi: 16.01.2019

Kabul Tarihi: 30.08.2019

Derleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği alanına ilişkin çalışmaların tarihsel süreç içerisinde gelişimini ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere yönelik güncel yaklaşımları tartışarak bir derleme çalışması şeklinde sunmaktır. Bu amaçla geçmişten günümüze zihin yetersizliğini açıklayan kuram ve yaklaşımlar alanyazın incelemesine dayalı olarak verilmiştir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, zihin yetersizliği olan bireylerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliğiyle etiyolojik açıdan farklılık göstermektedir. Sosyo-ekonomik değişkenlerle yakından ilişkili olan hafif düzeyde zihin yetersizliğinin tanılanması ve sınıflandırılmasında tek ölçütü göz önünde bulunduran klinik yaklaşımların benimsenmesi sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek amacıyla sosyolojik ve felsefi değişimler doğrultusunda zihin yetersizliği olan bireylerin tanılanması ve sınıflandırılmasında en güncel yaklaşım olarak çok boyutlu yaklaşım ön plana çıkmıştır. Sonuç olarak çok boyutlu yaklaşım tanılama ve sınıflandırma süreçlerinde bireyin zihinsel işlevde bulunma düzeyini, uyumsal davranışlarını, sağlık durumunu, katılım düzeyini, bağlam özelliklerini ve gereksinim duyduğu destekleri içeren bileşenleri göz önünde bulundurmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere sunulacak hizmetlerin etiketleme yapılmaksızın ve gereksinim duyulan desteklere göre belirlenmesini içeren bir yaklaşıma geçilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Hafif düzeyde zihin yetersizliği, tanılama ve değerlendirme, destek gereksinimleri

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: tmartar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0285-4152

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: acavkayt@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8067-1602

A Historical Overview of Mild Intellectual Disability: Transition from A Clinical Approach to A Multi-dimensional Approach

Submitted by 16.01.2019

Accepted by 30.08.2019

Rewiev

Abstract

The aim of this study is to explain the development of the studies related to mild intellectual disability in the historical process and to discuss the current approaches towards individuals with mild intellectual disabilities. For this purpose, theories and approaches explaining the intellectual disability from the past to the present are given based on the literature review. Individuals with mild intellectual disability constitute an important part of individuals with mental insufficiency in terms of prevalence. Mild intellectual disability is differs in etiological terms with moderate and severe intellectual disability. Adoption of clinical approaches that take the only criterion into the diagnosis and classification of mild intellectual disability, which is closely associated with socio-economic variables, causes problems. In order to overcome these problems, multidimensional approach has emerged as the most up-to-date approach in the diagnosis and classification of individuals with intellectual disability in accordance with sociological and philosophical changes in society. As a result, the multidimensional approach takes into account the components that include the level of intellectual functioning, adaptive behavior, level of participation, context characteristics and the support that it needs in the process of diagnosis and classification. In line with this approach, it may be advisable to adopt an approach towards the intensity of support needs, including support for the needs of individuals with mild intellectual disability.

Keywords: Mild intellectual disability, diagnosis and classification, support needs

Giriş

Dünyada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere (ZYOB) sunulan desteklerin genellikle toplum yaşamına tam katılımı sağlamaya ve toplumla bütünleşmeye dönük destekler olduğu görülmektedir. Bunun en önemli göstergesi son yıllarda bütünleştirme kavramının ön plana çıkmasıdır. Bütünleştirme, bireyin güçlü yanları, gereksinimleri ve yaşadığı çevrenin sürekli olarak değerlendirilerek sosyal, eğitsel toplumsal etkinliklere katılım alanlarında tam ve eşit katılımı sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımı nitelendirmektedir (Bryant, Deutsch-Smith & Bryant, 2008). Zihin yetersizliğine yönelik güncel yaklaşımlar bireyin işlevde bulunma düzeyini tek başına bireyin özellikleriyle değil, birey ve çevrenin bir arada ele alınmasıyla açıklamaktadır (Schalock ve diğerleri, 2018). Bu durum zihin yetersizliğinin yeniden tanımlanmasında tek ölçütlü tanılama ve sınıflandırma yaklaşımları yerine çok boyutlu yaklaşımların benimsenmesinin önünü açmıştır. Son yıllarda ZYOB'lere yönelik tanılama ve sınıflama yaklaşımlarında, psikolojik temelli yaklaşımlar yerine destek gereksinimlerine yönelik sınıflandırmalara odaklanılmaktadır (Shogren, Schalock & Luckasson, 2018).

Günümüze kadar ZYOB'lerin sınıflandırılmasında genel olarak hafif, orta ve ağır kavramları kullanılmıştır. Hafif düzeyde ZYOB'ler, işlevde bulunma açısından ağır düzeyde ZYOB'lere göre daha az sınırlılık gösteren bireyler şeklinde tanımlanırken (Snell ve diğerleri, 2009) ülkemizde, 573 sayılı KHK'ya bağlı olarak çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) hafif düzeyde ZYOB'ler "*zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak bu türden bir sınıflandırma sosyo-ekonomik değişkenlerle oldukça yakın ilişki içerisinde olan ve çevresel koşullara göre dinamik yapıda olan hafif düzeyde zihin yetersizliğinin açıklanmasında ve bu bireylere sunulacak desteklere yönelik planlama yapmada eksik kalmaktadır. Hafif düzeyde

ZYOB'lerin aldıkları destekler onların işlevde bulunma düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir (Schalock ve diğerleri 2010). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinim duyduğu destekler onların bireysel özellikleri ve içerisinde yaşadıkları çevresel koşullar bağlamında farklılık gösterecektir. Böylece kimi bireyler aldığı destekler sonucunda aileden bağımsız olarak kendi başına yaşama olanağına ulaşabilirken (Stancliffe & Lakin, 2007) kimi bireyler kurum bakımına ya da ömür boyu yoğun desteğe gereksinim duyabilmektedir (Felce ve diğerleri, 2008).

Bu çalışmanın hafif düzeyde ZYOB'lere yönelik tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarında geçmişte benimsenen durağan ve tek ölçütlü yaklaşımlar yerine, dinamik ve çok boyutlu yaklaşımlara geçiş sürecini açıklayıcı olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle zihin yetersizliğine yönelik tanılama, sınıflandırma ve destek sistemleri yaklaşımı bu bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmasını sağlayacak eğitsel uygulamalara yol göstermektedir (Schalock ve diğerleri, 2010). Dünya'da gerçekleşen bu değişimlere Türkiye'nin de ayak uydurması açısından zihin yetersizliği olan bireylere yönelik tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarının gittiği yönün ortaya konmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliğinin tarihsel süreç içerisinde gelişimini ve yeni yaklaşımları tartışarak bir derleme çalışması şeklinde sunmaktır.

Tarihsel Süreçte Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği

Geçmişte insandan beklentilerin düşük olması hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin fark edilmemesine neden olurken, avcı-toplayıcı-göçebe yaşam şekli ağır düzeyde ZYOB'lerin topluma ayak uyduramayarak yaşamını kaybetmesine yol açmıştır (Kirman & Bicknell, 1975). Hafif düzeyde ZYOB'ler, insanın evrimleşerek bilişsel işlevde bulunma düzeyinin artması (Darwin, 2009), yerleşik yaşama geçiş ve inanç kavramının ortaya çıkması

sonucu antik Mısır, Yunan ve Roma medeniyetlerinde fark edilmiştir. Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumda fark edilmesiyle kimi toplumlar onlara karşı şiddete dayalı yaklaşımlar benimserken kimi toplumlar hayır kurumları ve dini kurumlar aracılığıyla bakım hizmetleri sunmuşlardır. Örneğin, Sparta şehir devletlerinde zihin yetersizliği olduğu fark edilen bireylerin yaşamına son verilirken, Roma İmparatorluğu sınırlarında Hristiyanlık inancıyla birlikte bu bireyler “günahsız” olarak görülerek bakımları üstlenilmiştir (Kirman & Bicknell, 1975; Stiker, 1997).

Antik çağlardan ortaçağın sonuna kadar zihin yetersizliği akıl hastalığıyla bir tutulmuş, ZYOB’ler akıl hastanelerinde toplumdan ayırıştırılmış şekilde yaşamlarına devam etmişlerdir (Beirne-Smith, Patton & Kim, 2006). Bu süreçte hâkim felsefi görüş olan ve temellerini antik Yunan felsefecisi Aristo’dan alan idealist felsefe aklın doğuştan geldiğini ve değişmeyeceğini savunmaktadır. Rönesans hareketleri ve sanayi devrimi bu yaygın felsefi görüşte de değişime yol açmıştır. Duyumcu felsefecilerin başında gelen John Locke insan aklına yönelik “tabula rasa” olarak bilinen görüşüyle herkesin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldığıında işlevde bulunma düzeyinin artabileceği fikri yaygınlaşmıştır (Gutek, 2001). Bununla birlikte 1700’lü yılların sonlarında Esquirol ve Belhomme’un çalışmaları zihin yetersizliğinin akıl hastalığından ayrılmasına temel oluşturmuştur (Drenth, 2015). Felsefe ve psikiyatri alanındaki bu değişim ve gelişmeler Fransa’da yer alan Bicetre Akıl Hastanesi’ndeki ZYOB’lerin zincirlerinin Philippe Pinel tarafından sökülmesiyle somutlaşmıştır. Sanayi devrimi ve Rönesans’la birlikte ulus devletlerin ortaya çıkışının ardından eğitimin bir kamu hizmeti haline gelmesi, toplumun tüm kesimlerinin okuryazar olması ve belli düzeyde bilişsel işlev sergilemesi beklentisini arttırmıştır. Toplum içerisinde yaşayan hafif düzeyde ZYOB’lerin toplumun bu beklentilerini yerine getirememesi fark edilmelerini beraberinde getirmiştir (Kirman & Bicknell, 1975).

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumda fark edilmesinin başlangıcı onlara yönelik eğitsel müdahalelerin ilk örneklerini de beraberinde getirmiştir. Buna rnek olarak Fransa Sağırlar Enstitüsü'nde görev yapan Jean Marc Gaspard Itard'ın (1734-1838) 1797'de kırsal bir bölgede avcılar tarafından bulunan Victor'a yönelik çalışmaları gösterilebilir. Dönemin pskiyatristleri Victor'un düzeltilemeyecek olduğunu ifade ederken Itard, Victor'un durumunu vresel uyaran eksikliğine bağlamıştır. Itard Victor'a alıcı ve ifade edici dil becerileri ile çeşitli uyumsal davranışları kazandırmayı amaçlamıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik sistematik ve bireyselleştirilmiş olarak sunulan ilk eğitim hizmetlerini planlayan Itard bu hizmetleri (1) doğal ortamda ğretim, (2) vresel uyaranların sağlanması, (3) konuşmanın zorunlu hale getirilmesi, (4) bireysel isteklerin farkına varılması ve (5) vreyle bağlantılar kurma ilkelerine göre şekillendirmiştir (Constant, 2014; Smith & Polloway, 2014).

Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde bir başka dönüm noktası Bicetre Akıl Hastanesi'nde çalışmakta olan Edouard Seguin (1812-1880) tarafından gerçekleştirilmiştir. Seguin 1847 yılında Paris'te bir özel okul açarak özel eğitim hizmetlerinin kurumsallaşmasında rol oynamıştır. 1850'de Amerika'ya göç eden ve 1876'da zihin yetersizliğinin tanılanması ve sınıflanmasında birincil kuruluş görevini halen yürüten Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'ni (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) kurmuştur. Seguin çalışmalarını "zihin engelli çocuklar ve diğer engelli çocuklar için ahlak eğitimi" başlıklı bir makalede ortaya koymuş ve "Fizyolojik Metod" adlı sistematik bir program geliştirmiştir (Constant, 2014). Seguin, bu yöntem ile zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik müdahalelerin amacını onları "tedavi etmek" yerine, sistematik eğitimle hareket, ilgi, zekâ ve ahlakla ilgili gelişimlerini desteklemek olduğunu ortaya koymuştur. Seguin'in yaklaşımında değerlendirme ve aile görüşmeleri önemli bir yer tutmaktadır (Drent, 2015). Seguin, beden eğitiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin psikomotor işlevlerindeki önemine dikkat çekmiştir.

Seguin, öğrenmenin bilişsel işlemler ve deneyimlerle gerçekleştiğini savunmuş, bilişsel işlemleri “kilit”, deneyimleri “anahtar” olarak nitelendirmiştir. Seguin ayrıca ZYOB’lerin eğitiminde materyallerin önemine de dikkat çekmiştir ve bu amaçla materyaller geliştirmiştir. Maria Montessori Bicetre’de staj yaptığı esnada Seguin’in materyallerini görmüş ve bunlardan esinlenerek kendi materyallerini geliştirmiştir. Seguin’in yöntemi genel eğitim programı yerine bireye özgü bir programın özelliklerini taşımaktadır. Bu doğrultuda alandaki çalışmalar zihin yetersizliğinin patolojik bir vaka olarak algılanmasından çok, farklı nedenlerden etkilenen bir durum olarak algılanmasını beraberinde getirmiştir. Alandaki gelişmeler zihin yetersizliği olan bireylerin kendi içinde homojen özellik göstermediğini, kimi bireylerde yetersizliğin işlevde bulunma düzeyini ağır şekilde etkilediğini, kimi bireylerde ise işlevde bulunma düzeyinin tipik gelişen bireylere daha yakın gözlendiğini ortaya koymuştur (Constant, 2014). Bu doğrultuda ağır düzeyde ZYOB’lerde yetersizlik tıbbî nedenlerle ortaya çıkmaktayken hafif düzeyde ZYOB’lerin büyük çoğunluğunda yetersizliğin nedeninin tam olarak ortaya konmadığı bilinmektedir (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006; Ysseldyke & Algozzine, 1995). Hafif düzeyde ZYOB’lerin yaygınlığına ve demografik özelliklerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, yetersizliğin nedenlerine yönelik de ipucu sunmuş ve araştırma bulguları hafif düzeyde zihin yetersizliğinin büyük ölçüde sosyo-ekonomik nedenlerden kaynaklandığını paylaşmıştır (Fujiura, 2003).

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyo-Ekonomik Özellikleri

Günümüz toplumunda sosyo-ekonomik düzeyin önemli yordayıcılarından birinin demografik özellikler olduğu söylenebilir. Bu kapsamda hafif düzeyde ZYOB’in etnik kimliği önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Kültürel ve etnik olarak farklı gruplarda yer alan bireyin yoksullukla ve yetersizlikle daha fazla (2,5 kat fazla) karşılaştığı bilinmektedir (National Research Council, 2002). Gerçekleştirilen bir araştırma etnik gruplara göre hafif

düzeyde zihin yetersizliğiyle karşılaşma sıklığının en önemli belirleyicilerinden birinin yoksulluk düzeyi olduğunu ortaya koymuştur (Fijiura & Yamaki, 2000). Yoksul çocukların IQ düzeyi orta sosyo-ekonomik sınıfta yer alan akranlarına göre 5 ila 13 puan altında gözlenmektedir (Kaiser & Delaney, 1996). Yoksul çocukların kelime dağarcığının yoksul olmayan akranlarına göre daha az olduğu bilinmektedir (Hart & Risley, 1995). Bu verilerin hafif düzeyde zihin yetersizliği ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koyduğu söylenebilir.

Aile Özellikleri

Aile, bireylerin içinde doğup yetiştikleri ya da yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, iş bölümüne dayalı küçük ve büyük ya da dar ve geniş gibi tipleri olan toplumsal ve ekonomik bir gruptur (Cavkaytar, 2010). Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmada gelişimsel yetersizliği olan bireye sahip ailelerin yarıya yakınının orta ya da düşük sosyo-ekonomik düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Cavkaytar, Batu ve Beklan-Çetin, 2006). Tipik gelişim gösteren bireylerin aldıkları eğitim ve edindikleri meslek doğrultusunda toplumsal sınıflar arasında dikey geçişler yapabilmektedirler (Wehman, 2013). Ancak çalışma yaşamına geçişte yaşadıkları sorunlar nedeniyle ZYOB’ler için bu durum mümkün olmamaktadır (Bradley ve diğerleri, 2016). Yetersizlik ve birlikte getirdiği süreç, ZYOB’lerin sosyo-ekonomik düzeyinin akranlarından olumsuz yönde farklılaşmasına yol açmaktadır (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Nedensel olarak incelendiğinde yetersizliğin sosyo-ekonomik düzeyi etkilediği bilinirken, sosyo-ekonomik düzeyin de yetersizlik üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Schalock & Luckasson, 2013). Yetersizliği olan birey ailenin sosyal ve ekonomik durumunu zorlamaktadır (Garbarino & Ganzel, 2000). Amerika’da yapılan bir araştırma sosyal yardım alan ailelerin %11 ila %17’sinin yetersizliği olan bireye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Loprest & Acs, 1996). Yoksulluk, yetersizliği olan bireyin

bakımını ve gereksinim duyduğu hizmetlere ulaşmasını zorlaştırmaktadır (WHO & WB, 2011). Araştırma bulguları zihin yetersizliği olan bireye sahip ailelerin içinde buldukları yoksulluğun yetersizlikle yakından ilgili olduğunu algıladıklarını ortaya koymaktadır. (Skinner ve diğerleri, 2007). Sosyo-ekonomik özellikler ve aile özellikleri ile birlikte yaygınlık verileri incelendiğinde, hafif düzeyde zihin yetersizliğinin orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliğine kıyasla çevreye oldukça duyarlı olduğu görülmektedir.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Yaygınlığı

Zihin yetersizliği olan bireylerin yaygınlık oranı, onlara yönelik politika üretmede birincil veri olarak görülebilir. Zihin yetersizliğinin yaygınlığının belirlenmesi bu yetersizliğin tanımlanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle tarihsel süreç içerisinde zihin yetersizliğine yönelik farklı yaygınlık rakamları ortaya konmuştur. Zihin yetersizliği olan bireylerin yaygınlığı, tanılama uygulamalarında hangi yaklaşımın benimsendiğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda zihinsel işlevleri göz önünde bulunduran zeka testleri elde edilen puanlara göre tanılama süreçlerini yürüten tıbbi yaklaşıma göre ortalama zekanın (100 puan) iki standart sapma altında kalan bireyler zihin yetersizliğiyle tanılanmaktadır. İstatistiksel kabule göre nüfusun %2.27'sinin zihin yetersizliğine sahip olduğu varsayılabılır (Hallahan & Kaufmann, 2003). Ancak bu istatistiksel varsayım ülke nüfuslarına uygulandığında ZYOB'lere yönelik hâlihazırda ulaşılan verilerle çelişmektedir (TÜİK, 2002; U.S. Department of Education, 2007). Buradan yola çıkıldığında ZYOB'lerin yaygınlık oranında sadece zekâ puanının değil, çevresel faktörlerin, tanılama yaklaşımlarının ve uyumsal davranışlardaki işlevde bulunma düzeyinin de etkili olduğu söylenebilir.

Hafif düzeyde ZYOB'ler genel olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerin %80 ilâ %90'ını oluşturmaktadır (Henley, Ramzey & Algozzine, 2006; Snell ve diğerleri, 2009). Amerika'daki çalışmalar siyahi bireylerin beyazlara göre üç kat fazla zihin yetersizliğiyle

tanılandığını göstermektedir (Skiba ve diğerleri, 2006). Bu durum ırkçılık, tanılama sürecinde kullanılan testlerdeki sorunlar, eğitimde fırsat eşitliği yaklaşımının benimsenmemesi, kültürel farklılıklar ve yoksullukla açıklanmaktadır (Skiba ve diğerleri, 2008). Kimi yaklaşımlar hafif düzeyde zihin yetersizliğinin farklı bölgelerde farklı yaygınlık oranına sahip olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeni genel olarak farklı ülkelerde öğrenme güçlüğü alanının tanılama sisteminde olup olmaması, uyumsal davranış kriterlerinin yapısı ve IQ puanı kesme noktalarında farklılıkların görülmesi olarak ifade edilebilir (Ysseldyke & Algozzine, 1995).

ABD Eğitim Bakanlığı verilerine göre okul çağındaki bireylerin %0.9'u zihin yetersizliği tanısı taşımaktayken bunların yarısı hafif düzeyde ZYOB'leri içermektedir (U.S. Department of Education, 2007). Zihin yetersizliği olan bireyler yetersizlik grupları arasında ayrı kurum/sınıflarda en yaygın eğitim gören grup olmasına rağmen 1990'lı yıllarda yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte bu oran %72.7'den %55.3'e gerilemiştir. Ayırıştırılmış ortamlardan kaynaştırma uygulamalarına geçen bireylerin tamamına yakınının hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerden oluştuğu bilinmektedir (Williamson, McLeaskey, Hoppey & Rentz, 2006).

Görüldüğü üzere sosyo-ekonomik özellikler ve yaygınlık oranları hafif düzeyde zihin yetersizliği ile çevresel koşullar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetlerin sunumunda çevresel yaklaşımın benimsenmesinde psiko-sosyal müdahale yaklaşımının önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Psiko-Sosyal Yaklaşımlar

Psiko-sosyal yaklaşımlar her bireyin bir potansiyeli olduğu ve bu potansiyelin kültürel değerlerden, sosyal çevreden, fiziksel, ekonomik ve çevresel kaynaklardan etkilendiği görüşüne dayanmaktadır (RCPS, 2018). Psiko-sosyal müdahaleler üç farklı boyutta incelenmektedir. *Bireysel müdahaleler*, risk altında olduğu belirlenen bireyin topluma

katılımına neden olan engellerin kaldırılmasını içermektedir (Tarrier, 2005). *Bireyin içerisinde yaşadığı çevreye yönelik müdahaleler*, risk altındaki bireyin bakımından sorumlu bireyleri (örn. aile, bakıcılar) kapsamaktadır. Bu müdahaleler risk altındaki bireyin davranışsal sorunlarına odaklanılarak çevresindeki bireyler ile arasındaki etkileşimin niteliğinin artırılmasını içermektedir (Pharoah ve diğerleri, 2006). *Risk altındaki bireyin geniş sosyal çevresine yönelik müdahaleler* barınma, serbest zaman ve istihdama yönelik iyileştirmeleri içermektedir. Bireyin etkileşime girdiği ortamlardaki bileşenlere yönelik müdahaleler bu kapsamda incelenmektedir. Örneğin çalışma yaşamına katılan zihin yetersizliği olan bireyin kendisiyle birlikte iş yerindeki diğer bileşenler olan çalışma koşulları, çalışma arkadaşları ya da işverenler gibi bileşenlere yönelik müdahaleler de içeren destekli istihdam modeli bu tür psiko-sosyal müdahalelere örnek olarak gösterilebilir (McGurk & Mueser, 2006; Sitlington, Neubert & Clark, 2010).

Psiko-sosyal yaklaşım zihin yetersizliği alanına tanılama, sınıflandırma ve destekleme boyutlarında değişimlere temel oluşturan çevresel modelin benimsenmesi olarak yansımıştır. Çevresel yaklaşım ZYOB'lerin işlevde bulunma düzeyi üzerinde birey özellikleri ve çevrenin etkileşiminin önemli rol oynadığı fikrine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda çevresel model işlevde bulunma düzeyini bireyin yeterlikleri, çevrenin bireyden beklentileri ve bireye sunulan desteklere bağlı bir değişken olarak açıklamaktadır (Schalock ve diğerleri, 2010). Zihin yetersizliği alanında çevresel modelin benimsenmesi, hafif düzeyde zihin yetersizliğinin en önemli nedeni olarak gösterilen çevresel koşulların iyileştirilmesini, ZYOB'lere yönelik bütünleştirici desteklerin sunulmasını ve tanılama/sınıflandırma süreçlerinin iyileştirilmesini beraberinde getirmiştir (Gustaffson ve diğerleri, 2009). Bu süreç izleyen başlıkta açıklanmıştır.

Tanımlama ve Sınıflama Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi

Zihin yetersizliğinin tanımlanmasında günümüze kadar pek çok yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımların her biri günümüzde benimsenen güncel yaklaşıma temel oluşturmaktadır (Luckasson & Schalock, 2013). Zihin yetersizliği olan bireylerin tanımlama ve sınıflandırmasında önceleri sadece klinik belirtiler ve sendromlar ölçüt olarak kabul edilmiştir (Devlieger, Rusch & Pfeiffer, 2003). Klinik yaklaşım olarak nitelendirilen bu süreçte ZYOB'lerin içerisinde yaşadıkları sosyal ortamda yer alan değişkenler dikkate alınmazken kalıtım, biyoloji ve patolojik alanlara dayalı bir tanımlama ve sınıflandırma yaklaşımı izlenmiştir (Devlieger, 2003). Zekâ testlerinin kullanılmaya başlaması ZYOB'lerin tanımlanması ve sınıflandırılmasında zihinsel işlevde bulunma düzeyini ifade eden IQ puanının da ölçüt olarak kabul edilmesini beraberinde getirmiştir. Devlieger (2003) tarihsel süreç içerisinde zihinsel yaklaşımın zihin yetersizliği olan bireylerin tanımlanması ve sınıflandırılmasında birincil değişken olarak zeka testlerinden alınan zeka puanlarını göz önünde bulundurduğunu belirtmektedir. Zihinsel yaklaşımın ardından ZYOB'lerin tanımlanması ve sınıflandırılmasında iki ölçütlü yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda tanımlama ve sınıflandırma süreçlerinde zihinsel işlevlerin yanında bireylerin uyumsal davranışlardaki performans düzeyi de bir ölçüt olarak ortaya konmuştur (Heber, 1961).

Psiko-sosyal yaklaşım zihin yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetlerle birlikte tanımlama ve sınıflama yaklaşımlarının da gelişimini sağlamıştır. Psiko-sosyal yaklaşımın bireyin işlevde bulunma düzeyinin üzerinde bir dizi çevresel bileşenin de etkili olduğunu ortaya koyması ZYOB'lere yönelik tanımlama ve sınıflandırma yaklaşımlarında çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesini sağlamıştır (Schalock & Luckasson, 2013).

Zihin Yetersizliğinin Tanılanması ve Sınıflandırılmasında Çok Boyutlu Yaklaşım

Zihin yetersizliği alanında çevresel bakış açısının geliştirilmesi ZYOB'lerin işlevde bulunma düzeyi üzerinde zihinsel işlevlerin, uyumsal davranışların, sağlık durumunun, katılımın ve bağlamın etkili olduğu görüşünün benimsenmesini sağlamıştır (Shogren, Luckasson & Schalock, 2017). Zihin yetersizliğine bakış açısındaki bu değişim, tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarının da güncellenmesini bir gereksinim olarak ortaya koymuştur (Schalock & Luckasson, 2013). Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik tanılama ve sınıflandırma onlara yönelik maddi destekleri, yasal düzenlemeleri ve hizmetleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Shogren, Luckasson & Schalock, 2017). Bu nedenle tanılama ve sınıflandırma çalışmaları ZYOB'lere yönelik yaklaşımlara yol gösterici nitelikte veri sağlamalıdır. Klinik ve zihinsel yaklaşımlar tanılama ve sınıflandırma sonucunda etiketleyici terimler üretirken çok boyutlu yaklaşım ZYOB'e sunulacak destekler hakkında detaylı bir yol haritası çizerek işlevsel bir rol oynamaktadır (Schalock, 2017).

Çok boyutlu yaklaşım altı temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar, sağlık, katılım, bağlam ve destek gereksinimleri olarak sıralanabilir. *Zihinsel işlevler* hâlihazırda yaygın şekilde kullanılmakta olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]) ve Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması (The International Classification of Diseases [ICD]) ölçütleri doğrultusunda zihin yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevler temel alınarak sınıflandırılmasını içermektedir (Schalock ve diğerleri, 2010; World Health Organisation [WHO], 2007). *Uyumsal davranışlar* ZYOB'in bağımsız yaşama ulaşmada kritik rol oynayan beceri alanlarındaki işlevde bulunma düzeyini ifade etmektedir (Arnold, Riches & Stancliffe, 2015). Bireyin bu alandaki düzeyi uyumsal davranış ölçekleriyle belirlenmektedir. *Sağlık* ZYOB'in fiziksel durumunu, akıl sağlığını, yetersizliğinin nedenlerini ve olumlu tıbbî uygulamaları içeren bileşenleri içermektedir. Çok boyutlu yaklaşım kapsamında sağlık

durumu ZYOB'in fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan durumunun ortaya konması ve bu alanlarda gereksinim duyulan desteklerin sunulması için bir yol haritası oluşturmayı amaçlamaktadır (Schalock ve diğerleri, 2010). *Katılım* ZYOB'in ev yaşamı, çalışma yaşamı, eğitim, serbest zaman ve kültürel etkinlikler alanlarıyla etkileşim düzeyini nitelendirmektedir (Dean, Fisher, Shogren & Wehmeyer, 2016). Katılım ZYOB'in farklı ortamlardaki fiziksel varlığını değil o ortamlardaki sosyal yapılarla bütünleşmesini nitelendirmektedir (Dalemans, De Witte, Wade & Van den Heuve, 2016). *Bağlam* ise bireyin her gün etkileşime girdiği ve içerisinde yaşadığı çevresel koşulların incelenmesini nitelendirmektedir. Bu doğrultuda işlevsel bir tanılama ve sınıflandırma sürecinde ZYOB'in özelliklerinin yanında onların içerisinde yaşadığı çevrenin de göz önünde bulundurulması gerekliliği ortaya konmaktadır. *Destek gereksinimi*, ZYOB'in toplumsal yaşama katılımı için gereksinim duyduğu desteklerin türü, sıklığı ve yoğunluğunu içeren psikolojik bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda destek gereksinimi, ZYOB'in yeterlikleri ve çevresel koşullar arasındaki uyumla şekillenmektedir (Schalock ve diğerleri, 2010).

Çok boyutlu sınıflandırma sistemi mevcut sınıflandırma uygulamalarına bir farklılık getirmemesine rağmen hâlihazırda sürdürülen değerlendirme süreçlerinin birleştirilerek birlikte yorumlanmasını içermektedir. Böylece tanılama ve sınıflandırma süreçlerinde daha kapsamlı ve işlevsel bir süreç yürütülmektedir (Shogren, Luckasson & Schalock, 2017). Zihin yetersizliği olan bireylerin tanınması ve sınıflandırmasında benimsenen çok boyutlu yaklaşım, onların yaşamın tüm alanlarında desteklenmesini mümkün kılması yönünden geleneksel tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Zihinsel yaklaşıma göre yürütülen sınıflandırma sürecinden elde edilecek tek çıktı bireyin durumunu niteleyen bir etiketken, çok boyutlu yaklaşım sınıflandırma sonrası tıbbî ve davranışsal alanlarda, uyumsuz davranışlarda bireyin gereksinim duyduğu destekler ortaya konmaktadır. Böylece ZYOB'in etiketlenmesinin getirdiği sorunlar aşılakta ve tanılama/sınıflandırma süreci işlevsel bir

anlam kazanmaktadır (Schalock & Luckasson, 2013). Örneğin, hafif düzeyde ZYOB'lerin tek bir ölçüte dayalı olarak tanınması ve sınıflandırılması uygulamada çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Zihinsel yaklaşıma göre 70 zeka puanının altında kalan bireyler hafif düzeyde zihin yetersizliğiyle tanınmaktadır. Bu zeka testinden 69 puan alan bireyin tanı almasını 71 puan alan bireyinse tanınmayacağını ifade etmektedir. Sonuç olarak bu iki birey arasında işlevde bulunma düzeyi açısından belirgin bir fark yokken, bu bireylere yönelik yasal düzenlemeler ve sunulan hizmetler kökten farklılaşmaktadır. Hafif düzeyde ZYOB'lerin tanınması ve sınıflanmasında benimsenen yaklaşımın önemi bu açıdan orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerden daha kritik rol oynamaktadır. Zeka testlerinin yanlış uygulanması, kültüre duyarlı olması ve doğru olmayan şekilde yorumlanması bireylerin yanlış tanınmasına neden olabilmektedir (Schalock ve diğerleri, 2010). Bu durum tarihsel süreç içerisinde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitilebilir zihin engelli, genel öğrenme yetersizliği, kayıp nesil gibi birçok farklı terimle etiketlenmelerine yol açmıştır (MacMillan, Siperstein & Gresham, 1996; Tymchuk, Lakin & Luckasson, 2001).

Sonuç ve Öneriler

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulacak hizmetlerin nitelikli hale getirilmesinde en güncel tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarının benimsenmesi özel eğitimde öncelikli konular içerisinde yer almaktadır. Özellikle çok boyutlu çevresel yaklaşımın her bireyi kendi özellikleri doğrultusunda değerlendirerek buna yönelik müdahale planları oluşturulması doğru hizmetlere erişimini kolaylaştıracaktır. Nitekim gerek AAIDD gerek APA gerekse WHO bireylerin tıbbi ve kişisel özellikleriyle birlikte gereksinim duydukları desteklerin yoğunluğuna yöneldikleri görülmektedir (APA, 2013; Schalock, ve diğerleri 2010; WHO, 2007). Özellikle son çıkan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) Yönetmeliği'nde de vurgulanan bireylerin gereksinim duyduğu desteklerin belirlenmesi ve

hizmetlerin bu doğrultuda sunulması yaklaşımı ülkemizde de bakış açısının benimsenmeye başladığını göstermektedir. Böylece yetersizliği olan bireylere sunulacak hizmetlerin bu makalede ele alınan çok boyutlu çevresel yaklaşım doğrultusunda planlanmasının önü açılacaktır. Bu makalenin amacı hafif düzeyde zihin yetersizliği alanına ilişkin çalışmaların tarihsel süreç içerisinde gelişimini inceleyerek, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin tanınması ve sınıflandırmasına yönelik güncel yaklaşımları tartışmaktır.

Bu çalışmanın hafif düzeyde zihin yetersizliği ile zihin yetersizliğine yönelik çok boyutlu tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarının gelişimi arasında bağ kurması nedeniyle alanyazına yeni bir bakış açısı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uluslararası ölçekte benimsenen tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarına Türkiye'nin de uyum sağlaması açısından zihin yetersizliği olan bireylere yönelik tanılama ve sınıflandırma yaklaşımlarının tarihsel temellerinin ve gittiği yönün ortaya konmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Makalede ele alınan konular diğer yetersizlik alanları için de düşünülebilir. Ancak bu çalışma sadece hafif derecede zihin yetersizliği konusu ile sınırlıdır.

Hafif düzeyde zihin yetersizliği birçok çevresel değişkenden etkilenmektedir. Bu durumun oldukça heterojen bir grubu ifade eden hafif düzeyde ZYOB'lerin destek gereksinimlerini de farklılaştırdığı söylenebilir. Zihinsel yaklaşım hafif düzeyde ZYOB'lerin genel nüfus içerisinde nerede olduğunu belirleme amacıyla sadece zekâ puanını ölçüt olarak kabul etmektedir (Devlieger, Rusch & Pfeiffer, 2003). Bu durumun ağır ve çok ağır düzeyde yetersizlik gösteren bireylere kıyasla hafif düzeyde ZYOB'leri daha çok etkilediği söylenebilir (Schalock ve diğerleri, 2010). Hafif düzeyde ZYOB'ler orta ve ağır düzeyde ZYOB'lerle aynı tanı grubunda olsalar da yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre farklı alanlarda farklı yoğunlukta desteklere gereksinim duymaktadırlar. Örneğin kimi bireyler günlük yaşam becerilerinde yeterli düzeyde işlevde bulunsa da mesleki beceriler alanında sınırlı düzeyde olabilir. Bu nedenle hafif düzeyde ZYOB'lerin farklılaşan gereksinimleri

belirlenmesi ve bu gereksinimlere dayalı bireyselleştirilmiş desteklerin sunulması önerilmektedir.

Hafif düzeyde ZYOB'lere sağlanan desteklerin orta ve ağır düzeylere göre daha aralıklı olmasına rağmen toplumun bu bireylerden beklentisinin yüksek olması onları başarısızlıkla karşı karşıya getirebilmektedir. Hafif düzeyde ZYOB'lerin öz farkındalıklarının daha yüksek olması kendilerini suçlamalarına ve psikolojik olarak sorunlar yaşamalarına neden olabilir (Polloway, Lubin, Smith & Patton, 2010) . Diğer yandan kimi hafif düzeyde ZYOB'ler ve aileleri etiketlenmekten kaçınabilmekte ve tanı almaksızın eğitim yaşantılarına devam etmeyi tercih edebilmektedir. Bu durumda bireyler gereksinim duydukları eğitim, tıbbî ve diğer destek hizmetlerden yoksun kalarak yetersizliğin işlevde bulunma düzeylerindeki olumsuz etkisini zamanla daha yoğun hissedebilmektedirler (Snell ve diğerleri, 2009). Bu nedenle son yıllarda önemle vurgulanan ZYOB'lerin destek gereksinimlerine yönelik sınıflandırılması, onların işlevde bulunma düzeylerini arttırabileceği gibi eğitim yaşamlarını etiketlenmenin getirdiği sorunlar olmaksızın sürdürmelerini sağlayabilir (Thompson ve diğerleri, 2014).

Zihin yetersizliği olan bireylerin tanılanmasında kullanılan zekâ puanına yönelik standart sapma değerleri hafif düzeyde ZYOB'ler kadar zekâ puanı 70-75 arasında olan ve sınırdaki tanı almayan bireyleri de etkileyebilmektedir. Söz konusu gruptaki bu bireyler işlevde bulunma düzeyi açısından hafif düzeyde ZYOB'lerle benzer özellikler taşımalarına rağmen zihin yetersizliği tanısı almadıklarından gereksinim duydukları desteklerden yararlanamamaktadır. Bununla birlikte zihin yetersizliği tanısı alan bireyler içerisinde sadece zeka bölümü puanına yönelik gerçekleştirilen sınıflama (hafif, orta, ağır, çok ağır) ve alt gruplara ayırma işlemi onlara yönelik hizmetlerin sunumunda somut bir bakış açısı ortaya koymamaktadır (Snell ve diğerleri, 2009). Bu sorunu ortadan kaldırarak çok boyutlu sınıflandırma yaklaşımını uygulamaya yansıtma amacıyla son yıllarda ZYOB'lerin destek

gereksinimlerini belirlemek amacıyla çocuk ve yetişkin zihin yetersizliği olan bireyler için Desteklerin Yoğunluğu Ölçeği (Support Intensity Scale) geliştirilmiştir (Thompson ve diğerleri, 2008; Thompson ve diğerleri, 2015). Bu ölçekler kullanılarak hafif düzeyde ZYOB'lerin destek gereksinimlerinin kapsamlı bir şekilde belirlenmesi ve buna göre gerekli desteklerin sunulması yoluyla yaşam kalitelerinin artmasına katkıda bulunulabilir (Schalock & Verdugo, 2002).

Sonuç olarak hafif düzeyde ZYOB'lere sunulacak desteklerin belirlenmesinde çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi ve bu yaklaşım doğrultusunda çevresel değişkenleri de göz önünde bulunduran güncel değerlendirme araçlarının kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda hafif düzeyde ZYOB'lere sunulacak tanılama, sınıflandırma ve destek hizmetlerinin çok boyutlu yaklaşıma dayalı geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda planlanması önerilebilir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. BMC Med, 17, 133-137.
- Arnold, S., Riches, V. C. & Stancliffe R. J. (2015). Does a measure of support needs predict funding need better than a measure of adaptive and maladaptive behavior? *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120 (5), 375, 394.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R. & Kim, S. H. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disability*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bradley, V. J., Bershadsky, J., Giordano, S., Hiersteiner, D., Kennedy-Lizotte, R. and Butterworth, J. (2015). Employing people with intellectual and developmental disabilities: Current status and emerging best practices. (In) AAIDD (Ed.) *Way leads on to way: Paths to employment for people with intellectual disability* (s. 3-30).

Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Bryant, D. P., Deutsch-Smith, D. D. & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Pearson: Boston.

Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 4-18). Maya Akademi.

Cavkaytar, A., Batu, S. & Çetin, O. B. (2006). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Constant J. (2014) Pioneers in child and adolescent psychiatry Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838), *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, (2014) 128–130

Dalemans, R. J., De Witte, L. P., Wade, D. T. & Van den Heuvel, W. J. (2008). A description of social participation in working-age persons with aphasia: A review of the literature. *Aphasiology*, 22(10), 1071–1091.

Darwin, C. (2009). *Türlerin kökeni* (7. Baskı). S. Belli (Çev.) Onur Yayınları.

Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A. & Wehmeyer M. L. (2016). Participation and intellectual disability: A review of the literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 427, 439.

Devlieger, P. (2003). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Garant.

Devlieger, P., Rusch, F. & Pfeiffer, D. (2003). Rethinking disability as same and different! Towards a cultural model of disability. (In) P. Devlieger (Eds). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts, and communities* (p. 9-16). Garant.

Felce, D., Perry, J., Romeo, R., Robertson, J., Meek, A., Emerson, E. & Knapp, M. (2008). Outcomes and costs of community living: semi-independent living and fully staffed group homes. *American Journal on Mental Retardation*, 113(2), 87-101.

- Fujiura, G. T. & Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66(2), 187-199.
- Fujiura, G. T. (2003). Continuum of intellectual disability: demographic evidence for the “forgotten generation”. *Mental Retardation*, 41(6), 420-429.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 76-93.
- Gargiulo, R. M. (2010). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Sage.
- Gustafsson, C., Öjehagen, A., Hansson, L., Sandlund, M., Nyström, M., Glad, J., Cruce, G., Jonsson, A. & Fredriksson, M. (2009). Effects of psychosocial interventions for people with intellectual disabilities and mental health problems. *Research on Social Work Practice*, 19(3), 281-290.
- Gutek, G. L. (2001). *Historical and philosophical foundations of education: Selected readings*. Prentice Hall.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday life of America's children*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*.
- Henley, M., Ramsey, R. S. & Algozzine, R. F. (2006). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Kaiser, A. P. & Delaney, E. M. (1996). The effects of poverty on parenting young children. *Peabody Journal of Education*, 71(4), 66-85.
- Kirman B. & Bicknell, J. (1975). *Mental Handicap*. Harcourt Brace/Churchill Livingstone.

- Loprest, P. & Acs, G. (1996). *Profile of Disability Among AFDC Families*.
- Luckasson, R. & Schalock, R. L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668.
- MacMillan, D. L., Siperstein, G. N., & Gresham, F. M. (1996). A challenge to the viability of mild mental retardation as a diagnostic category. *Exceptional Children*, 62, 356-371.
- McGurk, S. R. & Mueser, K. T. (2006). Strategies for coping with cognitive impairments of clients in supported employment. *Psychiatric Services*, 57(10), 1421-1429.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- National Research Council. (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academies Press.
- Pharoah, F., Mari, J., Rathbone, J. & Wong, W. (2010). Family intervention for schizophrenia. *The Cochrane database of systematic reviews*, (12), CD000088.
- Polloway, E. A., Lubin, J., Smith, J. D. & Patton, J. R. (2010). Mild intellectual disabilities: Legacies and trends in concepts and educational practices. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.45 (1), 54-68.
- Reference Center for Psychosocial Support (2018). *Psychosocial interventions: A Handbook*. American Red Cross: New York.
- Schalock, R. L. & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86-93.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis,*

classification and systems of support, 11th ed. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, DC.

Schalock, R. L. (2017). Introduction to the special issue on disability policy in a time of change. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55 (4), 215-222.

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(2), 79-89.

Shogren, K. A., Luckasson, R. & Schalock, R. L. (2017). An integrated approach to disability policy development, implementation, and evaluation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55, 258–268.

Shogren, K. A., Schalock, R. L. & Luckasson, R. (2018). The Use of a Context-Based Change Model to Unfreeze the Status Quo and Drive Valued Outcomes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(2), 101-109.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.

Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Gallini, S., Simmons, A. B. & Feggins-Azziz, R. (2006). Disparate access: The disproportionality of African American students with disabilities across educational environments. *Exceptional Children*, 72(4), 411-424.

Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J. & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.

Smith, J. D. & Polloway, E. A. (2014). Before Itard: Intellectual disability and the enlightened voice of Daniel Defoe. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(6), 470-474.

- Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., ... & Schalock, R. L. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(3), 220-233.
- Stancliffe, R. J. & Lakin, K. C. (2007). Independent living. *Handbook of developmental disabilities, 429-448*.
- Stiker, H. J. (1997). *A History of Disability*. University of Michigan Press.
- Tarrier, N. (2005) Cognitive behaviour therapy for schizophrenia – A review of development, evidence and implementation. *Psychotherapy and Psychosomatics, 74*, 136–144.
- Thompson, J. R., Tassé, M. J. & McLaughlin, C. A. (2008). Interrater reliability of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Mental Retardation, 113*(3), 231-237.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Palmer, S. B. & Seo, H. (2014). The Supports Intensity Scale–Children's Version: Preliminary Reliability and Validity. *Inclusion, 2*(2), 140-149.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Professionals, families, and exceptionality: Enhancing outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye özürllüleri araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Tymchuk, A., Lakin, C. & Luckasson, R. (Eds.). (2001). *The forgotten generation: The status and challenges of adults with mild cognitive limitations*. Baltimore: Brookes.
- U.S. Department of Education. (2007). *27th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.

- Drenth, A. (2015). Sensorial experiences and childhood: nineteenth-century care for children with idiocy. *Paedagogica Historica*, 51(5), 560-578.
- Wehman, P. (2013). Transition: New horizons and challenges. (In) P. Wehman (Eds.) *Life beyond the classroom: Transition strategies for yopung people with disabilities* (p. 3-40). Baltimore, MD: Paul H.
- Williamson, P., McLeaskey, J., Hoppey, D. & Rentz, T. (2006). Educating students with mental retardation in general education classrooms. *Exceptional Children*, 72, 347-361.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- World Health Organizations & World Bank. (2011). *World Report on Disability*. WHO Press: Malta. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (ErişimTarihi:11.12.2018).
- Ysseldyke, J. E. & Algozzine, B. (1995). *An introduction to special education*. Boston Houghton, Mittlin.

Extended Abstract

The aim of this study is to explain the development of the studies related to mild intellectual disability in the historical process and to discuss the current approaches towards individuals with mild intellectual disabilities. For this purpose, theories and approaches explaining the intellectual disability from the past to the present are given based on the literature review. Today, the concepts of mild, moderate and severe are used to classify individuals with intellectual disability. However, such a classification is incomplete in explaining mild intellectual disability, which is closely related to the socio-economic variables and in a dynamic structure according to the environmental conditions, and in planning for the support to be provided to these individuals. Research on the prevalence and demographic characteristics of individuals with mild intellectual disability provides clues to the causes of disability. Findings of the research show that mild intellectual disability is

mostly caused by socio-economic reasons (Fujiura, 2003). In the past, only clinical symptoms and syndromes have been accepted as criteria in the diagnosis and classification of individuals with intellectual disability (Devlieger, Rusch & Pfeiffer, 2003). In this process, which is defined as a clinical approach, individuals with intellectual disability have not been taken into consideration in the social environment they live in, but a diagnostic and classification approach based on heritability, biology and pathological fields has been followed (Devlieger, 2003). The development of the environmental perspective in the field of intellectual disability has led to the adoption of the idea that intellectual functions, adaptive behaviors, health status, participation and context are influential on the level of human functioning (Shogren, Luckasson & Schalock, 2017). This change in the perspective adopted for intellectual disability has revealed the need to update the diagnostic and classification approaches (Schalock & Luckasson, 2013). Diagnosis and classification for individuals with intellectual disability is carried out to determine the financial support, legal regulations and services for them (Shogren, Luckasson & Schalock, 2017). For this reason, diagnostic and classification processes should provide guiding data for individuals with intellectual disability. While clinical and intellectual approaches produce labeling terms as a result of diagnosis and classification, the multidimensional approach plays a functional role by drawing a detailed road map about the supports to be presented to the individuals with intellectual disability (Schalock, 2017). The multidimensional approach consists of six basic components. These can be listed as intellectual functions, adaptive behaviors, health, participation, context and support needs. Mild intellectual disability is affected by many environmental variables. Therefore, the support needs of individuals with mild intellectual disability, which represent a very heterogeneous group, also differ. The intellectual approach accepts only the intelligence score as a criterion to determine the place of individuals with mild intellectual in the general population (Devlieger, Rusch & Pfeiffer, 2003). It can be said that this situation affects individuals with mild intellectual disability more than the individuals with severe and profound disabilities (Schalock et al., 2010). As a result, it is necessary to adopt a multidimensional approach in determining the supports to be given to the individuals with mild intellectual disability and to use the evaluation tools that take environmental variables into account. In this context, it is recommended that the services to be offered to the individuals with mild intellectual disability should be determined according to the data obtained from the measurement tools developed based on the support systems approach.

Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri

Mehmet GÜLTEKİN¹

Geliş Tarihi: 20.03.2019

Kabul Tarihi: 15.01.2020

Derleme

Öz

Bir eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, veli, eğitim programı ve çevre olmak üzere farklı girdileri bulunmaktadır. Bu girdilerin niteliği ise eğitim sisteminin çıktılarını doğrudan etkilemektedir. Bu girdiler içinde öğretmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü öğretmenler, eğitimin diğer girdilerini de etkileme gücüne sahiptir. Bu yönüyle denilebilir ki bir eğitim sisteminin niteliği öğretmenin niteliği ile özdeşir ve bir eğitim sistemi ancak öğretmenin niteliği kadar hizmet üretebilir. Eğitimin diğer girdileri gibi öğretmen de dünyadaki ve ülkemizdeki toplumsal yaşamda meydana gelen değişimlerden etkilenmekte ve dönüşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki niteliklerinin sürekli geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada önce değişen toplumda eğitim ve eğitimin girdilerindeki değişimlere değinilmiş, daha sonra değişen toplumda öğretmenin değişen nitelikleri üzerinde durularak öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal değişim, eğitim, öğretmen, öğretmen nitelikleri

¹ Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: mgulteki@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5281-1767

Education and Qualities of Teachers in the Changing Society

Submitted by 20.03.2019

Accepted by 15.01.2020

Review

Abstract

An education system has various inputs including teachers, students, parents, curricula and environment. The quality of these inputs directly affects the outcomes of the education system. The teacher is an important input. Because, teachers have the power to influence other educational inputs. Thus, it can be suggested that the quality of an education system is identical to the quality of the teachers and an education system can only produce services that are consistent with the quality of the teachers. Similar to other educational inputs, the teacher is also affected and transformed by changes in social life in the world and in Turkey. This necessitates the continuous improvement of teachers' personal and professional qualifications. In the present study, the changes in educational inputs and education are discussed within the context of changing society, and then the qualifications of the teachers in the changing society were addressed and the required qualifications for the teachers in the changing society were scrutinized.

Keywords: Social change, education, teacher, teacher qualifications

Giriş

Girdileri ve çıktıları ile büyük bir endüstri olan eğitimde, hedefler doğru belirlenemez ya da eğitim sistemi belirlenen hedefleri gerçekleştiremez ise ülkenin kalkınması ve çağdaş uygarlığı yakalaması olanaksızdır. Bu nedenle, eğitimde çağdaş standartlara ulaşabilmek için dünyadaki eğitim hareketlerinin sürekli izlenmesi gerekmektedir (Karaçay, 2005).

Dünyada bütün alanlarda gözlenen ve baş döndürücü bir hızla ilerleyen değişim süreçleri, eğitimin, okulun ve öğretmenin işlevlerini de değiştirmiştir. Eğitim süreçlerinin en önemli unsurunun öğretmenler olduğu dikkate alındığında, bu değişimlerden öğretmenlerin etkilenmemesi mümkün değildir. Bu değişim öğretmenlerin sürekli olarak eğitilmelerini ve niteliklerinin artırılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin istenilen nitelikte yetişmesi ve niteliklerinin artırılması için de dünyanın ve ülkemizin içinde bulunduğu koşulların çok yönlü olarak irdelenmesi ve dikkatli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Her şeyden önemlisi toplumsal değişimlerin çok iyi analiz edilmesinde yarar bulunmaktadır.

Toplumsal Değişme ve Eğitim

Durağan değil, dinamik bir yapıya sahip olan toplumları; sahip oldukları bu dinamizm, toplumları tarihsel süreç içerisinde değişim ve dönüşüme uğratmaktadır (Arklan ve Taşdemir, 2008).

Toplumlar Değişiyor

Toplumlar zaman içinde öncelikle ilkel toplumdan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçmiştir Bu süreç, günümüzde sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş biçiminde kendini göstermektedir (Aktan ve Tunç, 1998). Bu değişim ve dönüşüm sürecinde insanlık, farklı toplumsal yapıları deneyimleyerek Toplumların ortaya çıkışından günümüze değin yaşanan değişim ve dönüşümler sonucunda insanlık; ilkel toplum,

tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu şeklinde tarihsel sıra içerisinde sıralanabilecek farklı toplumsal yapıları yaşayarak deneyimlemiştir. Sıralanan her bir toplumsal yapı diğer toplumsal yapılardan farklı olarak kendine özgü niteliklere sahiptir (Arklan ve Taşdemir, 2008).

İlkel toplum, insanlık tarihinin yaşamış olduğu ilk toplumsal yapıdır. Adından da anlaşılacağı gibi ilkel toplum; nüfusu az, yerleşik olmayan, göçebe yaşayan, geçimini toplayıcılık ve avcılık ile sağlayan insan topluluklarıdır. Bu toplum, üretmesini bilmeyen, doğada hazır bulduklarını tüketen, göçebe toplumlar olarak yaşayan klan ve klanların birleşmesinden oluşan boylardan oluşmuşlardır.

İlkel toplumda, insanların daha çok temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere davranış örgüsü sergilediği bir toplum yapısı söz konusudur. Ekonomik yaşam, henüz para bulunmadığı için sahip olunan malların ihtiyaç duyulan mallarla değiştirilmesi şeklinde işlemiş, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir yaşam tarzı benimsenmiş; bu nedenle ekonomik yaşam, üretim araçları olarak insan gücü ve basit doğal araç-gereçler kullanılarak sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu toplumsal yapıda, akrabalığa dayalı çok geniş bir aile tipi var olmuştur. Klanlar halinde göçebe bir yaşamın sürdürüldüğü bu toplumsal yapıda, doğa olaylarına ve hayvanlara karşı korunma öncelikli olmuştur. Bu yaşam tarzının bir sonucu olarak fiziksel güce önem veren ve çeşitli inançlara dayalı bir yönetim anlayışı egemen olmuştur. Bu toplumsal yapıda eğitim, klan içinde deneme yanılma yoluyla gerçekleştirilmiş, hayatta kalabilmek için gerekli becerilerin kazanılması amaçlanmıştır (Arklan ve Taşdemir, 2008). Dolayısıyla ilkel topluluk, herhangi bir kurumsallaşmanın meydana gelmediği, toplumsal düzenin ve toplumsal bir işleyişin olmadığı, ilişkilerin yüz yüze gerçekleştiği, eylemlerin gerçekçi olmaktan çok duygu ve ihtiyaçlara dayalı olduğu bir birliktir. Çünkü bu toplulukta henüz bireysel farklılıklar keskinleşmemiştir (Çötük, 2006).

Alvin Toffler'ın (1981) üçüncü dalga kuramında bahsedildiği gibi, uygarlık tarihinin yaklaşık bin yılı, yaşamın tarımsal üretimle sürdürüldüğü bir dönem içerisinde geçmiştir. *Tarım toplumunda* birey, coğrafi ve iklimsel koşullara dayalı olan, tarımsal ekonomiye dayanan bir yaşam şeklini sürdürmüştür. Daha çok topluluklar halinde yaşamayı seçen ve teknik imkânların sınırlı olduğu bir yaşam sürmüştür (Karabulut, 2015). Tarım toplumunda sermaye yaratmanın itici gücü arazi sahibi olmaktır; çünkü arazi sahibi olanlar zengin ve saygın insanlardır. Bu dönemde toplumda geçerli olan temel fonksiyon fiziksel güce dayanan "emek"tir (Özden, 2002).

Tarım toplumunda, üretim ve tüketim ilişkilerinde henüz bir iş bölümünün yapılmadığı görülmektedir. Üretimde verim çok düşük ve üretim faktörleri sınırlıdır ve ekonomide hemen hemen tarım kesimi hâkimdir. Tüketim için üretim yapıldığından, mal değişimi çok sınırlıdır. Doğum oranlarının çok yüksek olmasına rağmen genel nüfus artış oranları düşüktür. Sanayi ile uğraşan küçük bir zanaatkâr grubu bulunmaktadır. Toplumun ekonomik gücü toprak sahiplerine yani feodaliteye dayanmakta, siyasal güç de bu kesimin elinde bulunmaktadır. Sanayi Devrimi öncesi bu dönemde pazar ekonomisi kavramı henüz yer etmemişti ve toplumlar daha çok kendi kendine yetebilecek düzeyde üretim yapıyorlardı. Ekonomik faaliyetler, esas itibariyle, bir araç niteliğinde olup, daha çok dini inançların ve geleneklerin belirlediği kurallar çerçevesinde yürütülüyordu. Temel amacı Allah'a kulluk etmek olan insan, yaşamını devam ettirebilmek için zorunlu olan gıda ve diğer ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ekonomik faaliyette bulunuyordu (Fidan, 2003).

Sanayi Devrimine kadar, insanlık tarım toplumu olarak varlığını sürdürmüştü; bu dönemde insanoğlunun kullandığı araçlardan, yaşam tarzına kadar pek çok öge yüzyıllar boyunca küçük değişimler göstererek sonraki nesle aktarılmıştır. Tarım toplumu dönemini sona erdiren Sanayi Devrimi ise toplumların ekonomik, teknolojik ve bilimsel alanlarda olduğu kadar, sosyal ve siyasal alanlarda da çeşitli değişim ve dönüşümler yaşamasına neden

olmuştur. Buhar makinesinin icadıyla birlikte, başta İngiltere olmak üzere Batı Avrupa ve ABD hızlı bir sanayileşme sürecine girmiş, özellikle fen bilimlerinde deneysel çalışmaların ve bilimsel araştırmaların hızlı bir ivme kazanmasıyla adeta patent patlaması yaşanmıştır. Kuşkusuz, Sanayi Devrimi beraberinde *sanayi toplumunu* doğurmuştur. Hızlı sanayileşme ile kırsal kesimlerde yaşayan milyonlarca insan, fabrikaların bulunduğu sanayi bölgelerine göç ederek hızlı bir kentleşmeye yol açmış; bu durum toplumlara ekonomik ve sosyal yönden önemli getiriler sağlarken, aynı zamanda toplumların sosyal ve kültürel yaşamlarından da pek çok şeyi götürmüş ya da deforme etmiştir (Özdemir, 2011).

Maillet'in (1983) belirttiği gibi, Sanayi Devrimi, 18. yüzyılda başlayarak iş gücü verimliliğini olağanüstü artırıp, kitlesel üretime geçişe imkân veren, insanlık tarihinin en büyük dönüşümlerinden biridir. Bu tarihi dönüşüm, 18. yüzyılın ortalarından başlayıp 19. yüzyılın sonlarına kadar süren, Batı'da, özellikle Avrupa'da, bilimsel ve teknolojik gelişme doğrultusunda makineleşmiş endüstrinin doğması sürecidir. Bu süreçte tarıma ve insan gücüne dayalı bir ekonomik yapıdan, makinelerin ve seri üretimin egemen olduğu bir ekonomik yapıya geçiş görülmüştür. Bu geçiş ilk kez dış ticaretin gelişip sermaye birikiminin hızlandığı, teknik icatlar ve yeni ekonomik buluşlar doğrultusunda üretime makineyi, motoru ve organizasyonu uygulayan İngiltere'de görülmüştür. Sonra Fransa ve Batı Avrupa'ya, oradan da Amerika'ya yayılmıştır (Saygılı, 2013). Sanayi Devriminin neden olduğu köklü değişim ve dönüşüm, tarıma dayalı geleneksel toplum yapısını değiştirmiş; teknolojisi, ekonomisi, sosyal ve kültürel sistemleriyle eskisinden tümüyle farklı olan bir toplum yapısı inşa etmiştir.

Sanayi toplumunun temeli standart mal ve hizmetlerin kitlesel üretim ve dağıtımına dayanmaktadır. Kitlesel üretim ve kitlesel dağıtım merkezileşmeye dayalı bir ekonomik model gerektirmiştir. Üretim bandındaki herkesin görevi bellidir ve üretimin aksamaması için mekanik ve katı/hiyerarşik örgütlere gerek duyulmuştur (Tonta ve Küçük, 2005).

Sanayi toplumunda geleneksel toplumda görülenin aksine, üretim faktörlerinin ağırlığı bakımından daha çok sermaye ön plana çıkmış, emek faktörü, üretim yöntemlerindeki farklılıkla birlikte önemini nispeten kaybetmiştir. Fiziksel emeğin yerini makina almıştır. Emek faktörünün üretim sürecindeki yeri, sermaye ile olan etkileşimi ile birlikte değerlendirilmeye başlamış; sermaye, emeğin verimliliğini arttıran bir faktör olmuştur. Girişimci faktörü ise sahip olduğu diğer üretim faktörlerine bakış açısıyla değerlendirilmiş; sanayi toplumunun girişimcisi, bir şekilde kârını arttırma motifiyle ekonomik faaliyetini sürdüren bir kimlik taşımıştır. Bunun için de girişimci, iş gücü ve sermayeden olabildiğince fazla yararlanabilme yönünde çalışmıştır. Bu durum, zamanla iş gücünün sömürülmesine dönüşmüş; zaman ve fiziksel güç açısından çok daha fazla çalışmak zorunda olan iş gücü sahipleri, verimlilikte gerilemeye başlamışlardır. Girişimcinin, aksayan bu yönü gidermesi ise sermaye malları ile mümkün olmuştur. Sermayenin de üretim sürecine katılmasıyla daha fazla üretim gerçekleştirme imkânı ortaya çıkmış, ihtiyaçların karşılanmasındaki belli zorluklar aşılabılmıştır. Sermaye kullanımının artmasıyla birlikte doğayla olan etkileşim de önem kazanmıştır. Geleneksel toplumda, daha çok doğaya uyum sağlamaya çalışan insanlar, sanayi toplumunun birtakım dönüşümleriyle birlikte, doğayı kontrol etmeye, değiştirmeye yönelmişlerdir. Bunun, sermaye aracı kullanılarak gerçekleştirilmesi ise doğal ortamın bozulmasına kadar varmıştır (Yalçınkaya, 2001).

2000’li yılların başında sanayileşme sürecini tamamlayan toplumlar bir sonraki evre olan *bilgi toplumu* evresine geçmeye başlamışlardır (Sarığöz, 2012). “Bilgi toplumu” kuramsal ve kavramsal açıdan ele alındığında “bilgi”nin esas olduğu bir toplumdur. Bilgi toplumu; en temel meta konumundaki bilginin, yaşamın her alanında her geçen gün artan bir hızla ve küresel ölçekte, sürekli arttığı, esneklik, çeşitlilik, yaratıcılık, yenilik gibi kavramların belirleyici olduğu, eğitilmiş bireyin ön plana çıktığı, etkileşimi son derece yüksek, şebeke yapısında bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Gültaş, 2003).

Bilgi toplumunda üretim süreçlerinde bilgi başat bir rol oynadığı için bilgi işçiliği kavramı ortaya çıkmış; artık insanlar sanayi toplumunda olduğu gibi bir imalathaneye ya da işletmeye kapanıp kalan kişiler olmaktan çıkıp, bilginin işlendiği, yayıldığı ve bilgi üretiminin yapıldığı bir sektörde faaliyet göstermeye başlamışlardır. Üretim sektöründe olduğu kadar hizmet sektörü ve diğer sektörlerde de bilgisayar ve bilişim teknolojileri sayesinde üretimin yapısı ve niteliği değişmiş; insanlar oturdukları yerden, evlerinden veya buldukları herhangi bir yerden işlerini bu bilgisayar ve bilişim teknolojileri aracılığı ile kolayca ve çok kısa bir süre içerisinde yürütebilme imkânına sahip olmuştur (Arklan ve Taşdemir, 2008).

Bilgi toplumu, üretim dinamiklerinin, şirket ve kamu kurumlarının ve devletin teknolojik değişimler karşısında kendilerini yenilemelerini zorunlu kılan bir toplumdur. Bu yenilenmeyi gerekli kılan temel faktör ise, bilgi birikiminin gereksinimlerini karşılayacak duruma gelen teknolojik gelişmelerdir. Bu süreçte, teknolojik gelişmelerin, toplumu oluşturan kültürel yapıya özen gösterilerek pratiğe dönüştürülmesi gerekmektedir (Karabulut, 2015).

Bilgi toplumunda, kalkınmanın can damarı ve rekabetin vazgeçilmez unsuru bilgidir. Bilgi toplumuna geçişte stratejik kaynak sermaye değil, bilgidir. Çünkü, zenginlik yaratmak için kullanılan kaynakların hiçbiri bilgi kadar önemli değildir. Yeni ekonomik anlayışta bilgi ve teknolojinin kişisel üretime uygulanması ekonomik başarının anahtarıdır. Özellikle, dijitalleştirme bilginin mesafeden bağımsız olarak işlenmesini ve depolanmasını sağlayarak büyük şirketlerin etkinliklerini dünya çapında eş güdümlenmelerine yardımcı olmuştur (Tonta ve Küçük, 2005). Nitekim, Sanayi Devrimini yaşayan toplumların buhar makinesinin icadı ile eriştiği noktaya, bilgi toplumunda bilişim teknolojisinin temelini oluşturan bilgisayarlar yardımcı olmaktadır. Elektronik araçlar ve özellikle bilgisayarlar, iletişim ve bilişim dünyasının temelini oluşturmaktadır. Bilginin depolanmasının fazlasıyla önem arz ettiği bilgi toplumunda, bilginin sistematik olarak saklanması, düzenlenmesi ve kullanılması bilgisayarlar sayesinde gerçekleşmektedir (Karabulut, 2015).

Bilgi toplumu olarak adlandırılan 21. yüzyılda yükselen değerler; hızlı değişim, küresel rekabet, hızlı gelişme, yeni bilgi teknolojileri, insan kaynaklarının önemi, öğrenen organizasyonlar, bilgili insan, bilgi tabanlı yeni organizasyonlardır (Parlar, 2012).

Çötük (2006), sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte toplumsal yaşamda meydana gelen değişimleri Tablo 1’de görüldüğü gibi belirtmiştir.

Tablo 1

Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçişte Toplumsal Yaşamdaki Değişmeler

Sanayi Toplumu	Bilgi toplumu
Pozitivizm	Post-pozitivizm
Maddi sermaye	İnsan sermayesi
Fiziksel emek	Zihinsel emek
Kas gücü	Beyin gücü
Ulusal pazar	Uluslararası Pazar
Üretim merkezi «fabrika»	Üretim merkezi «bilgisayar»
Üretimde «ölçek/miktar»	Üretimde merkezi «hız»
Temsili demokrasi	Katılımcı demokrasi
Erkek çalışan	Kadın çalışan
Ulusal değerler	Uluslararası değerler
Toplum öncelikli	Birey öncelikli
İşçi kuruluşları	Sivil toplum kuruluşları
Merkezilik	Yerellik

Görüldüğü üzere sanayi toplumu ve bilgi toplumu arasındaki geçiş döneminde önemli dönüşümler yaşanmıştır. Uygarlık tarihinin başlangıcından itibaren ilk bin yıl, yaşam tarımsal üretim yoluyla sürdürülmüştür. İlkel toplumdan sonra buhar makinesinin icadı ile başlayan endüstri devrimi ile birlikte sanayi toplumu süreci yaşanmış; bu süreçten sonra da toplumlar bilgi toplumuna geçiş yapmıştır (Karabulut, 2013). Tarih; zaman içerisinde tarım, sanayi ve bilgi olmak üzere üç temel devrime şahit olmuştur. Bu üç temel değişim sürecinden tarım devrimini çapa, Sanayi Devrimini montaj hattı, bilgi toplumu devrimini ise bilgisayar temsil etmektedir (Karaman, 1998). Sanayi toplumu, buhar makinesinin bulunmasıyla ortaya çıkan teknoloji devrimi ile başlayan Sanayi Devriminin yarattığı bir toplumdur. Bilgi toplumu, diğer

adıyla sanayi sonrası toplum ise bilgisayar ve bilişim teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan bilgi devrimiyle oluşan yeni bir toplumdur (Özkan, 2009).

Tarım toplumundaki “çeşme başı”nın toplumsal işlevi, sanayi toplumunda evlere kadar su tesisatı döşenmesi sonucunda bitmiştir. Herkesin istediği an istediği yerde suya erişebilmesi, insanların merkezi yerlerde oturmalarını zorunlu olmaktan çıkarmıştır. Sanayi toplumunda çalışmak için fabrikaya, eğlenmek için sinemaya giden insan, bilgi toplumuyla birlikte bir şey yapmak için bir yere gitmek zorunluluğundan kurtulmuştur. Bilgi toplumunda iletişim ağı alt yapısı güçlenmiş; bilgi toplumu insanı evinden çalışmaya, internet aracılığıyla alışveriş yapmaya ve eğlenmeye başlamıştır. Sanayi toplumunda evleri, fabrikaları, okulları enerji sağlamak için birbirine bağlayan elektrik ağlarının yerini; bilgi toplumunda bilgi sağlamak ve bilgi aktarmak için insanları birbirine bağlayan iletişim ağları almıştır (Tonta ve Küçük, 2005).

Eğitim Değişiyor

Bilgi seviyesi yüksek, bireysel ve evrensel bir kültüre sahip, sağlıklı bir toplum yetiştirmeyi amaçlayan eğitim; her dönemde ve her toplumda toplumun tüm kesiminin ilgi alanına girmektedir. Toplumda meydana gelen her türlü değişimden sorumlu olması nedeniyle eğitim, değişime hem öncülük etmek hem de ayak uydurmak durumundadır. Bir ülkenin huzuru ve mutluluğu; ülke toplumunun nitelikli ve sürekli bir eğitim almasına bağlıdır. Bu yüzden toplumun eğitim düzeyi, gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsurudur (Çakmak, 2008).

Alvin Toffler’ın (1981) ileri sürdüğü üçüncü dalgada, başka bir deyişle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte, eğitimde köklü değişiklikler gözlenmiştir. Yaşamın her alanındaki değişmelere paralel olarak eğitimin de büyük değişim ve dönüşüm geçirdiği görülmüştür. Bu dönemde eğitim bir yandan daha önce görülmemiş düzeyde önem

kazanırken, diğer yandan en çok tartışılan olgulardan biri olmuştur. Nitekim Saygılı'nın (2013) da belirttiği gibi tüm toplumsal süreçlerde ve yapılarda eğitim; üzerinde en çok konuşulan, tartışılan, eleştirilen ve değişime uğrayarak sürekli yenilenen alanlardan biridir ve bireysel, toplumsal ve evrensel boyutta sürekli güncellenmektedir. Dolayısıyla bu dalgalar, sosyal, kültürel ve ekonomik oluşumları olduğu gibi, toplumsal dönüşüm aracı olan eğitimi de değişime zorlamış ve derinden etkilemiştir. İlkel toplumlarda; yerleşik toplumsal kural, düzen ve hareketlilik bulunmamaktadır. İnsan ilişkileri basit yapıdadır. Bu topluluklarda eğitim informaldır. Varış'ın (1987) da belirttiği gibi nüfusu az ve sınırlı ilkel bir kabileden insanoglu, bir yandan temel gereksinimlerini karşılamak için kullandığı araç ve gereçleri geliştirmeye çalışmış, diğer yandan toplumdaki çocuk, genç ve yetişkinlere örgün olmayan bir eğitim vermiştir. Böyle bir toplumda birey, canlı ve cansız çevresiyle etkileşim yoluyla öğrenme sürecinden geçmiştir. Örnek olarak balıkçılıkla geçinen ilkel bir kabileden çocuk, babasının peşine takılarak balık avlamayı öğrenmiştir.

Tarım toplumu ilkel topluluktan sonra gelen aşamadır ve bu dönemde özellikle toprağın işlenmeye başlaması toplumsal yaşamı dönüştürmüş, farklı bir yaşam biçimi ortaya oluşturmuştur. Çünkü tarım, yerleşik yaşamı beraberinde getirmiş ve belirli toplumsal kurallar oluşturulmuş ve bir toplumsal düzen çerçevesinde yaşam başlamıştır. Görüldüğü gibi tarım toplumunda toprağın işlenmesi ve verimli hale getirilmesi sağlanmıştır. Özetle toprakla ilgili bilinmesi gereken tüm bilgi birikimi, o toplumun eğitim çerçevesini oluşturmuştur. Tarım toplumunda bizzat yaparak-yaşayarak öğrenme ve deneme yanılma yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir. Bilgi ise kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Çötük, 2006). Özetle tarım toplumunda eğitimin yönetenlerle sınırlı tutulduğu, kitlelerin eğitiminin önemsenmediği ve eğitimde tekrara ve ezbere dayalı bir anlayışın benimsendiği görülmüştür.

Sanayi toplumunda arazinin yerini makine almış; zenginlik ve saygınlık geniş arazi sahibi olanların değil, makine sahibi olanların olmaya başlamıştır. Bu dönemde geçerli işlev

“iş gücü” olmuştur (Özden, 2002). Sanayi toplumunda üretilen mal ve hizmetler sürekli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı mal ya da hizmet daha ucuza ve daha kısa zamanda üretilmeye çalışıldığı için eğitim gelenekseldir (Tonta ve Küçük, 2005). Sanayi toplumundan sonra bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile toplumsal alanlarda meydana gelen değişimler, eğitim sistem ve anlayışlarını da köklü biçimde değiştirmiştir (Özdemir, 2011).

Sanayi toplumunda pozitivism egemen olmuş, pozitivism gereği olan rasyonellik (akla uygun, aklın ilkelerine göre hareket etme, yargılar ortaya koyma) öncelik kazanmıştır. Dolayısıyla eğitim, pozitivist bir anlayışla ele alınmıştır. Nitekim sanayi toplumunun teknolojileri, başka bir deyişle sanayi toplumunda kullanılan bilgi, yalnızca maddi üretimi karşılamakta kullanılmıştır. Sanayi döneminde Rönesans ve Reform hareketleri sayesinde bireyin eğitimle gelişeceğinin önemi anlaşılmıştır. Bilginin tüm kitlelere mal edilmesi ve bilginin kamusallaşması durumu, kitlesel eğitimi ortaya çıkarmıştır. Kitleselleşen bu eğitim sistemi ile bireyler geleneksel düşünceden ayrılıp mekanik düşünceye sahip olmuşlardır (Çötük, 2006). Özetle, sanayi toplumunda eğitimin yalnızca yönetenlerle sınırlı tutulmadığı ve herkese eğitim anlayışı bağlamında kitlelere yaygınlaştırıldığı, sorgulayıcı ve eleştirel bir eğitim anlayışının benimsendiği görülmüştür.

Bilgi toplumunda ise makinenin yerini bilgi almıştır. Bu dönemde arazi ve makine sahipleri değil, bilgi sahibi olanlar kazanmaya başlamıştır. Çünkü bir ürünün nasıl gerçekleştirileceği bilgisine sahip olanlar sermaye ve güç elde etmeye başlamıştır. Bilgi toplumunda geçerli işlev “bilgi” olmuştur (Özden, 2002). Yeni teknolojilerin gelişimiyle birlikte bilgi sektörü, bilgi üretimi, bilgi sermayesi ve nitelikli insan faktörü önem kazanmıştır. Böylece ortaya çıkan bilgi toplumunda; eğitimin sürekliliği ön plana çıkmış, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile ekonomik, sosyal, kültürel ve politik açıdan sanayi toplumunun ötesine geçilmiştir. Dolayısıyla bu süreçte eğitimin yeni tanımı; “kişide kendi öğrenme durumu hakkında farkındalık yaratılması

yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci” biçiminde yapılabilir (Genç ve Eryaman, 2007).

Bilgi toplumunda, sanayi toplumundaki geleneksel eğitimin yerini müşteri odaklı ve sürekli eğitim almıştır (Tonta ve Küçük, 2005). Bilgi toplumu yapısında yaşayarak ve yaşam boyu öğrenme gündeme gelmiş, eğitim okul duvarlarını aşarak her yerde ve her zaman gerçekleşmeye başlamış, bilgiye dayalı ekonomik sistemler ve transfer olabilen enformasyona dayalı paraya ortaya çıkmıştır. Bilgi devriminin yaşanmasıyla bilgisayar teknolojilerinin kullanıldığı bilgi organizasyonları ve bilgi çalışanları meydana gelmiş, işgücünde bir azalma yaşanmıştır. Küçük aile tipi, yerini çekirdek aile tipine bırakmış ve bireysel yaşam söz konusu olmaya başlamıştır. Bilgi toplumunda bilgi hâkimiyetine dayanan mücadeleler yaşanmıştır. Yönetim anlayışının bilgiye dayalı hale gelmesiyle yöneticilik de profesyonel bir meslek durumuna gelmiştir (Arklan ve Taşdemir, 2008). Bu dönemde teknolojinin hızlı dönüşümü, her alanda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler, insan kaynağına gösterilen yoğun ilgi, bilgi temelli organizasyonlar, öğrenen örgütler ve yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getiren insan modeli yükselen değerler olarak ortaya çıkmıştır (Fındıkcı, 2001).

Bilgi toplumunda eğitim paradigmasındaki değişimin temelinde, bilginin doğasına yönelik anlayışın değişmesi yatmaktadır. Sanayi toplumunda, pozitivist bilim geleneği içinde bilginin mutlak ve kesin bir doğruluğa sahip olduğuna inanılmıştır. Bu doğrultuda eğitimin amacı da bu mutlak ve değişmez doğrulara ilişkin bilgilerin disiplinli ortamlarda -okullarda- öğrencilere aktarılması olarak görülmüştür. Oysa bilgi toplumunda, bilginin doğasına ilişkin anlayış değişmiş; bilimsel doğru ve yargıların mutlak olmadığı ve bunlara ilişkin bilginin geçici olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla yeni paradigma, öğrencinin bilgiyle yüklenmesini değil; bilgi üretme kapasitesinin artırılmasını amaç edinmiştir (Aykaç, Günaydın ve Yılmaz,

2011). Özetle, bilgi toplumunda herkese eğitim anlayışından yaşam boyu eğitim anlayışına geçildiği ve eleştirel düşünme yerine de yaratıcı düşünme anlayışının benimsendiği görülmüştür.

Sanayi ve bilgi toplumunda eğitim anlayışı Tablo 2’de görülmektedir (Şişman, 2002).

Tablo 2

Sanayi ve Bilgi Toplumunda Eğitim

Eğitimin Öğeleri	Sanayi Toplumunu	Bilgi Toplumu
Öğretmen	Bilen, uzman, bilgiyi aktaran	Yönlendiren yol gösteren
Öğrenci	Dinleyen, edilgen, bireysel başarı	Etkin, katılımcı, takım başarısı
Yönetici	Kuralları uygulayan	Öğretim lideri
Öğretim	Bireysel çalışma	Takım çalışması
Program	Standart içerik	Değişken, esnek içerik
Başarı ölçütü	Kazanılan bilgiyi aktarma	Konu ve kavramları çok boyutlu tanımlama

Günümüz bilgi toplumunda; eğitimde yaş sınırları ortadan kalkmış ve yaşam boyu eğitim kurumsallaşmıştır. Eğitim, yerel ve ulusal olmanın yanı sıra uluslararası bir boyut kazanmıştır. Eğitim kurumları ile diğer kurumlar arasında daha yakın bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bilgi toplumunda eğitim bireyselleşmiş, eğitimde bireysel farklılıklar daha fazla önemsenmeye başlamıştır. Ayrıca öğrenme kaynakları zenginleşmiştir.

Okullar Değişiyor

Toplumsal dönüşümler, okulları da değiştirmiştir. Çağdaş toplum, sosyal yaşamını sürdürebilmek için çeşitli kurumlar oluşturmuş; eğitimin kurumsallaşması için de okullar kurulmuştur. Başlangıçta yalnızca okuma-yazma ve aritmetik öğretmekten sorumlu okulların işlevi zamanla değişmiştir.

Sanayi toplumunda okullar, yegâne amacı öğrencileri bugün ve gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek olan kurumlar olarak hizmet görmüştür. Bu bilgilerin yaşamda

uygulanması çok önemli olmadığı gibi öğrenilecek bilgilerin yalnızca üretim alanında, pratikte uygulanması önemli görülmüştür. Bununla birlikte okul, aynı zamanda öğrencinin ülke ve dünya hakkında da bilgi sahibi olmasını amaçlamış; bu amaca uygun olarak okul, öğretmen ve ders kitapları birlikte hareket etmiştir. Sanayi toplumunun okulundaki anlayışa göre öğrenme, sadece okul sınırları içinde gerçekleşmekte ve bilgi okulda öğreticiler aracılığıyla öğrenilmektedir (Çötük, 2006).

Sanayi toplumunda fabrikaya benzer bir yapıda ele alınan okullarda, öğrenciler önceden belirlenmiş olan amaçlara ve kurallara uygun davranışları koşulsuz biçimde sergilemek durumundadırlar. Bu okullarda öğrenci başarısı, davranışçılık akımının da etkisiyle süreç sonunda yapılan sınavlarla ölçülmekte ve öğrencilerin önceden belirlenmiş davranışları ve yeterlikleri kazanıp kazanmadıkları ya da ne düzeyde kazandıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Pozitivizmin ve onun sosyal bilimlere yansıyan akımı olan davranışçılığın temel ilkeleri olan nedenselliğe, nesnellığe, deneye dayalı ve tüm sürecin ayrıntılı biçimde kontrol altına alındığı yaklaşım yoluyla eğitimde programlı öğretim, tam öğrenme modeli gibi çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller aracılığıyla standart bilgi, beceri ve davranışlara sahip insan tipinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Özdemir, 2011).

Sanayi toplumunda okul özerk; ancak katı, bürokratik ve hiyerarşik bir yapıda olmuştur. Ne toplum ne de bir başka sivil kuruluş, okulların karar alma süreçlerine katılmamışlardır. Sanayi toplumunda kararlar, sadece okulun yöneticisi tarafından verilmiş, geleneksel okul sistemi benimsenmiştir (Çötük, 2006).

Bilgi toplumunda öğrenen bir örgüt olarak okul; sosyal ve teknolojik gelişmeleri yakından izleyen ve gerekli değişimleri yapan, hızla artan bilgi birikimini dikkatlice izleyen ve bilgi üretimine katkı sağlayan bir yapı özelliği sergilemiştir. Aynı zamanda okul, toplumsal yaşamı şekillendiren ve sürekli değişim ve gelişimi ilke edinen bir kurum olmuştur. Bilgi toplumunda okul, öğrencilere bilgi yönetimi becerisi kazandıran bir örgüt halini almıştır

(Parlar, 2012). Buna göre bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenme söz konusu olduğundan, okullar da bireylerin öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu noktada okul, bireyin farklılıklarını da tanınmasına yardımcı olur ve ona öğrenmesi için seçenekler sunmaktadır. Bilgi toplumunun okulunda amaç öğrenen okul olmaktır (Çötük, 2006). Bilgi toplumunda okullar bilgiye ve yeniliğe açık, ekip çalışması yapan, diğer toplumsal kurumlarla işbirliği içinde olan, tüm gün kullanıma açık, zengin sosyal etkinlikler sunan, projeler geliştiren kurumlardır.

Bilgi toplumunda okul tam zamanlı olarak çalışan, bilgi üretmede rol üstlenen, yetişkinlerin de gittiği bir yere dönüşmüştür. Bununla birlikte eğitimde okulun rolü de azalmıştır; çünkü eğitim yalnızca okullarla sınırlı tutulmamaktadır. Özellikle e-egitim uygulamaları (uzaktan eğitim, sanal eğitim vb.) ile dört duvarla çevrili olarak tanımlanan mekân, değerini kısmen kaybetmiştir. Ayrıca eğitim okulda verildiği gibi, bireylerin yetişkinlikte çalıştıkları kurumlarda da sürekli olarak verilmektedir. Öte yandan bilgi toplumuyla değişen iş sektörü ve gözde mesleklerin varlığı nedeniyle okullar da sürekli olarak kendilerini güncellemek zorunda kalmaktadırlar (Çötük, 2006).

Öğrenciler Değişiyor

Toplumsal dönüşümler öğrenci profilini de değiştirmekte, öğrencilerin sahip olmaları gereken becerileri artırmaktadır. Değişen toplumsal yaşam öğrencileri değiştirmekle kalmamış; onlara sunulacak eğitimin özelliklerini de değiştirmiştir.

Sanayi toplumunda eğitimin amacının öğrenciye/bireye yönelik değil topluma yönelik olması, eğitimin önceliğinin öğrencinin kişisel gelişimine değil, topluma ve toplumun istikrarına verilmesine neden olmuştur. Bu durum sanıldığığının tersine dönemin sosyal sorunlarını çözümlenememiş; aksine bireyin bireysel farklılıklarının temele alınmadığı bir sistemde, bireyi pasif ve edilgen konuma getirmiştir. Bu süreçte birey, aldığı kitle eğitimiyle

ancak kitle halindeyken kendini önemsemiş ve farklılıklarını sindirmeye çalışmıştır. Bu dönemdeki fabrika benzetmeli eğitim anlayışında öğrenciler ham madde olarak görülmüş ve toplumun istediği yönde biçimlendirilmiştir. Bu toplum tipinde öğrencilerin zihni boş bir kutu gibidir ve eğitim yoluyla istenilen şekilde doldurulur. Zekâ sabittir, değişmez bir nitelik taşır. Bu anlayışa göre bazı öğrenciler daha zekidir, bazıları değildir (Çötük, 2006).

Sanayi toplumunda öğrenci pasiftir, kendisine sunulan içeriği pasif bir şekilde özümser. Görevi öğretmenin aktardığı bilgileri almaktır. Öğrenci işbirliği içinde değil bireysel olarak çalışır. Akademik başarı önemlidir ve öğrenci diğer arkadaşlarıyla rekabet eder. Bu anlayışa göre öğrenci öğretmenin otoritesinde öğrendiklerini biriktirmek, itaatkâr, disiplinli ve uslu olmak zorundadır.

Bilgi toplumunda eğitimde bireyin öncelikli olması nedeniyle bireyin öğrenme hızı, onun kapasitesi ve kendine özgü öğretim yöntemi önceliklidir. Bilgi toplumunun öğrencisi kendini tanıyabilir, bireysel farklılıklarına göre öğrenme yöntemini seçer. Öğrenci araştırır, sorgular, bilgiyi nerede, ne şekilde kullanacağını bilir (Çötük, 2006). Öğrenci bu süreçte, kendisine sunulanı aynen alıp kabul etmek yerine, çevresindeki her türlü fırsat ve olanaktan yararlanarak (etkileşim ve iletişim yoluyla) bu süreçte etkin bir rol alır (Yaşar, 1998). Bilgi toplumunda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı egemendir. Öğrenci, öğrenme sürecinde etkindir, öğrenme sorumluluğuna sahiptir ve araştırmacı kimliğiyle projeler geliştirir. Bilgi toplumunda öğrenci “öğrenmeyi öğrenen” konumunda, dinamik, etkin, bilgiye ulaşan, yorumlayan ve geliştiren, iş birliği yapan, eleştirel düşünen, yaratıcı özelliklere sahiptir.

Son yıllarda ekonomistler tarafından ortaya atılan; ancak eğitimcilerin de dikkat etmeleri gereken konu ise eğitimin hedef kitlesini oluşturan kuşaklardır. TDK (Türk Dil Kurumu) Sözlüğüne (2016) göre kuşak, “yaklaşık yirmi beş, otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, göbek, nesil, batın, jenerasyon” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla, aynı tarihsel zamanda ve aralıklarda doğan, ekonomik ve sosyal hareketlerden

oluşmuş zaman aralıklarına ya da belli bir sosyal gruba mensup olanlar için yapılan tanımlamalara kuşak (jenerasyon) denilmektedir. Yetişme tarzları ve içerisinde buldukları ortam değişikliklerinden kaynaklı farklılıklara sahip olan kuşaklar arasında; karakterleri, çalışma yaşamları ve sosyal yaşamları bakımından önemli ayrımlar bulunmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Her kuşak, hem içinde yaşadığı toplumdaki etkilenmekte hem de düşünce ve eylemleriyle toplumlara da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu değişim, kuşaklar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmakta ve değişimin bazı etkilerinin diğer kuşaklar aracılığıyla devam ettirilmesini sağlamaktadır (Altuntuğ, 2012).

Alanyazındaki çeşitli kaynaklar, kuşaklar ile ilgili tarih aralıklarını ve kuşağa ait özellikleri farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır (Özer, Eriş ve Timurcanday, 2013). Yapılan inceleme ve araştırmalar, 4 ana kuşaktan bahsetmektedir. Farklı adlarla ifade edilen bu 4 kuşak, en genel biçimiyle; 1- Baby Boomers (1946-1964 arası doğumlular) 2- X Kuşağı (1965-1979 arası doğumlular) 3- Y Kuşağı (1980-2000 yılları arası doğumlular) 4- Z Kuşağı (2000 yılından sonra doğumlular) olarak sıralanmaktadır.

Bu kuşakların özellikleri şöyle belirtilmektedir (AçıkBilim, 2013; Öztürk, 2014):

Baby Boomers (1946-1964): İkinci Dünya Savaşı sonrası kuşak olarak da adlandırılmaktadır. İkinci dünya savaşı sonrasındaki doğum patlaması döneminin çocukları olan bu kuşak, savaş sonrasında genişleyen ekonomi ile belirli bir gelir standardında yaşamıştır. Teknolojiden uzak olan bu nesil, teknolojiyi benimseyememiştir. İş sadakatleri yüksek olan bu kuşağın iş yaşamları için “çalışmak için yaşamışlardır” denilebilir. Bu nesil için “önce çocuklarına daha sonra ise anne ve babalarına baktılar” ifadesi de kullanılmaktadır. Sadakatlilik ve kanaatkârlık duyguları oldukça yüksek olan bu kuşak, ülkemizin %19’unu oluşturmaktadır. Bu kuşağın temel özellikleri aşağıdaki biçimde verilebilir:

- İletişim şekli olarak yüz yüze sohbeti tercih etmektedirler.
- Problem çözümünde geçmişteki deneyimleri kullanarak çözüm arayışındadırlar.

- Gelecek ile ilgili yaşam beklentileri emeklilikte rahatlık ve düzenli bir yaşamdır.
- Geleneksel sınıf ortamına alışık olan bu kuşak için; soru-cevap tekniği, geribildirim ve derse katılım ile öğrenen, bir eğitici, öğretmen ya da otorite figürü vazgeçilmezdir.

X Kuşağı (1965-1979): İş motivasyonları yüksek olan bu kuşak, iş yaşamlarında çalışma saatlerine uyumludur. Belirli bir çalışma süresinden sonra kademe atlayabileceklerine inanan ve sabırlı olan bu kuşaktaki bireyler yaşamak için çalışırlar. Birtakım icatlara, buluşlara şahitlik eden bu kuşak pek çok dönüşüm yaşamıştır. X kuşağı; darbeler, Vietnam Savaşı, Berlin Duvarının yıkılması, soğuk savaşın bitmesi ve globalleşme gibi bir tarihi sürece tanıklık etmiştir. Bu kuşak bir yandan da yüksek yaşam beklentilerini karşılayamamaktan şikayetçidir. Bu kuşak, bilgisayar sistemlerinin dönüşümü ve buna bağlı değişen iş yapış şekillerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Ülkemizin %22'sini oluşturan bu kuşağın Bir önceki kuşağın mütevazî beklentilerinin yanı sıra çok daha talepkâr olduğu söylenebilir. Bu kuşağın özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Evlilikte boşanmayı yaşamış ya da tanık olmuşlardır.
- Kariyerlerinde birkaç kez iş değiştirmişlerdir.
- Din, ırk ve sınıf farklılıklarını sağduyu ile karşılamaktadırlar.
- İletişim şekli olarak e-posta ve telefonlara alışkındırlar.
- Problem çözümünde farklı çözümler üzerine kafa yormakta ve çevresindekilerle tartışarak bir sonuca varmaktadırlar.
- İş yaşamına karşı iş-yaşam dengesini sağlamaktadırlar.
- Kendi kendine çalışarak ve okuyarak bilgiye hâkim olmak istemekte; bu yüzden e-öğrenme sistemine yatkınlık göstermektedirler.
- Kendilerinden beklenenleri bilmek ve kendilerini ona göre planlamak istemekte; örneğin bir sınav yapılacaksa içeriğini önceden bilmek istemekte ve kendi

programlarını yapmakta, aldıkları eğitim ve üniversite sınavlarında kazandıkları puan, iş ve meslek yaşamlarını önemli ölçüde belirlemektedir.

Y Kuşağı (1980-2000): Kuşaklar arası farklılığın en çok hissedildiği kuşak olan Y kuşağı bağımsız olmayı sever. Bu kuşaktaki bireyler özgürlüklerine düşkün ve iş yaşamlarında farklıdır. Mesai saati kavramına sıcak bakmayan bu kuşak, iş saatinden çok işe odaklanmak istemektedir. Dolayısıyla bu kuşağı işin bir parçası durumuna getirmek oldukça önemlidir. Bir an önce yönetici olmak ya da kendi işlerini kurmak isteyen bu kuşak; iş yaşamını daha rahat para harcamak için istemektedir. Y kuşağı aşırı bireyci ve otorite tanımama özelliği dolayısıyla uyumsuz ve kendisinden farklı düşünenleri acımasızca eleştiren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu kuşak ülkemizin %35'ini oluşturmaktadır. Globalleşme, aşırı bireycilik, sürekli imge bombardımanı yapan medya gibi çevresel etmenlerle büyüyen bu kuşağın eğitim ve iş yaşamında talepkâr ve gerçekçi olmayan hedefleri bulunmaktadır. Sosyal medya kuşağı olarak da adlandırılan bu kuşak; internet, sosyal medya, akıllı telefonlarla haşır neşir olan bir kuşaktır. Bir önceki kuşaklarla iletişim kurmakta zorlanan; ancak onlardan daha esnek olan bu kuşağın özellikleri şöyledir:

- Teknoloji ve özellikle iletişim teknolojilerini çok iyi kullanmaktadırlar.
- İletişim şekli olarak e-posta ve telefonlara kısa mesajlar, twitler ve hatta selfiler eklemektedirler.
- Kendilerini sosyal medya aracılığıyla ifade etmektedirler.
- Problem çözümünde interneti, çeşitli blogları ve beyin fırtınasını tercih etmektedirler.
- Grup çalışmasına yatkındırlar, ekip içinde etkili bir şekilde çalışabilmektedirler
- Gelecekle ilgili büyük endişeleri bulunmaktadır ve kendilerini neyin mutlu edeceğini tam olarak bilmemektedirler.
- SBS'lerden, TOEFL'lara bir önceki kuşaktan çok daha fazla sınava maruz kalmakta; bu nedenle eğitim kurumlarına yabancılaşmaktadırlar.

- Kendilerinden önceki kuşaklara göre dikkat süreleri çok kısadır; ancak örgün ya da yaygın öğretim sistemi dışında da her alanda öğrenmenin keyifli olduğunu düşünmektedirler.
- Sosyal medya araçları, gruplar gibi araçlar üzerinden kendi öğrenim süreçlerini düzenleyebilmektedirler.
- Eğitimcilerin onların öğrenme biçimlerini ve teknoloji ile kurdukları bağı anlayamadıkları ve eğitim ortamına teknoloji ve medya ile daha etkin bir eğitim ortamı oluşturmada onlara danışılması gereken bir kuşaktır.

Z Kuşağı (2000 ve sonrası): 2000 yılı ve sonrası doğan bu kuşak internet ve mobil teknolojileri kullanmayı sevmektedir. Bu kuşak günümüzde yaygın olan akıllı telefonlar, İpad'ler ya da tablet bilgisayarlar ile her alanda aktiftirler. Özellikle internet aracılığıyla sosyalleşmeyi tercih eden bu kuşağın diğer kuşaklardan farklı olarak, internet ve teknoloji ile doğdukları ileri sürülmektedir. Bu kuşak ülkemizin %17'sini oluşturmaktadırlar. Bu kuşaktakiler oyuncak yerine İpad'lerle oynamakta ve teknoloji ile birlikte büyümekte; bu yüzden de çabuk tüketen bir kuşak özelliği taşımaktadır. Z kuşağı sokakta saklambaç oynamanın tarihe karıştığı süreçte büyük oranda tabletlerle sosyalleşen bir kuşaktır. Küçük ve şanslı bir azınlık ise şehirden göç eden aileleri sayesinde ekolojik yaşam alanlarında doğal yaşamı keşfederek büyümektedir. Ailelerinin, yaşamlarındaki hemen hemen her detaya müdahil olduğu, fazla teknoloji ve çokça uyaranla birlikte büyüyen bu kuşağın aynı zamanda birçok uyaranla ilgilenebilmeleri en çok dikkat çeken özelliğidir. Bu kuşak:

- Sanki doğarken teknoloji ile doğan, teknolojiye çok kolay uyum sağlayan,
- Ailelerin, özellikle de annelerin kendilerini çocukların yaşamlarında pek çok alanı düzenlemekten sorumlu hissettikleri,
- Dikkat sürelerinin kısa olmasına karşın aynı anda birden çok konu ve olguyla ilgilenebilen,

- Ekolojik, doğal ve teknolojiden uzak eğitim ortamlarına ihtiyaç duyan,
- Proje bazlı konular, ödevler, temalar ile öğrenme sürecini keyifli duruma getiren, öğrenmek istediği konuyu aşama aşama araştırarak ve bilgiyi oluşturarak, sunum yoluyla kendini ifade eden ve interaktif bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışan bir kuşaktır.

Kısacası Baby Boomer'lar (BB); savaş sonrası her şeyin dönüştüğü zamanın kuşağıdır ve ideolojilerin, hazzın ve düzene başkaldırmanın temsilcisidirler. Sadık, ilkeli, idealist, fedakâr, bireyci, bohem, asi, sanata, estetiğe ve özgürlüklere değer veren bir kuşaktır. BB'lar, isyankârlığın romantizmini, haksızlıklara başkaldırarak dengelemektedirler. Tüketim toplumunun etkisine girmedikleri için, belirgin bir tüketici profili inşa etmekten uzak olmuşlar, daha çok kitlesel tüketimin ve kitlesel pazarlamanın izlerini taşımışlardır. Teknoloji çağının içine doğan X kuşağının temsilcileri ise, hem teknolojik yeniliklerden beslenerek daha donanımlı ve beceri sahibi bir profil çizmişler, hem de önceki kuşağın mirasını devraldıkları için, hep onların gölgesinde kalmışlardır. X'ler, tüketimin kitlesellikten uzaklaşmaya başladığı ve sosyal pazarlama anlayışının yükselişe geçtiği bir döneme tanıklık etmişlerdir. Bilgi çağı tarafından şekillendirilen Y kuşağı ise, bireyci, tüketimci, anlık zevklere odaklı ve sadakat duygusundan uzaktır. Buna karşın; sürdürülebilirlik, etik, sosyal sorumluluk gibi kavramlara sahip çıkmakta ve yaşamlarını bu değerlerle anlamlandırmakta; tüketici kimliğinden vazgeçmeden bu kimliği ahlaki ölçütlerin içine çekmeye çalışmaktadırlar. Z'ler ise; internetin, hızın ve hemen şimdinin kuşağıdır. Bu kuşak, hem tüketimden etkilenmekte hem de tüketim yönelimlerini etkilemektedir (Altuntuğ, 2012). Deneçli ve Deneçli (2012) kuşakların özelliklerini şöyle özetlemektedir:

Tablo 3

Kuşaklar ve Özellikleri

Kuşaklar	Baby Boomers	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
Özellikleri ve Değerleri	<ul style="list-style-type: none">• Sadakat duyguları yüksek• İşkolik• Takım çalışmasına önem veren• Kanaatkâr• Rekabetçi• Teknolojiye uzak	<ul style="list-style-type: none">• Sadakat duyguları değişken• Otoriteye saygılı• Topluma duyarlı• İş motivasyonları yüksek• Kanaatkâr• Kaygılı• Teknolojiyle ilişkisi düşük	<ul style="list-style-type: none">• Sadakat duyguları az• Otoriteyi zor kabullenen• Bağımsızlığına düşkün• Çok sık iş değiştiren• Bireyci• Teknolojiyle büyüyen	<ul style="list-style-type: none">• İşbirlikçi• Yaratıcı• Teknoloji ile doğan

Aileler Değişiyor

Eğitimin toplumsal dönüşümlerden en çok etkilenen girdilerinden biri de ailedir. TDK (Türk Dil Kurumu) Sözlüğüne (2016) göre aile “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak tanımlanmaktadır. Aile, çocuğun çok yönlü gelişmesinde en önemli sosyal kurumlardan biridir.

Çevrenin bir ürünü olan insanın kişiliğinin oluşmasında, toplumsallaşmasında ve yetkin bir kişi olmasında ailenin rolü çok büyüktür. Başka bir deyişle, ailenin toplum yapısı içindeki önemi yadsınamaz. Toplumun değerleri, tutumları ve kültürünün özellikleri çocuklara aile aracılığıyla aktarılmaktadır. Yaşamla ilgili tutum ve değerlerin büyük bir kısmı bireylere ilk olarak ailede öğretilmektedir. Okuldan önce çocuklar aile içinde gelenekleri, görenekleri öğrenmektedirler. Bireylerin yetişkin kimlikleri, aile içinde aldığı eğitimin izleriyle birlikte biçimlenir. Yapılan araştırmalar ailedeki şartların çocukların okul yaşamları ve akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Deveci, 2008).

Aile, bireyi ve toplumu hem etkileyen hem de birey ve toplumdan etkilenen sosyal bir kurumdur. Aile kurumunda, zaman içerisinde gerçekleşen her türlü değişim ve dönüşümün izlerine rastlanmaktadır. Bu değişim ve dönüşümler aile üzerinde bazen olumlu bazen de

olumsuz, bazı durumlarda hem olumlu hem de olumsuz etkilere yol açmıştır (Yaşar Ekici, 2014).

Tarım toplumunda aile yapısı geniş aile, sanayi toplumunda çekirdek aile, bilgi toplumunda nükleer aile, bilgi toplumu ötesinde de klon aile yapısına dönüşmüştür (Fidan, 2009). Günümüzde:

- Giderek küçülen,
- Annelerin de çalıştığı,
- Beklenti düzeyi yüksek,
- Daha az çocuk sahibi,
- Daha çok dağılma özelliği gösteren,
- Sorgulayıcı ve eleştirici,
- Çocuklarına düşkün ve bağımlı bir aile yapısının oluştuğu görülmektedir.

Günümüz dünyasında meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerle birlikte ailenin konumu da hızla değişmekte; aile içindeki roller, fonksiyonlar ve yapısal faktörler yeniden oluşturulmaktadır. Kurumsal olarak ailenin çöküşünden ziyade dönüşümünden bahsedilmesi daha doğru bir yaklaşımdır. Günümüzdeki yeni aile yapıları, çeşitli koşulların etkisiyle hızla dönüşmektedir. Bu bağlamda küçük aile yapılarının ortaya çıkmakta, boşanma oranları ve nikâhsız evlilikler çoğalmakta, ev içi roller dönüşmekte, komşuluk ve akrabalık gibi geleneksel ilişki formları zayıflamakta, dinin kuşatıcı doğasının aileyle irtibatı gevşemektedir. Bu gibi etkiler sebebiyle aile, bugün pek çok etkiye açık olacak şekilde sarsılmaktadır. Meydana gelen tüm bu etkiler Türk ailelerini de kapsamaktadır. Dolayısıyla ailenin dönüşümü sadece toplumun geleceğine ilişkin endişeleri değil, aynı zamanda onun dinle ilişkisinin altını çizen alternatif yaklaşımları da esaslı bir şekilde ilgilendirmektedir (Subaşı, 2002).

Değişen Toplumda Öğretmen Nitelikleri

Günümüzde öğretmenlik, bir meslek olarak eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraş alanı olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Dolayısıyla eğitim sisteminin önemli bir ögesini oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi yetiştirebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (İlhan, 2004). Öğretmen niteliği, tanımı oluşturanlara göre farklılık göstermekle birlikte ortak özelliklerden söz edilebilen bir kavramdır. Öğretmen nitelikleri ya da öğretmen yeterlilikleri kavramlarının yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade etmek için etkili öğretmen, ideal öğretmen, iyi bir öğretmen gibi kavramların da kullanıldığı söylenebilir. Hangi kavram kullanılırsa kullanılsın önemli olan, öğretmenlerin öğrencilerini en iyi biçimde yetiştirebilmeleri için gerekli niteliklere sahip olmasıdır.

Öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği tarih boyunca yanıt aranan konulardan biri olmuştur. Günümüzde de konu güncelliğini korumaktadır. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler söz konusu olduğunda alanyazında etkili öğretmenlerin niteliklerinden söz edilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin nitelikleri *kişisel ve mesleki* olarak iki başlık altında ele alınmaktadır.

Davranış bilimleri, öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ve öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle, her öğretmen, mesleğinin gereklerini yerine getirmesi durumunda, sınıfta öğrencilerini hem akademik hem de kişisel özellikler bağlamında olumlu yönde etkileyeceğini bilmelidir.

Öğretmenler, mesleklerinin gereği olarak öğretmenlik becerilerine sahip olmalarının yanı sıra mesleğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bazı kişisel niteliklere de sahip olmak zorundadır. Öğretmenlerin kişisel niteliklerini farklı bilim insanları farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Örneğin Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1999), öğretmenlerin kişisel

niteliklerini; isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik ve destekleyicilik, sistemlilik uyum gösterebilme/esneklik ve bilgililik olarak belirtmektedirler. Çelikten, Şanal ve Yenice (2005) ise öğretmenlerin kişisel özelliklerini; öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, yeniliklere ve gelişimlere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme, araştırmacı bir yapıya sahip olma ve yüksek başarı beklentisi içinde olma şeklinde sınıflamaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin kişisel nitelikleri farklı biçimlerde belirtilse de birbirlerine paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel nitelikleri alan yazına dayanarak aşağıdaki gibi özetlenebilir (Demirel, 2004; Erden, 2005; Eskicumalı, 2002):

Hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma: Öğretmen sabırlı ve anlayışlı olmalıdır. Bir sınıfta öğrenci sayısı fazla olabilir ve öğretmenin birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerle uğraşması gerekebilir. Dolayısıyla öğretmenin sabırlı ve anlayışlı olması önemlidir. Öğrencilerine sabır ve anlayış gösteren öğretmen zamanla öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlediklerini, öğrenmeye daha istekli olduklarını görebilir. Öğrencilerine hoşgörü ile yaklaşan öğretmen sınıf ortamında farklı görüşlerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Öğrencilerine hoşgörü gösterip kendi öğrenmeleri için zaman tanıyan öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır. Böylece sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü kişisel özelliklerine sahip öğretmen sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü öğrenciler yetiştirecektir.

Açık düşünceli ve esnek olma: Değişim, toplumun her alanında yaşanmakta ve okula sınıf ortamına da yansımaktadır. Dolayısıyla öğretmenin açık düşünceli ve esnek yapıya sahip olması önem kazanır. Açık düşünceli ve esnek bir öğretmen karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilir, sorunlara yönelik farklı çözüm önerileri getirebilir. Sınıf ortamında farklılıkları ve farklı düşünceleri ortaya çıkarabilir.

Sevecen ve esprili olma: Öğrencilerine sevecen yaklaşan öğretmen öğrencilerin sınıf ortamını ve okulu sevmelerine yardımcı olabilir. Okula daha istekli gelebilir. Sert, katı öğretmen davranışı öğrencileri okuldan uzaklaştırabilir. Ancak öğrencilerine sevecen yaklaşan öğretmen, öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırabilir. Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Esprili olan, dersi eğlenceli hale getiren öğretmen öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Öğrenciler de öğretmenlerini model alarak olaylara esprili yaklaşma becerisi kazanabilir.

Başarıya odaklanma/Yüksek başarı beklentisi içinde olma: Öğretmen sınıfta bulunan öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanırsa öğrenciler de kendilerinin başarılı olabileceklerine inanırlar. Çocuklar, model aldıkları öğretmenin kendilerinin başarılı olabileceklerine inandığını bilirlerse öğrenmeye daha istekli olurlar. Bu konuda öğretmen öğrencilerini desteklemeli ve her öğrencinin başarısının kendi yetenekleri doğrultusunda olduğunu ve dolayısıyla her öğrencinin başarısının birbirinden farklı olacağını unutmamalıdır. Bunun için öğrencilerin öğrenmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamları düzenlemelidir.

Güdüleyici, cesaretlendirici ve destekleyici olma: Öğrencilerini güdüleyen, cesaretlendiren ve destekleyen öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır, onları birey olarak kabul ederek farklı yaşantılar geçirmelerine olanak verir. Böylece arkasında kendisini destekleyen, cesaretlendiren ve güdüleyen öğretmenin olduğunu bilen öğrenci, öğrenme ile ilgili keşifler yapabilir, farklı etkinlikler deneyebilir, kendileri yaparak yaşayarak öğrenirler.

Meslekler bireylerin kişisel özelliklerinden bağımsız olabilirler. Örneğin iyi bir doktor olmanın şartı, doktorluk mesleğini yapan bireyin iyi bir espri anlayışına sahip olmasına bağlı olmayabilir. Öğretmenlik, diğer mesleklerden ayrı olarak toplumun farklı kesimlerini oluşturan bireylerle etkileşim içinde gerçekleştirilen bir meslek olması ve hedef kitlesinin de farklı olması dolayısıyla bu mesleği yapan bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklerin mesleği etkilediği profesyonel bir uğraştır. Öğretmenlerin yalnızca kişisel özelliklere değil,

meslekleri ilgili bilgi, becerilere başka bir deyişle mesleki özelliklere sahip olması, mesleklerini işlevsel bir biçimde yerine getirebilmeleri açısından önemlidir.

Öğretmenlerin kişisel niteliklerinin yanı sıra genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini içeren mesleki niteliklere de sahip olması gerekmektedir (Erden, 2005). Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995), öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki nitelikleri; öğrencinin dikkatini çekme, çeşitlilik, öğretim zamanını etkili biçimde kullanmak, sorular sormak, açık bir öğretim gerçekleştirmek, öğrenci gelişimini izlemek, geri bildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek olarak sıralamaktadır.

Gerekli mesleki niteliklere sahip öğretmen, öncelikle düzenlidir. Derslerine zamanında girer ve derse hazırlıklı gelir. Kendisine verilen süreyi etkili kullanır. Planlı olduğu için gereksiz uğraşlarla zaman kaybetmez. Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak öğrencilere daha iyi nasıl öğreteceği konusunda onlardan yardım alır. Öğrencilerin biyolojik, fiziksel, psikolojik ve sosyo-kültürel özelliklerinin ve dolayısıyla bireysel farklılıklarının olduğunu bilir. Öğrencilere zengin öğrenme ortamları hazırlayarak onların üst düzey (problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, işbirliği yapabilme) ve üstbiliş (öz-yönetim, öğrenmeyi öğrenme) becerilerini edinmelerini sağlayabilir. Tüm öğrencilerin katılacağı etkinlikler tasarlar, öğrencilerin girişimciliğini destekler. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri alan yazına dayanarak şöyle özetlenebilir (Demirel, 2004; Erden, 2005; Eskicumalı, 2002; Gürkan, 2001):

Öğretim etkinliklerini planlama: Öğretmenler, eğitim ve öğretim programları aracılığı ile öğrencilerine anlatacakları konuları ve ders içeriğini belirler. Öğretim programlarında öğretmene yol gösterecek içerik, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Öğretmenin sınıf içinde öğrencilere ne anlatacağı belli olsa da bu içeriği kendi sınıf ve öğrenci özelliklerine göre planlaması gerekmektedir. Bu planlamayı yaparken öğrencinin bireysel özelliklerini, ilgisini, gereksinimini dikkate almalıdır. Öğretmen plan hazırlayarak zamanı etkili kullanır, farklı

işlerle uğraşmaz, karşılaşması olası sorunları belirleyip çözümler üretir. Böylece öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşır, öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını daha iyi anlar.

Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma: Öğretim programında, belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşması için öğretmenlere yol gösteren yöntem ve teknikler yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri bilmeleri önemlidir. Derslerinde farklı yöntem ve teknik kullanan öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretme-öğrenme süreci daha işlevsel olup derse tüm öğrenciler etkin bir biçimde katılabilir. Öğrenciler farklı deneyimler kazanırlar. Derslerde farklı yöntem ve teknik kullanmak dersleri daha keyifli ve anlamlı hale getirir.

Etkili iletişim kurma: Sınıfında farklı özellikteki öğrencilerin olması öğretmenin her bir öğrenci ile etkili bir iletişim kurmasını gerekli kılar. Demokratik ve olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişime bağlıdır. Özellikle öğretmen ile öğrenci arasında iletişim ne kadar etkili ve açık olursa öğretmen ve öğrenci birbirlerinden beklentilerini o denli açık bir şekilde ifade edebilirler. Öğretmenin ne istediğini, beklentisinin ne olduğunu bilen öğrenci derse daha istekli katılır.

Sınıf yönetimi: Sınıf içinde karşılaşılan sorunların, çatışmaların çözümü etkili bir sınıf yönetimine bağlıdır. İyi bir sınıf yönetiminde öğretmen öğrencileriyle öğüt verir gibi konuşmaz. Öğrencilerin başarabileceklerine inanır ve öğrencilerine güvenir. Öğrencileriyle anlamlı bir iletişim kurar.

Zamanı etkili kullanma: Zamanı etkili kullanan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileriyle daha çok ilgilenir. Derse hazırlıklı ve planlı geldiği için tüm enerjisini öğrencilerinin öğrenmesine harcar. Zamanı etkili kullanan öğretmen, öğrencilerin derse katılımını sağlar.

Öğrenmeyi değerlendirme: Öğretmen öğrencilerini nesnel bir biçimde değerlendirerek öğrencilerin neyi nasıl öğrendiğini ortaya koyar ve böylece öğrencinin gelişimi hakkında bilgi

sahibi olur. Öğretmen öğrencileri değerlendirirken ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır. Farklı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanarak öğrencilerin neyi öğrendiğini ve öğrendiklerini nasıl performansa dönüştürdüğünü görür.

Rehberlik yapma: Öğretmen öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmesini desteklemelidir. Dolayısıyla öğretmen öğrencilere yalnızca bilişsel beceriler değil aynı zamanda duygusal ve sosyal beceriler de kazandırılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin kendilerini tanımaları, yeteneklerinin farkında olmaları ve ruhsal anlamda da sağlıklı birer birey olmaları için öğrenci kişilik hizmeti sunan kişiler ile iş birliği içinde olmalıdır.

Görüldüğü gibi öğretmenlik gerek kişisel, gerek mesleki olarak çok yönlü ve çok boyutlu nitelikler gerektirmekte; zamanın ruhuna uygun olarak bu niteliklere yenileri eklenmektedir. Özellikle değişimin sınır tanımadığı günümüzün bilgi toplumunda öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler de artmaktadır.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapabilmek, hızlı değişimlere uyum sağlayabilen, demokratik değerlere sahip, düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği olan, sorumluluk bilincine sahip, ulusal kültürü benimsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve bu kültürlere saygı duyan, bilim ve teknoloji üreticisi, bilgiye erişme, bilgiyi üretme ve kullanma yollarını bilen bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirecek olanlar ise öğretmenlerdir. Nitekim Atatürk fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesillerin yetiştirilmesinin, ancak bu bakış açısına sahip entelektüel öğretmenlerle mümkün olacağını vurgulamıştır (Saygılı, 2013). Bu düşünce dünyada yaşanmakta olan dönüşümlere verilecek eğitsel karşılığın ya da öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin yaşanan dönüşümler doğrultusunda biçimlenmesi gerektiğinin bir ifadesidir. Görüldüğü üzere değişime ilişkin saptama ve varsayımlar, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin yaklaşımları da doğrudan biçimlendirmektedir (Yaylacı, 2013).

Günümüzde değişimi sürükleyen, eğitime etki eden ve tüm toplumu biçimlendiren dört kuvvetten söz edilmektedir (LEONIE-Learning in Europe Observatory on National and International Evolution, 2008):

Küreselleşme: Bu kuvvet, “ekonominin özellikle ticaret ve finans olgusunun dünya üzerinde artan entegrasyonu” olarak ifade edilmektedir. Bu tanım küreselleşmenin ekonomik boyutunu vurguladığı için küreselleşme kavramını sınırlamaktadır. Ulrich Beck’e göre küreselleşme; iletişim teknolojileri, ekoloji, ekonomi, çalışma organizasyonu, kültür ve çağdaş yaşam gibi boyutları içermektedir.

Nüfus: Değişimi sürükleyen çok boyutlu kuvvetlerden biri olan nüfusun yaş yapısındaki değişimler, devlet harcamalarının tüm kategorilerini etkilemektedir. Özellikle devlet harcamalarının üç alanı sosyal güvenlik, halk sağlığı ve eğitimidir. Gerçekleşen göçler, nüfus boyutunu etkilemekte, bu durum eğitimcileri, farklı öğrenci gruplarıyla karşı karşıya getirmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerindeki devrim: Bilgi iletişim teknolojileri değişmeyi hızlandırmaktadır. Bilgisayarın keşfiyle birlikte ortaya çıkan bilgi iletişim teknolojileri, internetin de ortaya çıkmasıyla birlikte daha fazla dikkat çekmiş ve kullanılır olmuştur.

Değerlerdeki değişim: Çağdaş toplumlarda bireyleri etkileyen değerlerdeki değişim diğer kuvvetlerle eş değerdedir. Evrensel olarak kabul edilmiş değerlere yeterince sahip olmayan bireyler, kendi özel dünyaları içinde yer almaktadır.

Görüldüğü gibi özellikle bilim ve teknoloji ile küreselleşme günümüz toplumlarını şekillendirmektedir. Yaşadığımız ve öğrencilere miras bırakacağımız dünyamız, devrim niteliğinde değişikliklerle karşı karşıyadır. Teknolojik gelişmeler baş döndürücü değişimlere neden olmaktadır. Bu devrim, tek kelimeyle “küreselleşme” olarak adlandırılmaktadır (Winking, 2009). Özellikle 21. yüzyılda, teknolojinin toplumdaki yeri gün geçtikçe daha çok ağırlık kazanmakta ve teknoloji giderek vazgeçilmez bir hale gelmektedir (Güllüpınar, Kuzu,

Dursun, Kurt ve Gültekin, 2013). Teknoloji, insanoğlunun ateşten yararlanmaya ya da toprağı işlemeye başladığı ilk günden itibaren inanılmaz bir şekilde gelişerek günümüzde iletişim, üretim, ulaşım ve benzeri pek çok alanda insanların günlük yaşamlarının vazgeçilmez birer parçası haline gelmiştir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Teknoloji toplumun her alanına etki ederken, eğitimin bu etki alanının dışında kalması mümkün olmamıştır. Önceleri bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte bu teknolojiyi kullanan araçlar, ilk olarak sanayi ve iş dünyasının hizmetine sunulmuş ve toplumsal yaşama etki etmeye başlarken, günümüzde geliştirilen her yeni teknoloji diğer alanlarla eş zamanlı olarak eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu gerçekler, eğitimin en temel ögesi olan öğretmenin niteliğini daha da önemli duruma getirmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin de *küreselleşme, bilim ve teknoloji, nüfus ve göçler, ekonomi ve değerler* bağlamında niteliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitimi etkileyen temel etmenler de dikkate alındığında öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler belirginleşmektedir.

Küresel düşünme: Dünya giderek birbirine bağlı bir duruma gelmektedir. Dolayısıyla ülkeler arasındaki iş birliği ve paylaşımlar artmaktadır. Çocuklar küresel dünyanın vatandaşlarıdır ve öğretmen bunun farkında olmalıdır. Öğretmenlerin küresel düşünen ve hareket eden yeni nesil öğrenenler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen bilinen gerçekler ve günlük deneyimler dışında, dünyadaki olguları, örnekleri ve anlatıları da dikkate almak durumundadır. Öğretmenler, öğrencilere dijital çağda dünya kültürleri ve inançlarıyla nasıl bağlantı kuracaklarını ve bu bağlantıları nasıl koruyabileceklerini gösterebilmelidir. Öğretmen küresel dünya vatandaşlığı konusunda duyarlı olmalı, kültürlerarası farklılıklara ve çeşitliliğe karşı duyarlılık, farkındalık oluşturmalıdır. Öğrenciler yerel olarak çalışıyor gibi görünmekle birlikte, dünyanın dört bir yanındaki öğrencilere olabildiğince bağlıdırlar. Öğretmen, öğrencilerine kültürel farklılıkları yönetme yeteneği kazandırmalıdır; çünkü bu yetenek gelecekte rekabetçi iş ortamlarında

öğrencilere avantaj sağlayacaktır. Özetle öğretmen; yerel, ulusal ve küresel topluluklar arasındaki iş birliğinin kolaylaştırıcı rolünü oynamalıdır (Watanabe-Crockett, 2018b; Jan, 2017; Palmer, 2015; Steiner, 1996).

Çokkültürlülüğe duyarlı olma: Özellikle küreselleşmeyle birlikte yaşanan hızlı göç ve hareketlilik olgusu, farklı kültürlerden bireylerin aynı sınıfta eğitim almaları sonucunu doğurmuştur. Bireylerin sahip oldukları kültürel geçmişin dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerini etkilediği gerçeğine dayalı olarak eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmenlerin diğer bireysel farklılıklarla birlikte sınıftaki kültürel çeşitliliği de göz önünde bulundurması gerekmektedir (Spencer-Oatey, 2012; Gay, 2014; Banks, 2006). Öğrencilerin kültürel çeşitliliğine duyarlı bir öğretim sürecinin yürütülebilmesi için öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik olumlu algılara sahip olması, farklı yaşam biçimlerine hoşgörü gösterebilmesi, kültürel farklılıklara yönelik ayrımcılığın her türüne karşı bir duruş sergilemesi ve demokratik tutumlar içinde olması gerekmektedir (Spiecker ve Steutel, 2001). Bu duyuşsal özelliklerin yanı sıra, öğretmenler aynı zamanda öğrencilerinin kültürel geçmişleri ve yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmalı, bu amaca yönelik olarak ailelerle etkili bir işbirliği sağlamalı, farklı kültürlerden öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının farkına vararak öğrenme sürecinde onlara rehberlik etmeli, kültürel farklılıklarından bağımsız olarak tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğreneceğine inanmalı ve öğrencilerin bu beklentileri karşılamalarına yardımcı olmalıdır (Rabo, 2011; Sinagatullin, 2003). Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi edinip, öğretimi bu bilgilere göre tasarladığında öğretimsel amaçlara daha fazla ulaşıldığı bilinmektedir (McCarty, Lynch, Wallace ve Benally, 1991).

Değer oluşturmada rol model olma: Toplumlar kendi inanç sistemine ve yaşayış şekillerine göre kendi değer yargılarını oluşturmakta; oluşturulan bu yargıların nesilden nesile aktarımı da eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan eğitim, değerlerin

olgunlaşmasında ve aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Özdemir; Boydak Özkan ve Akgün, 2017). Hızla değişen dünya ve ülkemiz insani, kültürel ve ahlaki krizler ve sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Değerlerin giderek yitirilmesine ve kaybolmasına yol açan bu durum, ahlaklı ve erdemli bireye olan ihtiyacı giderek artırmaktadır. Etik, ahlaki ve kültürel değerlerin önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmalarının yanı sıra sosyal, kültürel, ahlaki ve entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olmaları ve daha insani ve erdemli bir dünyanın inşasında etkin rol almaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan, kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması gerekmektedir (YÖK, 2018).

Yeni teknolojileri öğrenme ve kullanma: Bir öğretmen, teknolojinin öğrencilerin daha fazla ve daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olabileceğini bilmelidir. 21. yüzyılın etkili öğretmeni, okulda ve evde öğrencilere sunulan teknolojilerin eğitici ve eğitici olmayan kullanımına karar vermede usta olmalıdır. Nitelikli bir eğitim sağlamak için temel gereksinim, öğrencinin gereksinimlerini karşılayan bir öğrenme ortamı yaratmak ve öğretimi teknolojiyle bütünleştirmektir. Teknoloji sürekli gelişmekte ve öğretmenlerin yeni teknolojileri öğrenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin teknolojileri içerik ve pedagoji ile başarılı bir şekilde dengelemeleri ve özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneği geliştirmeleri beklenmektedir. Çünkü teknoloji, sınıf dışında iletişim kurmaya yardımcı olacak güçlü yeni araçlar sunmakta, öğrenci ve öğretmen arasındaki iş birliğini güçlendirmektedir. Yine teknoloji, öğretmen ve öğrencilerin birlikte dijital kaynaklar, dersler, sunumlar ve projeler oluşturarak öğrenme etkinliklerinin gerçek dünyaya benzemesini sağlamaktadır (Cox, 2018; Jan, 2017; Alstad-Davies, 2016; Allam, 2016; Palmer, 2015, Stansbury, 2011).

Dijital ayak izi oluşturma: Bugünün öğrencileri dijital dünyanın içindedir; sosyal ağ, çevrimiçi oyunlar, cep telefonları, iPod'lar vb. öğrencilerin günlük yaşamının bir parçası durumuna gelmiştir. Bu nedenle, öğretmenler teknoloji konusunda uzman olmalı ve olumlu bir dijital ayak izi oluşturmalarıdır. Bu zamanda yaşamak öğretmenlere eşsiz bakış açısı kazandırmakta ve paylaşma fırsatı vermektedir. Bir öğretmen kendi web sitesinde öğretim kaynaklarını paylaşabilir, etkinlikler düzenleyebilir ve teknoloji entegrasyonu yoluyla öğrenme deneyimini farklı düzeylere taşıyabilir. Öte yandan öğretmenler, öğrencilere sosyal medya gibi sanal ortamları nasıl kullanacakları konusunda rehberlik etmelidir. Geleceğe hazır öğretmenler bunu bir adım öteye götürmeli ve öğrencilere dijital vatandaşlık yeterlikleri kazandırmalı ve intihal gibi etik ihlallerden kaçınmayı öğretmelidir (Jan, 2017; Alstad-Davies, 2016; Palmer, 2015).

İş birliği yapma ve birlikte çalışma: Öğretmenlerin, iş birliği yapabilme ve grupla çalışabilme becerisine sahip olmaları gerekir. Öğrencileri, meslektaşları ve yöneticileriyle iş birliği yapmak öğretmenler için önemli bir normdur. Öğrenmenin, düşünce ve bilgilerin başkalarıyla paylaşılabilirdiği zaman daha etkili ve anlamlı olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışabilmeli ve toplumun etkin birer üyesi olarak öğrencileri desteklemelidir. Gerçek ya da sanal olsun, öğretmenler her zaman başkalarıyla çalışmak durumundadır. O halde öğretmenler bilgi ve uzmanlıklarını paylaşmalı ve öğrencileri için rol modeli olarak hareket etmelidir. Yine öğretmenler, özellikle kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirebilmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapmalıdırlar. Sorunları birlikte çözme herkes için başarı demektir. Bu nedenle, bu beceriyi uygulamak ve öğretmek son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, mesleki destek ve paylaşım kültürüne katkıda bulunan profesyonel birer paydaşlar olmalıdır (Watanabe-Crockett, 2018a, Watanabe-Crockett, 2018b, Cox, 2018, Alstad-Davies, 2016; Allam, 2016; Stansbury, 2011).

Esnek olma ve uyum sağlama: Dijital çağda bir öğretmen esnek olmalı ve uyum sağlama becerisine sahip olmalıdır. Dijital çağ “değişim” sözcüğüyle temsil edilmektedir. Yeni eğitim teknolojileri ile birlikte her öğrenci farklı bir şekilde ve farklı bir hızda öğrenmektedir. Bu hızlı değişim sürecinde öğretmenler esnek ve uyarlanabilir bir yaklaşım sergilemelidir (Watanabe-Crockett, 2018a, Watanabe-Crockett, 2018,b, Cox, 2018).

Yenilikçi olma: Yalnızca değişimi benimsememiz yetmez; aynı zamanda yenilik yapmamız gerekmektedir. Yenilik/inovasyon “yeni ve daha iyi” şeyler yaratmakla ilgilidir; o halde öğretmen yeniliklere açık olmalı ve yenilikçi bir anlayış benimsemelidir. Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gerç repertuarlarını genişletmeli, daha önce denemediği, -sosyal medya ile öğretmek veya ders kitaplarını web kaynaklarıyla değiştirmek gibi- yeni yöntemleri denemelidir (Jan, 2017; Gouros, 2016; Palmer, 2015).

Tasarımcı bakış açısına ve sanatçı duyarlılığına sahip olma: Öğrenme ortamı önemlidir. Öğrenme ortamı öğrencilere ne hissettirmektedir? Onların ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitli şekillerde öğrenme seçenekleri sunuyor mu? Öğretmenlerin bu sorulara yönelik anlayış geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca “tasarımcı” kavramı, yalnızca ortamları nasıl oluşturduğumuzun yanı sıra öğrenme için oluşturulan deneyimlerden de yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Öğretmen öğrenme ortamı için hangi olasılıkların mevcut olduğunu ve tüm öğrenciler için ortam, kaynaklar ve erişimi en üst düzeye çıkarmak için öğrenme deneyimlerini nasıl tasarlayacağını da düşünmelidir. Bu kapsamda “sanatçı olarak eğitimci” bakış açısı da dikkate alınmalıdır. Bir sanat olarak ne yaptığınızı gördüğünüzde ve şekillendirmeye yardımcı olduğunuz zihinlerin güzel bir tuval olduğunu fark ettiğinizde, öğretmek bir işten daha fazlasıdır, bu bir sanattır (Gouros, 2016; Allam, 2016).

Öğrenme isteği duyma ve yaşam boyu öğrenen olma: Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bir öğretmenin öğrenmek için birçok nedeni bulunmaktadır. Yeni yöntemler ve teknolojiler ortaya çıkmaya devam etmektedir. Yeni çıkan teknolojilere uyum sağlamak ve

bunları öğrenmek gerekmektedir. Yeni yollar ve yeni teknolojiler ortaya çıkmaya devam ettikçe, öğrenme ve uyum sağlama kritik bir değişken olmaya devam edecektir. Yine öte yandan dünya değiştikçe, öğretme ve öğrenmenin de doğası değişmektedir. Örneğin, küresel bir pazarda başarı, kişinin “tam zamanında” öğrenen olma becerisine bağlı bulunmaktadır. Her zaman öğrenmeye istekli olan bir öğretmen, başarı ve büyümeye rehberlik edecektir. O halde öğretmen öğrenmeyi yaşam boyu bir yolculuk olarak görmelidir (Watanabe-Crockett, 2018a, Watanabe-Crockett, 2018b, Cox, 2018, Jan, 2017, Palmer, 2015; Stansbury, 2011).

Sonuç

Dinamik bir yapıya sahip olan toplumların sahip oldukları bu dinamizm, toplumların tarihsel süreç içerisinde değişim ve dönüşüm geçirmelerine neden olmaktadır. Uzun süreli ya da kısa süreli olmaları önemli olmaksızın, yaşanan tüm bu değişimler eski toplumsal yapıya ait yapı ve süreçleri büyük oranda ortadan kaldırmakta veya dönüştürmektedir. Bu durum, yeni bir toplumsal düzenin oluşmasını sağlamakta, bu toplumsal düzen de kendi içerisinde bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu anlamda bilgi toplumu da beraberinde getirdiği yeniliklerin etkisiyle kendinden önceki toplumsal yapılarda büyük değişim ve dönüşüme neden olmuş, kendine ait yeni yapılar ortaya çıkarmıştır (Arklan ve Taşdemir, 2008).

Toplumsal dönüşümün aracı olan eğitim, toplumun her kademesindeki sosyal, kültürel ve ekonomik oluşumları değişime zorlayan dalgalar tarafından derinden etkilenmiştir. Tarım toplumlarında eğitim; çocuğun egemen toplumsal değerlerle yetişmesi temelinde kurulmuştur. Tarım toplumunda basit okul anlayışıyla başlayan okul modelleri süreci, Sanayi Devriminde bilinen okul özelliklerini kazanmıştır. Sanayi Devriminden sonra ise ulusallaşma, insan hakları, yurttaşlık bilinci gibi kavramsal dönüşümlerle okul sistemlerinin değişim süreci devam etmiş; özellikle teknolojinin gelişimi ile birlikte kendini gösteren toplumsal dönüşüm

süreci, modern okul sistemlerinin yeniden tartışılmasının önünü açmıştır. Toplumsal değişmelerin en çok etkilediği kurumlardan biri eğitim olmuştur (Fırat, 2010).

Sanayi üretimine dayalı ekonomi; doğal kaynaklara, tarıma ve jeopolitik konuma göre şekillenmekteydi. Oysa günümüzde yeni ekonominin lokomotifi yüksek becerilere sahip insandır; bunun da yolu eğitimden geçmektedir. Bilgi ekonomisi denilen bu yeni anlayışta bilgiye özgürce ulaşan, o bilgiyi eleştirel süzgeçten geçirerek yeni icatlar ortaya koyan bireylere sahip ülkeler oyuna bir adım önde başlamaktadır (Şirin, 2017).

Değişen toplumda eğitim de değişmekte, eğitimin başarısı ise diğer unsurlarından daha çok öğretmenlerin başarısına bağlı bulunmaktadır (Bilen, 1996). Çünkü Bilen'in (1996) de belirttiği gibi öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi meslekî geleceğini ve meslektaşlarını etkilemektedir. Bu nedenle unutulmaması gereken temel nokta şudur: *Öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir iş değil, bu iş için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerin yapabileceği özel bir meslektir.*

Tarihsel süreçte, öğretmenin toplumsal yaşamdaki önemi ve rolü hiç azalmamış; hatta artarak devam etmektedir. Öğretmen, günümüzün dijital/sanal/hayal toplumunda da toplumdaki önemini korumaktadır. Çünkü Bourn'un (2015) belirttiği gibi öğretmenler, sınıfta, okulda ve toplumda değişim ajanı olarak kabul edilmektedirler.

Temel amaç öğrencilere nitelikli bir eğitim vermekse öğretmenlerin geleceğe hazır olmaları gerekmektedir. Geleceğe hazır olmak ise; *küresel düşünmek, yeni teknolojileri öğrenmek ve kullanmak, dijital ayak izi oluşturmak, iş birliği yapmak ve birlikte çalışmak, esnek olmak ve uyum sağlamak, yenilikçi olmak, tasarımcı ve sanatçı olabilmekten* geçmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri kazanmaları konusunda özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin geleceğe hazır bir öğretmen durumuna nasıl gelebileceğini iyi öğrenmesi ve öğrencilerine bugünün dünyasında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri kazandırabilecek yeterliğe sahip olması sağlanmalıdır. Öğretmenler, içinde

yaşadığımız dünyayı anlamalı ve hizmet ettiği öğrencilerin zihinlerini ve kalbini nasıl besleyeceğini iyi bilmelidir. Bu nedenle öğretmenler, toplumsal değişmelere paralel olarak kendilerini, mesleklerini en iyi şekilde yapabilecekleri kişisel ve mesleki niteliklerle donatmalı ve sürekli kendini geliştirmelidir. Bunun yolu da nitelikli bir hizmetöncesi öğretmen eğitiminin yanı sıra sürekli mesleki eğitimden geçmektedir.

Kaynakça

- Açık Bilim (2013). *Nesiller ayrılıyor: X, Y ve Z nesilleri*. Erişim adresi: <http://www.acikbilim.com/2013/09/dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html>
- Adıgüzel, O., Batur, Z. ve Ekşili, N. (2014), Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 165-182.
- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-133.
- Allam, M. (2016). Challenges for teachers in knowledge society. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 101-109.
- Alstad-Davies, C. (2016). *The characteristics of every future ready teacher*. Erişim adresi: <http://blog.whoosreading.org/characteristics-every-future-ready-teache/>
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Arklan, Ü ve Taşdemir, E. (2008). Bilgi toplumu ve iletişim: Bilginin yayılması sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 67-80.

- Aykaç, M., Günaydın, L. ve Yılmaz, İ. A. (2011). Yeni eğitim paradigması ve bilgi toplumunda üniversiteler. 2. Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu. 25-27 Mayıs 2011, Aydın.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 191-196.
- Banks, J. A. (2006). Multicultural education and curriculum transformation. In F. W. Parkay, E. J. Anctil, G. Hass (Eds.), *Curriculum planning* içinde (ss.88-97). USA: Pearson Inc.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (3), 63-77.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. ve Metcalf, K. K. (1999). *The act of teaching*. Boston: McGraw-Hill.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Cox, J. (2018). *Characteristics of a 21st-century teacher*. Erişim adresi: <https://www.thoughtco.com/characteristics-of-a-21st-century-teacher-2081448>
- Çötük, N. A. (2006). *Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deneçli, C. ve Deneçli, S. (2012). Nabza göre şerbet, kuşağa göre etkinlik: Eğlencenin pazarlanması ve kuşaklar. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*. 40, 33-35.

- Deveci, H. (2008). Eğitimin sosyal temelleri. M. Gültekin (Ed). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.17-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 2-31). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim. Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Ed.), *Eğitimde Yansımalar VI- 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu* (ss.20-26). 11-13 Ocak 2001.Ankara.
- Fırat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Fidan, A. (2003). Tarım, sanayi ve bilgi toplumunda üretim ve tüketim ilişkilerinin işletme ve yönetimleri üzerindeki etkileri. *Mevzuat Dergisi*, 6(62). Erişim adresi <https://www.mevzuatdergisi.com/2003/02a/03.htm>
- Fidan, A. (2009). Tarım, sanayi, bilgi ve bilgi toplumu ötesi toplumu. *Time Türk*. Erişim adresi: <http://www.timeturk.com/tr/makale/dr-ahmet-fidan/tarim-sanayi-bilgi-ve-bilgi-otesi-toplumu.html>
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gouros, G. (2016). *10 essential characteristics of a 21st century educator*. Erişim adresi: <https://georgecouros.ca/blog/archives/6783..>
- Gültaş, S. (2003). *Bilgi toplumu sürecinde Avrupa birliği ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Gürkan, T. (2001). Öğretmenin nitelikleri ve görevleri, E. Sözer (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 27-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güllüpmar, F., Kuzu, A., Dursun, Özcan Ö., Kurt, Adile A. ve Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından FATİH projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- İlhan, A. Ç. (2004). *21. yüzyılda öğretmen yeterlilikleri*. Erişim adresi: <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/ilhan/makaleler/M21.doc> dosyasının HTML sürümüdür.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21 st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences* 7(9), 50-54.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-23.
- Karaman, İ (1998). Bilgi toplumu olmaya süratle yönelmeliyiz. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 239-250.
- Karaçay, T. (2005). Yarının okulu için öğretmen. *Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 23-25 Haziran 2005*.
- LEONIE (2008). *Trends and drivers of change in learning system*. Erişim adresi: http://www.educationobservatories.net/leonie/outputs/LEONIE__final_trends_of_change.pdf
- McCarty, T. L., Lynch, R. H., Wallace, S., ve Benally, A. (1991). Classroom Inquiry and Navajo Learning Styles: A Call for Reassessment. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 42-59.

- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özdemir, T. Y., Boydak Özkan, M. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde yeni sistem arayışları. Y. Özden (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 270-294). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, P. S., Eriş, E. D. ve Timurcanday, Ö. (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 123-142.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumunda eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Öztürk, Ö. (2014). *X, Y, Z kuşakları*. Eğitimpedia. Erişim adresi: <https://www.egitimpedia.com/x-y-z-kusaklari/>
- Palmer, T. (2015). *15 characteristics of a 21st-century teacher*. Erişim adresi: <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher/>
- Rabo, A. (2011). İsveç'te öğretmen eğitimini yeniden düzenlemek: "çeşitlilik" paradoksları. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Editörler). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsveç'ten örnekler* içinde (25-46). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- Spencer-Oatey, H. (2012) What is culture? A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*. Erişim adresi:

https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf .

Spiecker, B., Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.

Stansbury, M. (2011). *Five characteristics of an effective 21st-century educator*. Erişim adresi: <https://www.eschoolnews.com/2011/09/09/five-characteristics-of-an-effective-21st-century-educator/>

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.

Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye’de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *EJOVOC-Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), 72-84.

Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 263-274.

Steiner, M (ed.) (1996). *Developing the global teacher: Theory and practice in initial teacher education*. Stoke-On-Trent: Trentham.

Subaşı, N. (2002). Toplumsal değişme, aile ve yeni risk alanları. *Çağımızda Sosyal Değişme ve İslâm Sempozyumu*. Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara 24-26 Mayıs 2002.

Şirin, S. R. (2017). *Yol ayrımındaki Türkiye: Ya özgürlük, ya sefalet*. İstanbul: Doğan Kitap.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.

- TDK. (2016). *Türkçe büyük sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.565619a0cc45f5.55617881
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü dalga*. (Çev. Ali Seden). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Tonta, Y. ve Küçük, M. E. (2005). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde temel dinamikler. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(5), 449-464.
- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. A. Hakan (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Watanabe-Crockett, L. (2018a). *The most essential modern teacher skills and why they matter*. Erişim adresi: <https://globaldigitalcitizen.org/six-essential-modern-teacher-skills-need>
- Watanabe-Crockett, L. (2018b). *The 7 pillars of classroom wisdom for life long learner*. Erişim adresi: <https://globaldigitalcitizen.org/7-pillars-classroom-wisdom-lifelong-learning>
- Winking, D. (2009). Preparing all students (all means all) for a rapidly changing world. *Strategies for School System Leaders on District-Level Change*, 14 (1), 1-15.
- Yalçınkaya, T. (2001). Sanayi ve bilgi toplumlarında rekabet ekonomisi. *Rekabet Bülteni Dergisi*, ESC Consulting Yayını, 5, 1-3.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türkiye'de aile yapısının değişim ve dönüşümüne etki eden unsurların değerlendirilmesi. 23. *Eğitim Bilimleri Kurultayı Uluslararası Katılımlı*, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, 4-6 Eylül 2014.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.695-699.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-40.

YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK yayını. Erişim adresi:
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni_Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf).

Extended Abstract

The rapid developments and changes in recent history affect and transform life all over the world. In socio-economic development process, societies have experienced different stages of development from the primitive society to the agricultural society, from the agricultural society to the industrial society, and from the industrial society to the information society. In information society, which is the last point in time, scientific and technological production, the propagation of scientific knowledge, innovations, technological breakthroughs, the waves that force social, cultural and economic structures to change at all social clusters deeply affected the educational systems. It was observed that education in agricultural society was limited to the rulers, no one cared about the education of the masses, and an educational approach based on repetition and memorization was adopted. In industrial society, education was not limited to administrators, but education was extended to the masses. It was observed that an inquisitive and critical education approach was adopted in this period. In the information society, the concept of education was evolved from the education for all to lifelong education, and the idea of creative thinking was adopted to replace critical thinking. When it is considered that an education system has various inputs such as teacher, student, parent, curriculum and environment, it would be clear that each input would be affected by new developments. In this context, all educational inputs have been affected and transformed by changes in social life in the world and in Turkey. In parallel with the change in educational inputs, schools have also changed; in the industrial society, schools served as institutions with the sole purpose of providing students with the knowledge required in the present and future. In information society, the schools serve as a learning organization. School is an institution that closely follows social and technological developments and introduced the required changes, closely monitors the rapid advances in knowledge and contributes to the production of knowledge in information society. Students, who are among the most important educational inputs, were passive in industrial society and played a role where they passively internalized the provided content. In industrial society, the task of the student is to acquire the information instructed by the teacher. The student of the information society knows

himself/herself and selects the learning method based on the individual differences. The student researches, inquires, knows where and how to use the acquired knowledge. The student takes an active role in the process by taking advantage of every opportunity instead of accepting only whatever is provided. Teachers, who have the power to influence all other educational inputs, also became counselors who guide the students in the information society since they are in the position of transmitting knowledge in industrial society. Teaching requires personal and professional, versatile and multidimensional qualifications, new qualifications are added to these qualifications based on the zeitgeist. Especially in the current information society, where change has no limits, the qualifications required by teachers have been increasing. In this period, teachers are expected to have skills such as global thinking, learning and using new technologies, creating digital footprint, collaboration and coordination, flexibility and adaptability, innovation, design and artistic skills. Teachers should ensure that students have the competencies to acquire the skills they need to succeed in today's world. Teachers should understand the world we live in and know how to feed the minds and hearts of the students they serve. Thus, teachers should equip themselves with personal and professional qualifications that would allow them to conduct their professions at the best level and should improve themselves continuously in parallel with social changes.

Vietnam Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi¹

Müeyesser CEYLAN², Kısmet NUR³, Venera ŞİHKAMALOVA⁴

Geliş Tarihi: 27.09.2019

Kabul Tarihi: 11.12.2019

Derleme

Öz

Bu araştırmanın genel amacı; Vietnam Eğitim Sistemi'nin ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin incelenmesi ve Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Vietnam Eğitim Sistemi Marksizm, Leninizm ve Ho Chi Minh felsefesine dayanmakla birlikte Vietnam'da sosyalist bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olmak üzere beş seviyeye ayrılmıştır. Zorunlu eğitim 10 yıldır. Yükseköğretime devam edebilmek için adayların yükseköğretime giriş sınavından başarılı olması gerekmektedir. Yükseköğretimden mezun olan öğrenciler için Vietnam'da 2 yıl yüksek lisans ve 4 yıl doktora eğitimi veren üniversiteler bulunmaktadır. Yüksek lisans programlarına giriş koşulu, tam zamanlı lisans eğitimi almış olmaktır. Doktora eğitimi yüksek lisans mezunları için 2-3 yıl, lisans mezunları için 4 yıl sürmektedir. Vietnam'daki okul yöneticilerinin %40'ı eğitim yönetimiyle ilgili kısa süreli kurslarda eğitimlerini almış ve %0,02'si lisans ve yüksek lisansını eğitim yönetimi alanında yapmıştır. Vietnam'da lisans düzeyinde okul yöneticiliği programında da ders verilmeye başlanmıştır. Lisans düzeyinde okul yöneticiliği programlarının açılmaya başlaması, Vietnam'ın yönetimde bilimselliği ön plana aldığını düşündürmektedir. Araştırmacılar arasında yaygın bir görüş olan; okulların, yöneticisi kadar okul olduğu düşüncesi göz önüne alındığında Vietnam'ın eğitim yönetiminde bilimsel yollar izlediği takdirde eğitim sistemlerinin daha fazla gelişeceği sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim de toplumu her yönden kalkanıran bir süreç olduğuna göre Vietnam'ın ileride gelişmiş ülkeler arasında ilk sıralarda yer alacağı olası görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de de eğitim yönetimi alanında lisans programlarının açılması ve lisansüstü eğitimin yönetici atamalarında birincil koşul olarak yönetmeliklere girmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde yönetsel yapı, eğitim yöneticisi yetiştirilmesi, karşılaştırmalı eğitim yönetimi, Vietnam eğitim sistemi

¹ Bu çalışma, 2 Mayıs 2019 tarihinde gerçekleşen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: mceylan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7830-2584

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: kismet.nur94@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9047-372X

⁴ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: venera.shikhkmalova@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2981-3278

Vietnam Education System and the Training of the Education Managers

Submitted by 27.09.2019

Accepted by 11.12.2019

Review

Abstract

The general aim of this study was to give general information about the education system of Vietnam and compare it with Turkey. For this purpose, local and foreign sources were examined. When the Vietnam Education System is examined, it is seen that the education system is based on Marxism, Leninism and Ho Chi Minh philosophy and socialist education is adopted. Education in Vietnam consists of 5 levels; pre-primary, primary, secondary, high school and higher education. Compulsory education is a total of 10 years. For graduates of higher education, there are universities in Vietnam that offer two years of master's and four years of doctorate. Ph.D. education lasts for 2-3 years for master graduates and 4 years for bachelor graduates. In Vietnam and Turkey, there are master and doctorate degrees related to education management. In addition, courses in the undergraduate school management program have started in Vietnam. The opening of undergraduate school management programs suggests that Vietnam will follow a scientific path in school management. It can be said that as long as Vietnam follows a scientific path in educational management, their education system will develop even more. Since education is a process that improves the society in all aspects, it is likely that Vietnam will be placed near top among the developed countries in the future. It is recommended that bachelor's degree in education management should be introduced in Turkey.

Keywords: Education management training, supervisory structure in education, comparative education management, Vietnam education system

Giriş

Eğitim, bir ülkenin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gelişim ve değişimini etkileyen en önemli etkidir. Mustafa Kemal Atatürk, “Eğitimidir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır ya da esaret ve sefaletle terk eder.” diyerek eğitimin toplum üzerindeki önemini vurgulamıştır (Coşkun, 2016). Eğitimin toplumsal getirileriyle birlikte bireysel getirileri de bulunmaktadır (Ekinci, 2011, s.173). Ho Şi Minh “Eğitimsiz insan, zayıf insandır.” diyerek eğitimin birey üzerindeki önemini dile getirmiştir (Vlad, 2015). Eğitimin bireyin gücünü ve toplumun bağımsızlığını etkileyen önemli bir etken olduğu göz önüne alındığında eğitim sisteminin başarılı olmasına gayret edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim sistemlerinin ne ölçüde başarılı olduğunu PISA, PIRLS, TIMMS gibi uluslararası sınavların sonuçlarına göre değerlendirmek mümkündür (Levent ve Yazıcı, 2014, s.121). PISA, 2000 yılında OECD tarafından başlatılan uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biri olup üç yılda bir düzenlenen sınav ile 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinde öğrendikleri bilgileri kullanabilme yeterlilikleri ölçülmektedir (MEB, 2013, s.6). PISA sonuçlarına göre başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri her daim merak uyandırmaktadır.

Başarılı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde eğitimle ilgili çarpıcı sonuçlara ulaşılmaktadır. Ayrıca eğitim yoluyla insan sermayesine yapılan yatırımların getirisinin fazla olduğu bilinmektedir (Ergen, 2010, s.193-195). Buradan hareketle ulaşılabilecek sonuçlardan biri, eğitime yapılan yatırım ile eğitimin başarısının doğru orantılı olduğudur. Fakat PISA direktörü Andreas Schleicher, yaptığı açıklamada eğitime harcanan paradan çok o paranın nasıl harcandığının önemli olduğunu dile getirmiştir (Öndeş, 2017). Schleicher, ABD’de öğrenci başına harcanan para 115000 USD’ yi buluyorken Vietnam’ın düşük gelir grubunda

yer aldığını ve buna rağmen ABD PISA’ da başarı gösteremezken Vietnam Eğitim Sistemi’nin mükemmel olduğunu vurgulamıştır (Öndeş, 2017).

Vietnam, PISA sınavına ilk kez 2012 yılında katılmıştır (“OECD”, t.y.). Otuz dördü OECD ülkesi olmak üzere toplamda altmış beş ülkenin katıldığı bu sınavdan elde ettiği sonuçlara göre matematikte on yedinci, okumada yirminci, bilimde sekizinci olmuştur (MEB, 2013, s.12). 2015 yılına gelindiğinde ise yetmiş ülkenin katıldığı sınavda matematikte yirmi ikinci, okumada otuz ikinci, bilimde sekizinci olmuştur (“OECD”, t.y.). Aldığı puanlar dikkate alındığında ise bilim ve matematikte OECD ortalamasının üzerinde, okumada ise OECD ortalamasının sadece 6 puan altında olduğu görülmektedir. Yoksul bir ülke olan Vietnam’ın eğitimde OECD ülkeleriyle yarışabilmesini sağlayan eğitim sisteminin nasıl olduğu merak konusu olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde birçok ülkenin eğitim sisteminin araştırıldığı görülmektedir. Buna karşın Vietnam’ın eğitim sisteminin ve yönetici yetiştirme düzenlerinin incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla ekonomisine oranla eğitimde güçlü bir ülke olan Vietnam’ın eğitim sisteminin ve yönetici yetiştirme düzeninin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, Vietnam Eğitim Sistemi incelenmiş ve Türkiye ile karşılaştırılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Vietnam Eğitim Sistemi’nin incelenmesi ve Türkiye ile karşılaştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Vietnam hakkındaki genel bilgiler (resmi adı, başkenti, para birimi, dili, dini, nüfusu) nelerdir?
- Vietnam Eğitim Sistemi nasıldır?

- Vietnam’da bulunan eğitim kurumları nelerdir?
- Vietnam’daki eğitim kurumlarının prosedürleri nelerdir?
- Vietnam’da eğitimin yönetsel yapısı nasıldır?
- Vietnam’da eğitimin yönetsel süreçleri nasıldır?
- Vietnam’da öğretmenler nasıl yetiştirilmektedir?
- Vietnam’da okul yöneticileri nasıl yetiştirilmektedir?
- Hanoi Ulusal Üniversitesinin verdiği okul yönetimi eğitimi nasıldır?
- Vietnam’da okul yöneticilerinin seçim sorunu nedir?
- Vietnam’da okul yöneticilerinin seçimi nasıl gerçekleşmektedir?
- Vietnam Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Önem

Bu çalışma aracılığıyla akademik çalışma yapanlara Vietnam Eğitim Sistemi ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusundaki bilgilerin sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca eğitim düzenlemelerinde, Vietnam Eğitim Sistemi’nin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında, bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Vietnam Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sistemi ve eğitim yöneticilerinin her iki ülkedeki durumu karşılaştırılmıştır. Vietnam ve Türkiye Eğitim Sistemleri hakkında bilgi toplamak için yerli ve yabancı kaynaklar incelenerek ilgili kitap, makale ve internet siteleri taranmıştır. Böylelikle bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Vietnam Hakkında Genel Bilgiler

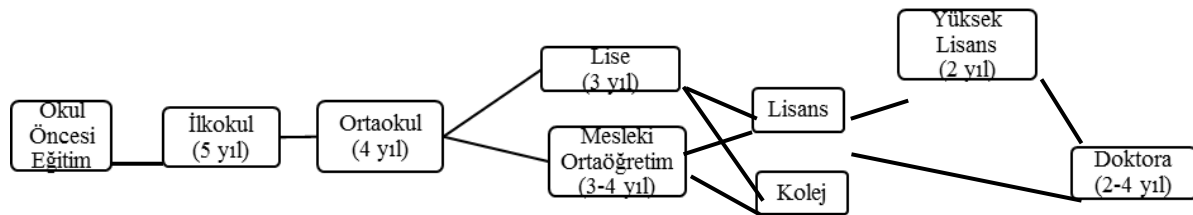
Vietnam'ın resmi adı, Vietnam Sosyalist Cumhuriyeti'dir. Başkenti Hanoi'dir. Para birimi "dong" tur. Dili Vietnamca olmasına rağmen 1991 yılına kadar eğitim dili İngilizce ve Fransızcadı. 1991 yılında eğitim dilinin de Vietnamca olmasına karar verilmiştir. Dini inançları çoğunlukla Mahajana Budistleridir ve azınlıkların Katolik, Tao, Konfüçyüs dinine mensup olduğu; etnik grupların %83 Vietnamlı, %2-3 Çinli, geri kalanının 60 çeşit ulustan oluştuğu görülmektedir (Kazımoğlu vd., 1990, s.5737). Nüfusu 94.569.000 olan Vietnam'ın nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu yaş grubu 25-29 arası iken en az olduğu yaş grubu 75-79'dur ("UNESCO", t.y.).

Vietnam Eğitim Sistemi

Vietnam Eğitim Yasası incelendiğinde, eğitim sisteminin Marksizm, Leninizm ve Ho Chi Minh felsefesine dayandığı ve sosyalist bir eğitimin benimsendiği görülmektedir (Saklan, 2016, s.114).

Vietnam'da Eğitim Kurumları

Vietnam'da eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim olmak üzere beş seviyeye ayrılmıştır (Letniskaya, 2017, s.78). 12 yıllık temel eğitimden oluşan sistemde; ilkokul beş, ortaokul dört, lise üç yıldan oluşur. Zorunlu eğitim ise toplam 10 yıl sürmektedir ("UNESCO", t.y.).



Şekil 1. Vietnam eğitim sistemi kademeleri

Vietnam Eğitim Sistemindeki kademeler Şekil 1’de görülmektedir. Vietnam Eğitim Sistemindeki okullarla ilgili ulaşılan bilgiler şunlardır:

Okul öncesi eğitim: 1,5-5 yaş arası çocuklar devlet anaokullarına kabul edilmektedir. Anaokuluna devam eden çocuklar 4-5 yaşlarına geldiğinde alfabeyi ve aritmetiğin temellerini öğrenmeye başlarlar. Ancak, anaokulları genellikle Hanoi, Ho Chi Minh, Da Nang, Haiphong, Kan Tho, Vung Tau gibi büyük şehirlerde popülerdir (Letniskaya, 2017, s.93).

İlkokul: Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Çocuklar, 6 yaşından itibaren ilkokula kabul edilirler. İlköğretim beş yıl sürmektedir ve zorunludur (Letniskaya, 2017, s.93).

Ortaokul: Altıncı sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Öğrenciler, dört yıl boyunca eğitim almaktadır. Dokuzuncu sınıfın sonunda, Vietnam Eğitim ve Öğretim Bakanlığının gereklerine uygun olarak bir final sınavı yapılmaktadır (Letniskaya, 2017, s.93).

Lise: Onuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Öğrenciler, bu süreçte üç yıl boyunca eğitim almaktadır. Liseye kabul edilmenin koşulu, öğrencinin dokuzuncu sınıftan sonra final sınavını başarıyla geçmesidir. Ayrıca öğrenci, notlarının yüksekliği doğrultusunda prestijli bir okul seçebilmektedir (Letniskaya, 2017, s.93-94).

Lisenin bir parçası olarak öğrenciler şu disiplinleri tamamlamalıdır: literatür, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, hukuk ve etik, yabancı dil, teknoloji, bilgi teknolojileri, beden eğitimi (Letniskaya, 2017, s.96). Ayrıca, öğrenci doğa bilimlerinden (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) veya sosyal bilimlerden (edebiyat, tarih, coğrafya, yabancı dil) seçmeli derslerde eğitim alma hakkına sahiptir (Letniskaya, 2017, s.96). Bazı liselerde, üstün başarı gösteren öğrenciler daha karmaşık bir müfredat tamamlayabilmektedir.

Mesleki Ortaöğretim: Öğrenciler, bu süreçte üç yıl boyunca eğitim almaktadır. Bu okullara kabul edilmenin koşulu, öğrencilerin ortaokuldan mezun olmuş olmasıdır. Ayrıca

lisede okuyan öğrenciler yatay geçiş yaparak bu okullarda okuyabilmektedir (Sokolov, 2017, s.222).

On ikinci sınıfın sonunda öğrenciler diploma alabilmek için ulusal final sınavlarına girmektedir. Final sınavları şu konularda yapılmaktadır: matematik, Vietnam Edebiyatı, bir yabancı dil ve MOET ve MOLISA tarafından tanımlanan üç ders. Sınavlar, genellikle mayıs ayı sonlarında veya temmuz ayı başında yapılmaktadır. (Letniskaya, 2017, s.101)

Okullarda, on puanlık bir notlandırma sistemi kullanılmaktadır. Bu sisteme göre 10 puan en yüksek, 0 puan en düşüktür. Genellikle 5 puan öğrencinin geçmesine yetecek en düşük puandır. Vietnam puan sistemi şu şekildedir (Letniskaya, 2017, s.107):

- 8-10 puan (mükemmel)
- 6.5-7.9 puan (iyi)
- 5-6.4 puan (tatmin edici)
- 0-4,9 puan (yetersiz)

Devlet okullarına sağlanan fon yeterli olmamaktadır. İlkokulların toplam giderlerinin %50'sini devlet desteklemektedir. Beşinci sınıftan sonra eğitimin maliyeti yüksektir. Bu nedenle birçok öğrenci öğrenimlerine devam edememektedir (Letniskaya, 2017, s.108).

Yükseköğretim: Yükseköğretime devam edebilmek için adayların yükseköğretime giriş sınavından başarılı olması gerekmektedir. Yarış, oldukça büyük olmaktadır. Örneğin 2004 yılında, başvuru yapan bir milyon öğrencinin sadece % 20'si üniversiteye girebilmiştir. Sınavın kuralı olarak bir başvuru sahibi, bir konu grubu için 180 dakika süren üç sınava girer (Letniskaya, 2017, s.116). Genellikle dört konu grubu vardır. Bunlar:

A Grubu: matematik, fizik, kimya

B Grubu: matematik, biyoloji, kimya

C Grubu: edebiyat, tarih, coğrafya

D Grubu: kurgu, yabancı dil, matematik

Vietnam'da devlet üniversitelerine ek olarak özel üniversiteler de vardır. Ülkede 23 özel üniversite bulunmaktadır ve bu sayı yükseköğretim kurumlarının toplam sayısının %11'ini oluşturmaktadır (Letniskaya, 2017, s.120). Ayrıca Vietnam'da yabancı üniversitelerin şube sayısı artmaktadır (Letniskaya, 2017, s.151).

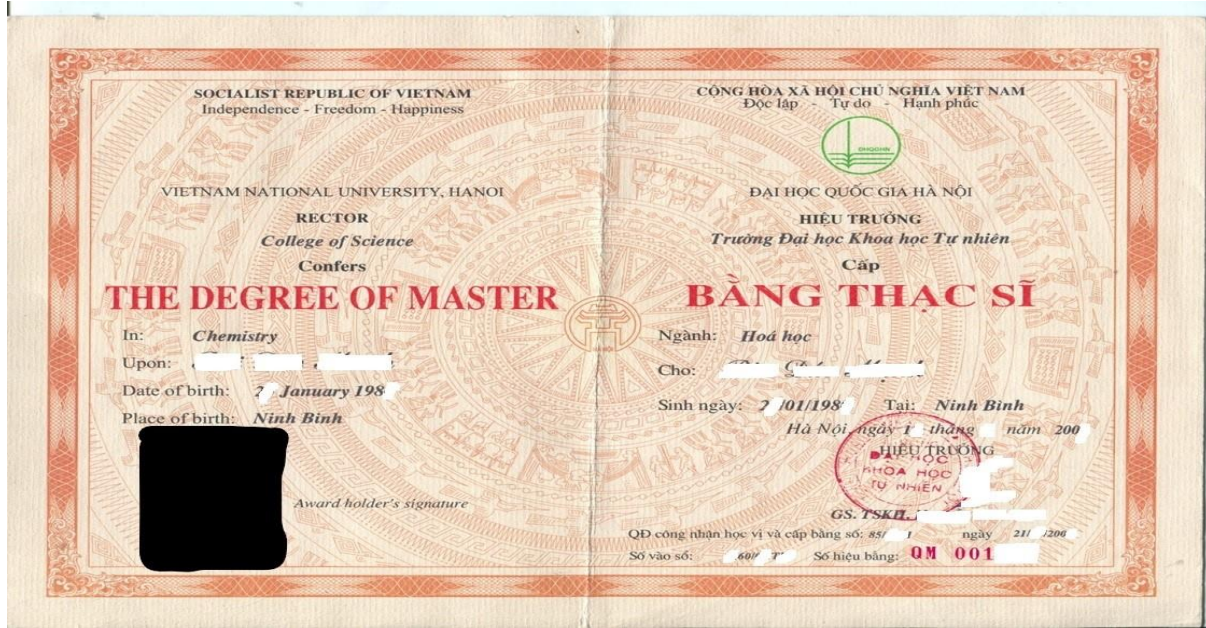
Vietnam'da yükseköğretim kurumu türleri arasında gençlik kolejleri (eğitim kolejleri, öğretmen eğitimi ve diğer ihtisas kolejleri), mono-uzmanlık üniversiteleri (yüksekokul), çok disiplinli üniversiteler (lisansüstü) ve lisansüstü araştırmaları yer almaktadır. Vietnam'ın 2005 Yüksek Öğretim Yasasına göre yükseköğretim kurumları kamuya ait veya özel olabilmekte ve halk tarafından kurulabilmektedir. Örgün eğitim veren üniversitelere giriş sınavlarından yetersiz puan alan öğrencilere okuma imkânı sunan iki kamu açık öğretim üniversitesi (HCMC Açık Üniversitesi ve Hanoi Açık Üniversitesi) vardır. Açık öğretim programları, diğer üniversitelerde de bulunabilir.

Yükseköğretimden mezun olan öğrenciler için Vietnam'da 2 yıl yüksek lisans ve 4 yıl doktora eğitimi veren üniversiteler bulunmaktadır (Letniskaya, 2017, s.117). Fakat Vietnamca eğitim veren yükseköğretim kurumlarından alınan diplomaların hiçbiri Avrupa ve Amerika'da tanınmamaktadır (Letniskaya, 2017, s.160). Vietnam'da verilen lisans diploması örneği Görsel 1'de, yüksek lisans diploması örneği Görsel 2'de gösterilmiştir.



Görsel 1. Lisans diploması

Lisans düzeyindeki eğitim programları, uzmanlık alanı ve eğitim şekline göre 4-5 yıl süreli eğitim gerektirmektedir. Öğrenci, programı başarılı bir şekilde tamamlaması halinde BẢNG T NGHĨỆP ĐẠI HỌC diploması ve bir lisans derecesi (CỬ NHÂN) ile ödüllendirilmektedir (Vietnam Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s.31-32).



Görsel 2. Yüksek lisans diploması

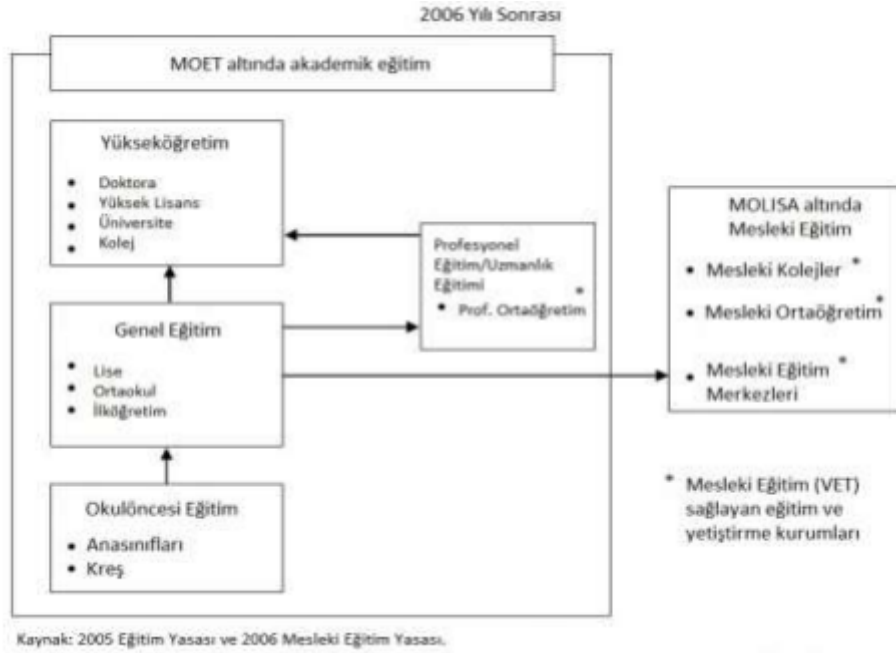
Yükseköğretim programlarının lisanstan sonraki seviyesi olan yüksek lisans eğitimi 2 yıl sürmektedir (Kinh ve Chi, 2008, s.128). Programı başarıyla tamamlayan öğrenciler, yüksek lisans derecesi (BANG THAC SI) almaktadır (Vietnam Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.31-32). Yüksek lisans programlarına giriş koşulu, tam zamanlı lisans eğitimi almış olmaktır. Ayrıca lisansüstü programlara giriş sınavlarının sonuçları da dikkate alınmaktadır. Program, nitelikli çalışmaların uygulanmasını gerektirmektedir (yüksek lisans tezi).

Hem yüksek lisans hem de lisans derecesine sahip olanlar, üçüncü seviyeyi oluşturan yükseköğretim programlarına erişebilirler; ilk durumda eğitim programının standart süresi 2-3 yıl, ikinci durumda ise 4 yıl sürmektedir (Kinh ve Chi, 2008, s.128). Doktora programları zorunlu bireysel çalışma ve kalifiye çalışmaları içerir. Öğrenci, programın sonunda doktor

derecesi (BANG TIEN SI) alır. Vietnam üniversitelerinden gelen tüm derece sertifikaları resmen MOET tarafından onaylanmalı ve imzalanmalıdır (Huong ve Fry, 2002, s.141).

Üniversiteler dışında birkaç aydan iki yıla kadar gerçekleşen bir sürede eğitim alınabilecek kolejler, teknolojik enstitüler ve mesleki teknik okullar bulunmaktadır (Kinh ve Chi,2008,s.128). Uzmanlık ortaöğretim okullarını içeren mesleki kurumlar MOET yönetimi altında iken, mesleki eğitim okulları MOLISA bölümü altındadır ve Eğitim Yasası'na göre MOLISA sorumluluğundaki mesleki eğitim sistemi temel, orta, yüksekokul olmak üzere bütün seviyelerdeki eğitimi sağlayacaktır (Saklan, 2016, s.112). Mesleki eğitim programlarına, ilkokul mezunları kabul edilir. İlkokul mezunlarına, 2-3 yıllık eğitim süresince mesleki yeterlilikler verilir ve edinilen mesleğin mesleki faaliyetine hak kazandıran bir sertifika verilir. Mesleki eğitim programları, ortaöğretimin birinci ve ikinci türdeki eğitim kurumlarından mezun olanları da kabul etmektedir. İlk durumda, mesleki programlar 3-4 yıllık bir eğitim süresi gerektirirken ikinci durumda 1-2 yıl sürmektedir. Bu tür programlar öğrencilere, ortaöğretimdeki belgelere eşit olan ve lisans programlarına erişim sağlayan orta mesleki eğitim diplomalarının (BANG TRUNG HOC CHUYEN NGHIÊP) verilmesiyle tamamlanmaktadır (Vietnam Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.31-32).

Vietnam'da engelli çocukların eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince hükümetin sorumluluğundadır (Saklan, 2016, s.112). Yaygın eğitim kurumları ise okuryazarlık ve okuryazarlık sonrası programlar; bilgi güncelleme ve beceri/teknoloji transferi yapma programları; hizmet-içi eğitim, yeniden eğitim ve mesleki yeterliklerin geliştirilmesi programları; milli eğitim sistemi içinde eğitim derecesi veren programlar olmak üzere dört grupta toplanabilecek programları içermektedir (Kinh ve Chi, 2008, s.129-130).



Şekil 2. Vietnam eğitim sisteminin yapısı

Vietnam Eğitim Sisteminin yapısı şekil 2’de görülmektedir (NUFFIC, 2012’den aktaran Saklan, 2016, s.110).

Eğitim kurumlarında prosedürler

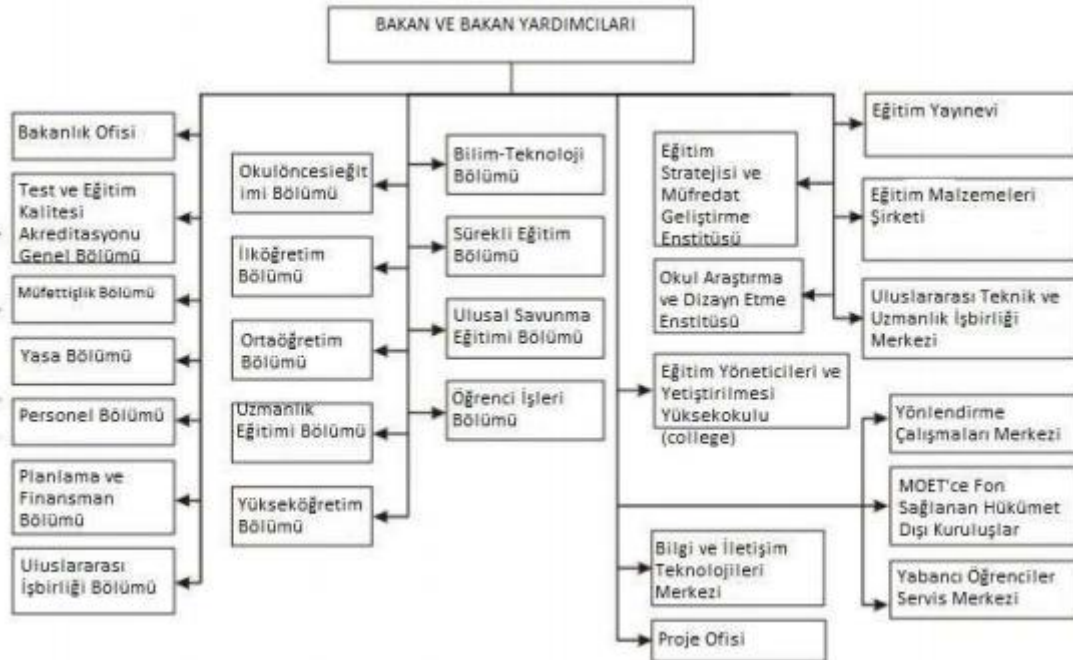
Vietnam’da resmi sisteme göre okullar ağustos-eylül aylarında başlayıp mayıs-haziran aylarında tatile girmektedir. Eğitim-öğretim yılı iki döneme ayrılmıştır. Genellikle okullar haftada altı gün olmak üzere pazartesi cumartesiye kadar ders vermektedir. Ancak öğrenciler derslere günün yarısı süresince katılmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı okula sabah giderken bir kısmı öğleden sonra gitmektedir. Bu uygulamanın sebebi, sınıflardaki öğrenci sayısını düşürmektir (Chow ve Nga, 2013, s.60).

İlkokulda zorunlu derslerin öğretimi günlük 4 saatten fazla sürmemektedir. Dersler 35 dakika sürmekte ve ders arası 10 dakika mola verilmektedir. Günlük 25 dakika ise oyun saatine ayrılmaktadır. Vietnam müfredatına yerel bölgelerdeki rehberler tarafından esneklik sağlanmakta fakat temel bir eğitim müfredatı da bulunmaktadır (Saklan, 2016, s.114-115).

Vietnam'da öğrenciler genellikle üniforma giymektedir. Kız öğrencilerin beyaz elbise, erkek öğrencilerin beyaz gömlek giydikleri ve kırmızı fular taktıkları görülmektedir. Kırsal okullardaki pencerelerde genellikle bölmeler yoktur. Bu sebeple esinti olmadığında aşırı derecede sıcak olabilmektedir. Sınıflarda bulunan masa ve sıralar ahşaptır. Ayrıca, Vietnam'da Fransız sisteminin bir geleneği olarak birçok okula lise denmektedir (GSO, 2011).

Eğitimde Yönetsel Yapı

Vietnam'da eğitim ve öğretimden sorumlu Eğitim Bakanlığı (The Ministry of Education and Training /MOET), tüm eğitim sistemini denetleyen bir kurumdur (Kinh ve Chi, 2008, s.141). Yeni okulların kurulması; yeni ders kitaplarıyla müfredatın hazırlanması ve yayımlanması; planlar, programlar ve içerik konusundaki uygulamaların gözden geçirilmesi gibi görevlerin MOET' in sorumluluğunda olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Vietnam Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması

Şekil 3'te Vietnam Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması görülmektedir (MOET'ten aktaran Saklan, 2016, s.108). Şekilde görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 27 birim bulunmaktadır.

Eğitimin yönetsel süreçleri

Vietnam Eğitim Sistemi yönetim süreçleri, merkezi yönetim süreci ve okul sistemi süreci olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Merkezi yönetim sürecinde Eğitim ve Yetiştirme Bakanlığı (MOET); eğitimi yönetmek, personel alımı, okul binalarının yapımı gibi görevleri bulunan bir yapıdır. Üniversitelerin yönetimi doğrudan MOET tarafından gerçekleşmektedir. Fakat ilkökul ve ortaöğretim kurumları yerel bölgelerce yönetilirken mesleki ortaöğretim kurumları Eğitim ve Yetiştirme Bölümü (DET) tarafından yönetilmektedir. DET ise MOET ve il halk komiteleri tarafından denetlenmektedir. İl halk komitelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmek, finansal kaynak sağlamak gibi görevleri bulunmaktadır. Zaten devlet okullarının mali kaynaklarının dağıtımı MOET' in görevlerinden biridir. Fakat okul ücretleri, ailelerin yaptıkları bağışlar devlete bağlı değildir. Çalışma ve Sosyal İlişkiler Bakanlığı (MOLISA) ise mesleki eğitimin yönetiminden sorumludur. Görüldüğü üzere, Vietnam Eğitim Sisteminde görev dağılımı ile hiyerarşik bir düzen yer almaktadır (Saklan, 2016, s.114-115).

Vietnam'da öğretmen yetiştirme

Vietnam'da 14'ü öğretmen eğitimi üniversitesi, 56'sı iki yıllık öğretmen eğitimi kolejleri, 6'sı öğretmen okulları, 19'u çeşitli üniversitelerdeki eğitim fakülteleri olan 95 kurumda öğretmenlik eğitimi verilmektedir (Saklan, 2016, s.113). Vietnam'daki öğretmenler için verilen eğitimin, görev yapacakları okulun seviyesine bağlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin, genellikle ortaokul öğretmenliği okulları tarafından verilen

öğretimde mesleki bir ortaokul diplomasına (Bằng Tốt nghiệp Trung học Sư phạm) sahip olmaları gerekirken ortaokul öğretmenleri genellikle bir pedagojik ortaokuldan (Cao đẳng Sư phạm) diploma alırlar. Mesleki ortaöğretim öğretmenlerinin ise bir pedagojik üniversiteden (lisansüstü Sư phạm) alacakları lisans derecesine sahip olmaları gerekir (Kinh ve Chi, 2008, s.141). Pedagojik kurumların sadece öğretmenlere odaklandığı ve diğer becerilere (program geliştiriciler, eğitim planlayıcıları...) çok az ödenek ayırdığı görülmektedir (Kinh ve Chi, 2008, s.142).

Öğretmenlik dışındaki disiplinlerde lisans dereceleri olan öğrenciler, ek bir dönemlik öğretmenlik eğitim sertifikası (Chứng Chi Sư Phạm) kazanarak bir öğretim yeterliliği elde edebilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin gelişimleri için hizmet içi eğitim kursları görmeleri, eğitim sektörünün kritik bir şartıdır (Kinh ve Chi, 2008, s.141). Öğretmenlerin bir yıl içerisinde 30 gün hizmet içi eğitime katılması zorunludur (Saklan, 2016, s.114). MOET, öğretmenleri değerlendirerek standartları karşılayan öğretmenlere nitelikli öğretmen sertifikası verileceğini ifade etmiş ve rekabetçi bir sistemle öğretmenlere promosyon ve ödül verileceğini dile getirmiştir (UNESCO, 2011).

Vietnam eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi

Vietnam eğitim politikası belirleyicileri, eğitim kalitesini arttırmanın öğretim elemanlarının ve eğitim yöneticilerinin etkililiği ile mümkün olacağını düşündükleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, kullanım, örgütlenme ve uygulamadaki zayıf yönlerin üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Kinh ve Chi, 2008, s.141). Eğitim yönetimi koleji, temel olarak hizmet içi eğitime odaklanmaktadır ve dolayısıyla bilimsel bir hizmet öncesi yönetici eğitim programı bulunmamaktadır. Bu sebeple kısa vadede eğitim kalitesini arttırmak amacıyla MOET' in eğitim kurumlarını ve eğitim yönetimi kolejinin yenilemesi gerekmektedir

(Kinh ve Chi, 2008, s.141). Hanoi Ulusal Üniversitesinin verdiği eğitim, bu anlamda Vietnam için pilot uygulama olarak seçilmiştir.

Hanoi Ulusal Üniversitesinin verdiği okul yönetimi eğitimi

Hanoi Ulusal Üniversitesinin okul yöntemi programı, “4590 / QD-VNUHN” sayılı karar uyarınca 28 Kasım 2017 tarihinde düzenlenmiştir. Program, lisans düzeyinde eğitim vermekte olup eğitim süresi dört yıldır.

Programın genel amacı; idari yönetim, insan kaynakları yönetimi, eğitim ve öğretim yönetimi, tasarım yönetimi dâhil olmak üzere temel eğitim yönetimi bilgisine sahip olunmasını sağlamaktır. Bunlarla birlikte eğitim programlarının uygulanması, okul içindeki ve dışındaki ilişkilerin yönetimi, eğitim kalitesinin yönetimi gibi becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir. Okul yönetiminde lisans derecesini elde ederken öğrenciler, eğitimi uygulama kapasitesine sahip olacaklardır. Program, kişisel mesleki gelişim açısından öğrencilere okul yönetimi, eğitim yönetimi alanlarında yüksek lisans ve doktora derecelerini takip etme olanağı tanımaktadır.

Programın özel hedefleri, öğrencilerin mezun olduktan sonra şu becerilere sahip olmalarını sağlamaktır:

- İdari ve örgütsel yönetim becerilerini geliştirmek, okul politikalarını belirlemek ve uygulamak, akademik kayıtları tutmak, finansal kayıtlar, okul öz değerlendirme kayıtlarını tutmak;
- İnsan kaynakları yönetiminde gerekli becerileri geliştirmek, öğretmenleri ve personeli teşvik etmek ve desteklemek; iş verimliliği değerlendirme tekniklerini, öğretme ve personel geliştirme yöntemlerini kullanmak; öğrencilerin öğrenme koşullarını izlemek, desteklemek ve iyileştirmek;

- Müfredat ve eğitim programlarını geliştirmek, değerlendirmek, ayarlamak ve program sonuçlarını ölçmek;
- Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve mesleki gelişimi ve okul içindeki ve dışındaki ilişkiler ile ilgili problemleri çözmede öğrencilere, öğretmenlere, öğrencilerin ebeveynlerine ve topluluklarına yardımcı olma becerisine sahip olmak;
- Okullardaki eğitim ve güvenliğin kalitesini sağlamak için okul etkinliklerinin kilit alanlarını izleme becerisi kazanmaktır.

Okul yönetiminden mezun olan öğrencilerin bireysel çalışma, problem çözme, iş birliği ve takım çalışması, iletişim (yabancı dilleri de içeren dilde), topluluk ilişkileri kurma becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

Okul yöneticisi olması beklenen bireylerin zorluklarla baş etmeye istekli, çalışkan, hevesli, yaratıcılık konusunda tutkulu, empati kurabilen, bütünlük, güven, esneklik, eleştiri, yaratıcılık, işinde adil, dürüst, sorumluluk sahibi, profesyonel, aktif ve bağımsız olması beklenir. Bunlarla birlikte devletin yasa, kılavuz ve politikalarına uyulması; kültürel kimliğin korunması, tanıtılması; öğretmenler ve okul personelinin eğitim alanındaki görüntülerinin korunması ve tanıtılması; topluluğa karşı sorumluluk duygusu, topluma hizmet vermek için sosyal etkinliklere katılım gibi özelliklerin öğrencilere benimsetilmesi de hedeflenmektedir (Van Toan, 2005)

Vietnam’da okul yöneticilerinin seçim sorunu

Planlanan okul dönüşümlerinin başarısı büyük ölçüde okul liderlerinin yetkinliğine, kişisel ve ticari niteliklerine bağlıdır. Yöneticinin rolü; okulların özerkliğinin artması, yaşam standartları ve öğretmenlerin sosyal rahatsızlıklarının daha düşük olduğu modern koşullarda önemli ölçüde artmaktadır. Yöneticinin kişiliği ile mesleki ve ahlaki nitelikleri, modern koşullarda daha karmaşık hale gelen yeni nesillerin öğretimi ve eğitimi görevlerini başarılı bir

şekilde çözümede temel teşkil etmektedir. Aynı zamanda yöneticinin karakterindeki ve liderlik tarzındaki olumsuz yönler, okulun etkililiğinde ve okul ikliminde bir düşüşe yol açabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçim sorunu, etkili bir öğretim ve eğitim sürecinin organizasyonu ve geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Zayceva, 2012, s.19).

1992 yılında Ulusal Mecliste bahsi geçen “Milli eğitimin kalitesini artırmak için eğitim yönetimi kilit bir faktördür” maddesi, eğitim yönetiminin önemini vurgulamaktadır. Ancak ulusal eğitim sisteminde istihdam eden okul yöneticilerinin %40'ı eğitim yönetimi ile ilgili kısa süreli kurslarda eğitim almış ve yalnızca %0,02'si lisans ve yüksek lisans derecelerini eğitim yönetim alanında yapmıştır (Van Toan, 2005). Okul yöneticisinin mesleki, kişisel ve iş nitelikleri için artan gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticisi adaylarının göreve uygunluğunun değerlendirilmesi için kriter ve yöntemlerin bulunmaması çelişki yaratmaktadır (Zayceva, 2012, s.21). Bu bağlamda, bir okul yöneticisinin pozisyonu hakkında adayları değerlendirmek için kriterlerin gerekçelendirilmesi ve bir seçim yönteminin geliştirilmesi pedagojik bir görevdir.

Vietnam’da okul yöneticilerinin seçimi

Bireylerin, eğitim yöneticiliği pozisyonuna atanması için aşağıdaki genel koşulları sağlaması gerekmektedir (Mazyrin, 2007, s.13):

- Yönetmeliklere göre varlık beyanı da dahil olmak üzere yetkili makam tarafından açıkça doğrulanmış eksiksiz bir kişisel kaydı olmalıdır.
- Birey, 5 yıl boyunca çalışacak kadar yetişkin olmalıdır. Özel durumlar, yetkili makamlar tarafından gözden geçirilmeli ve karara bağlanmalıdır.
- Birey, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek kadar sağlıklı olmalıdır.

Vietnam Başbakanı Duy' a göre, 12/2011 / TT-BGDDT Sayılı Tüzüğünün 18.maddesinin 3.sayısında Eğitim ve Öğretim Dairesi Başkanı, Eğitim ve Öğretim Dairesi Müdürü, okul yöneticisini ve okul yöneticisinin yardımcısını atama kararını verir. Devletin yürürlükteki düzenlemelerine uygun olarak görevlilerin atanması sürecini uyguladıktan sonra kamu ve özel okul yöneticilerinin tanınması, okulun zaten bir okul konseyi varsa atama süreci veya okul yöneticilerinin ve yardımcılarının tanınması okul konseyinin tavsiyesine dayanır (Thi Tam, 2009, s.160).

Nguyen Duy' un listesi; başkanın atanması, yeniden atanması, görevden alınması, göreve iadesi kararını vermek üzere Bölge Halk Komitesi Başkanına sunulur. Başkan, yardımcısını kabul eder fakat İlçe Halk Komitesi altındaki eğitim kurumlarının okul kurulunu kabul etmez ve tanımaz (ortaokul yöneticisinin atanması kararı dâhil) ise ortaokul yöneticilerinin atanmasına karar verme yetkisi Bölge Halk Komitesi başkanındadır (Thi Tam, 2009, s.163). Bu, ajansın kuruluşunu düzenleyen hükümetin 5 Mayıs 2014 tarih ve 37/2014 / ND-CP sayılı kararının 7.maddesinde belirtilen Eğitim ve Öğretim Dairesinin yetki ve görevleriyle tutarlıdır. Uzmanlık alanlarına göre İlçe ve İl Halk Komitelerinin, Eğitim ve Öğretim Dairesi İlçe Halk Komitesinin idare işlevini yerine getirmesinde tavsiyede bulunmaktan ve yardım etmekten sorumlu özel bir kurum olduğu belirtilmektedir (Thi Tam, 2009, s.164).

Vietnam Eğitim Sistemi İle Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

<i>Vietnam</i>	<i>Türkiye</i>
<ul style="list-style-type: none">• Genel amaç; eğitimdeki eşitsizlikleri gidermektir.• Zorunlu eğitim 10 yıldır.• Diploma ortaokuldan sonra da verilir.• Eğitim sisteminin yapılanması 5+4+3 şeklindedir.• Devlet okullarında eğitim ücretsizdir.• Eğitimin planlanması ve uygulanmasından MOET ve MOLISA sorumludur.• Eğitim öğretim yılı iki döneme ayrılır.• Dersler 35 dakikadır.• İlkokulda her gün oyuna 25 dakika ayrılır.• Haftanın altı günü derse gidilir.• Öğretmenlere verilen eğitim, görev yapacakları kurumun seviyesine bağlıdır.• Eğitim yöneticiliği için lisans, yüksek lisans ve doktora programı vardır.• Eğitim yöneticisi olarak atanabilmek için düzenli bir görevlendirme sistemi bulunmaz.	<ul style="list-style-type: none">• Genel amaçlar; iyi yurttaşlar, sağlıklı ve meslek sahibi bireyler yetiştirmektir.• Zorunlu eğitim 12 yıldır.• Diploma 12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda verilir.• Eğitim sisteminin yapılanması 4+4+4 şeklindedir.• Devlet okullarında eğitim ücretsizdir.• Eğitimin planlanması ve uygulanmasından MEB sorumludur.• Eğitim öğretim yılı iki döneme ayrılır.• Dersler 40 dakikadır.• İlkokulda oyuna zaman ayrılmaz.• Haftanın beş günü derse gidilir.• Öğretmenler, lisans mezunu olmalıdır.• Eğitim yöneticiliği için yüksek lisans ve doktora programı vardır.• Eğitim yöneticisi olarak atanabilmek için düzenli bir görevlendirme sistemi bulunur.

Şekil 4. Vietnam ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması

Eğitim sistemlerinin şekillenmesinde ülkelerin ekonomisi, coğrafik özellikleri, sosyal ve siyasi durumu gibi pek çok etken yer almaktadır (Memduhoğlu, 2008, s.546). Bu bakımdan Türkiye ve Vietnam'ın benzer noktaları göz önüne alınmış ve eğitim sistemlerinin karşılaştırılması konusu merak uyandırmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Türkiye Eğitim Sistemi ile Vietnam Eğitim Sistemi incelenmiş ve bazı benzerlikleriyle farklılıklarına dikkat çekilmiştir.

Türkiye ve Vietnam'ın eğitim sistemlerinin amaçları incelenmiş ve aralarında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda geçtiği üzere Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları iyi yurttaş olmak, sağlıklı ve meslek sahibi bireyler yetiştirmek şeklinde özetlenebilir (MEB, 1973). Vietnam Eğitim Sisteminin amaçları ise eğitimdeki eşitsizlikleri giderme, herkesin eğitimden eşit olarak faydalanması üzerine temellendirilmiştir (Saklan, 2016, s.117). Bu iki eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda, Türkiye Eğitim Sisteminin ulusal temeller üzerine inşa edildiği, buna karşın Vietnam Eğitim Sisteminin eşitlikçi bir tutumla hazırlandığı göze çarpmaktadır.

Türkiye ve Vietnam'da zorunlu eğitimin var olduğu görülmektedir. Fakat Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl iken Vietnam'da 10 yıldır (Memduhoğlu, 2008, s.549). Türkiye'de

diploma sahibi olmak için 12 yıllık eğitim sürecini başarıyla tamamlamak gerekiyorken Vietnam'da ortaokul sonrası da diploma verilmektedir (Saklan, 2016, s.118). Türkiye'nin eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde yapılanmıştır. Vietnam'ın eğitim yapılanmasının 5+4+3 şeklinde olduğu görülmektedir (Saklan, 2016, s.117).

Türkiye'de devlet okullarında eğitim ücretsizdir. Aynı şekilde, Vietnam'da da devlet okullarında eğitimin ücretsiz olduğu görülmektedir. Fakat yapılan araştırmaya dayanarak her iki ülkenin de eğitimde özelleşmeyi desteklediği söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkiye'de eğitimin planlanmasında ve uygulanmasında yetkili mercinin Millî Eğitim Bakanlığı olduğu, Vietnam'da ise eğitimin planlanması ve uygulanmasından MOET ve MOLISA'nın sorumlu olduğu görülmektedir (Saklan, 2016, s.118).

Vietnam ve Türkiye'de bir eğitim öğretim yılının iki ayrı döneme ayrıldığı görülmektedir. Eğitim öğretimin aynı aylarda başlayıp aynı aylarda tatile girmesi de iki ülkenin eğitimdeki benzerlikleri arasındadır. Vietnam'da dersler 35 dakika sürüyorken Türkiye'de ders süresinin 40 dakika olması ve Vietnam'da ilkokulda her gün oyuna 25 dakika ayrılıyorken Türkiye'de oyuna ayrılan bir zaman diliminin olmaması iki ülkenin eğitimdeki farklılıkları arasındadır. Ayrıca Vietnam'da pazartesten cumartesiye olmak üzere haftanın altı günü ders verilirken Türkiye'de pazartesten cumaya beş gün derse gidilmektedir.

Vietnam'da öğretmenlere verilen eğitimin görev yapacakları eğitim kurumunun seviyesine bağlı olduğu görülüyorken Türkiye'de öğretmen olabilmek için lisans programından mezun olma zorunluluğu bulunmaktadır. İki ülke arasında görülen diğer farklılık eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve yerleştirilmesi ile ilgilidir. Vietnam'da eğitim yöneticileri kolejinin temel olarak hizmet içi eğitime odaklanması ve bilimsel bir hizmet öncesi yönetici eğitim programının olmaması sebebiyle Vietnam'ın başka ülkelerin sistemleriyle karşılaştırılması hususu güçlük yaratmaktadır (Kinh ve Chi, 2008, s.141). Türkiye ile Vietnam'ın eğitim yöneticiliğindeki ortak noktası, her iki ülkenin de bu alanda

yüksek lisans ve doktora programlarının bulunmasıdır. Bunun haricinde Vietnam'da lisans düzeyinde okul yöneticiliği programında ders verilmeye başlanmıştır.

Türkiye'de okul yöneticisi olarak atanabilmek için yükseköğretim mezunu olmak, bakanlık kadrolarında öğretmenlik yapıyor olmak, görev yapılacak kurumda aylık karşılığında okutabileceği dersi bulunmak, son dört yıl içerisinde adli suçlardan ötürü yöneticilik görevinden alınmamış olmak, zorunlu çalışma yükümlülüğünün bulunmaması gibi genel şartların taşınması gerekir. Bunlar dışında müdür olarak görev yapmış olmak; kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak en az bir yıl görev yapmış olmak; bakanlığın şube müdürlüğü veya daha üst mevkide görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşıma zorunluluğu vardır (Resmî Gazete, 2018, s.2). Vietnam'da ise düzenli bir görevlendirme sisteminin bulunmadığı, başbakan veya İlk Halk Komitesi kararıyla görevlendirme yapıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Vietnam, tarihi boyunca pek çok savaş yaşamış ve ülkelerin sömürgesi altına girmiştir. Bunun yanı sıra dağlık bir alanda yer alması ulaşım koşullarını zorlaştırmıştır. Ülkenin kuruluşunun yirminci yüzyıla rastlaması, diğer ülkelere göre gelişime dezavantajlı başlamasına sebep olmuştur. Ayrıca 1991 yılına kadar ülkenin resmi dili Vietnamca olmasına rağmen eğitimde Fransızca ve İngilizcenin kullanılmasının ülkenin gelişimini yavaşlattığı çıkarımında bulunulabilir.

Vietnam, sosyalist bir ülkedir. Eğitim sisteminde, bunun yansımaları görülmektedir. Örneğin eğitim sisteminin genel amaçlarının eşitlikçi bir biçimde yer almasının, eğitimin devlet okullarında ücretsiz olmasının Vietnam'ın sosyalist politikalarının izleri olduğu söylenebilir. Eğitimlerinin uygulamaya dayalı ve öğrenci merkezli olmasının eğitimdeki

başarılarını desteklediği düşünülmektedir. Yaşadığı tüm olumsuzluklara rağmen eğitimdeki gelişiminin çok hızlı olduğu PISA gibi sınavlar aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Vietnam'ın eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesine yönelik uygulaması, bir eğitim sorunu olarak görülmektedir. Çünkü lisans veya lisansüstü mezunu olan yöneticilerin oranı %0,02'dir. Okul yöneticilerinin görevlendirilmesinin başbakan ve il halk komitesinin kararına bağlı olması yönetimde bilimsel bir çizginin izlenmediğini göstermektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesini amaçlayan Eğitim Yönetimi Koleji, hizmet içi eğitime odaklanmaktadır. Fakat Vietnam'da eğitim yönetimi alanında eğitim veren lisans, yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Okul yönetimi lisans programı 2017 yılında düzenlenen kararla Hanoi Ulusal Üniversitesinde açılmıştır. Programın genel amacı temel eğitim yönetimi bilgisinin; eğitim programlarının uygulanması, okul içindeki ve dışındaki ilişkilerin yönetimi, eğitim kalitesinin yönetimi gibi becerilerin kazandırılmasıdır. Lisans düzeyinde okul yöneticiliği programlarının açılmaya başlanması Vietnam'ın yönetimde bilimsel bir yol izleyeceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında lisansüstü programlar bulunan Türkiye'de de lisans düzeyinde eğitim yönetimi programlarının açılması önerilebilir. Ayrıca eğitim yöneticisi atamalarında lisansüstü eğitimin birincil koşul olması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda Türkiye'nin de Vietnam gibi önemli adımlar atması gerektiği söylenebilir. Araştırmacılar arasında yaygın bir görüş olan okulların, yöneticisi kadar okul olduğu düşüncesi göz önüne alındığında Vietnam'ın eğitim yönetiminde bilimsel yollar izlediği takdirde eğitim sistemlerinin daha fazla gelişeceği sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim de toplumu her yönden kalkındıran bir süreç olduğuna göre Vietnam'ın ileride gelişmiş ülkeler arasında ilk sıralarda yer alacağı olası görülmektedir.

Ekonomik gücü, Türkiye'ye yakın olan Vietnam sınavlarda Türkiye'den daha başarılıdır. Fakat Türkiye'de Vietnam Eğitim Sistemiyle ilgili yapılan araştırmalar oldukça

sınırlıdır. Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan araştırmacıların Vietnam Eğitim Sistemini incelemelerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Zira, yapılacak araştırmaların politika geliştiricilere ilham vereceği öngörülmektedir.

Yapılan bu araştırmada, Vietnam Eğitim Sisteminin eşitlikçi bir amaç güderek herkesin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasının oldukça önemli olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca Vietnam'da ilkokullarda her gün oyuna 25 dakikalık bir zamanın ayrıldığı görülmüştür. Oyuna ayrılan bu zaman diliminin öğrencinin okula adapte olabilmesi bakımından faydalı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Vietnam Eğitim Sistemi uygulamaya dönük politikalar içermektedir. Türkiye'de eğitim politikası geliştiricilerinin bahsi geçen uygulamaları incelemelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Vietnam'da olduğu gibi Türkiye'de de eğitim yönetimi alanında lisans programı açılması bir gereklilik olarak görülmekte ve eğitim yöneticisi atamalarında lisansüstü eğitimin birincil koşul olarak yönetmeliklere girmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Chow, S. and Nga, D. T. (2013). Bribes for enrolment in desired schools in Vietnam. in: transparency international, [global corruption report. Education](#), Oxford and New York, 60-67.
- Coşkun, A. (2016, 27 Eylül). Eğitimdir ki bir milleti. *Anayurt*. Erişim adresi: <http://www.anayurtgazetesi.com/yazar/Egitimdir-ki-bir-milleti-/28610/>
- Ekinci, E. (2011). Eğitimin ekonomik temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (161-197). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergen, H. (2010). Eğitimin ekonomik temelleri. K. Kiroğlu ve C. Elma (Editörler), *Eğitim bilimine giriş* içinde (189-216). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

GSO. (2011). Statistical data. Erişim adresi:
http://www.gso.gov.vn/default_en.aspx?tabid=491

Huong, P. L., and Fry, G. W. (2002). The emergence of private higher education in Vietnam: Challenges and opportunities. *Educational Research for Policy and Practice*, 1 (1-2), 127-141.

Kazımoğlu, M. (Ed.). (1990). *Büyük ansiklopedi 5573-5984* (Cilt 15). İstanbul: Milliyet Yayın AŞ Tarabya Matbaa Tesisleri.

Kinh, Q. N. and Chi, Q. N. (2008). Education in Vietnam: Development history, challenges, and solutions. B. Fredriksen and T. J. Peng (Ed.). *An African Exploration of the East Asian Education Experience* in (109-154). The International Bank for Reconstruction and Development.

Lawrence, A. (2011). Training the dragon: transnational higher education in Vietnam, *MA Thesis, Simon Fraser University*, 62.

Letnyskaya, V. (2017). *Vietnam'daki eğitim sistemi*. Tomsk: Progress Yayınevi.

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 121-143.

Mazyrin V.M. (2007). Vietnam'daki geçiş dönemindeki reformlar (1986–2006): yönler, dinamikler, sonuçlar. *Klyuch Dergisi*. 13 (13), 336.

Memduhoğlu, H. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (3), 545-559.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *30455 sayılı Resmî Gazete*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli eğitim temel kanunu. Erişim adresi:
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

OECD. (t.y.). PISA. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/vietnam-pisa.htm>

OECD. (t.y.). PISA 2015 results in focus. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Öndeş, Ö. (2017, 4 Eylül). PISA'nın patronundan kaliteli eğitimin sırları: Para her şey değil. *Hürriyet*. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisanin-patronundan-kaliteli-egitimin-sirlari-para-her-sey-degil-40569212>

Phạm Thi Tam. (2009). Vietnam'daki yükseköğretim sisteminin durumu ve gelişiminin bazı alanları. *Çalışma ve sosyal ilişkiler*. 7(7), 160-168.

Saklan, E. (2016). Vietnam eğitim sistemi: Amaç, yapı ve süreç bakımından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*. 3(10), 105-119.

Sokolov, A.A. (2017). Vietnam yükseköğretim: Uluslararasılaşma formu. *Rusya Bilimler Akademisi Doğu Araştırmalar Enstitüsü Dergisi*. 1(1), 212-224.

UNESCO. (t.y.). Viet Nam. Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/en/country/vn?theme=education-and-literacy#slideoutmenu>

Van Toan, T. (2005). *Okul eğitim ve öğretim yönetim kadrosuna dayalı bir eğitim yönetimi enstitüsü kurulması önerisi*, 03.01.2019 tarihinde Ho Chi Minh Şehri Eğitim Yönetimi Enstitüsü: <http://www.iemh.edu.vn/Product.aspx?s=1&q=V%C4%83n%20To%C3%A0n> adresinden alındı.

Vietnam Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). “2006-2020 dönemi için üniversite ve yükseköğretim ağı planlaması” projesi. Vietnam.

Vlad, K. (2015, 11 Aralık). Çocuğu okula göndermek çalışan elleri kaybetmektir. Vietnam'daki okullar nasıl çalışır? . *Newsland*. Erişim adresi: <http://newsland.com/community/6648/content/otdat-rebenka-v-shkolu-znachit-poteriat-rabochie-ruki-kak-ustroeny-shkoly-vo-vetname/4827804>

Yıldırım, H. H. , Yıldırım, S. , Yetişir M. İ., Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu.*

Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Zayceva, A. S. (2012). 21. yüzyılda Vietnam: Bilimsel, teknik ve inovasyon politikası kurumlarının geliştirilmesi. *Forsayt.* 2 (2), 44-55

Extended Abstract

It is possible to assess the success of education systems according to the results of international exams such as PISA, PIRLS, TIMMS. The education system of Vietnam, which is a poor country and has shown success in PISA, is a matter of curiosity. When the literature is examined, it is seen that the education system of many countries has been investigated. However, studies examining Vietnam's education system are limited. Therefore, it is thought that the education system of Vietnam, which is a strong country in education compared to its economy, should be investigated. The general aim of this study was to give general information about the education system of Vietnam and compare it with Turkey. For this purpose, local and foreign sources were examined. Thus, some conclusions about the education system of Vietnam were reached. When the Vietnam Education System is examined, it is seen that the education system is based on Marxism, Leninism and Ho Chi Minh philosophy and socialist education is adopted. Education in Vietnam consists of 5 levels; pre-primary, primary, secondary, high school and higher education. Compulsory education is a total of 10 years. For graduates of higher education, there are universities in Vietnam that offer two years of master's and four years of doctorate. Ph.D. education lasts for 2-3 years for master graduates and 4 years for bachelor graduates. In addition, the training for teachers in Vietnam appears to depend on the level of the school in which they will work. In addition, the provision of in-service training courses for teachers' development is a critical requirement of the education sector. The College of Education Management mainly focuses on in-service training and there is no scientific pre-service executive education program. 40% of the school administrators employed in the national education system received training in short-term courses on education management, and only 0.02% got their bachelor's and master's degrees in education management. Vietnam Education System management processes take place in two ways: central administration process and school system process.

In the central government process, the Ministry of Education and Training (MOET) is a structure that has duties such as managing education, recruiting staff, building school buildings. The administration of the universities is directly carried out by MOET. However, while primary and secondary education institutions are managed by local regions, vocational secondary education institutions are managed by the Department of Education and Training (DET). DET is supervised by MOET and provincial public committees. MOET and MOLISA are also responsible for the planning and implementation of training in Vietnam. The only competent authority in the planning and implementation of education in Turkey is the Ministry of National Education. The other difference between the two countries is related to the training and placement of training managers. In Vietnam and Turkey, there are master and doctorate degrees related to education management. In addition, courses in the undergraduate school management program have started in Vietnam. The opening of undergraduate school management programs suggests that Vietnam will follow a scientific path in school management. It can be said that as long as Vietnam follows a scientific path in educational management, their education system will develop even more. Since education is a process that improves the society in all aspects, it is likely that Vietnam will be placed near top among the developed countries in the future. It is recommended that bachelor's degree in education management should be introduced in Turkey.

Öğretimde Verimliliği Sağlama: Küçük Grup Öğretim Düzenlemesi ve Gözleyerek Öğrenme

Özgül ALDEMİR-FIRAT¹

Geliş Tarihi: 04.11.2019

Kabul Tarihi: 05.12.2019

Derleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, küçük grup öğretim düzenlemesine ve küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gerçekleşen gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmaktır. Gerçekleştirilen bu çalışmada önce küçük grup öğretim düzenlemesine ve küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi planlamanın basamaklarına ilişkin bilgi verilmiştir. Küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin basamaklar gruptaki katılımcıların sayısını belirleme, öğretilecek hedef becerilere karar verme, kullanılacak öğretim yöntemini belirleme, oturumlardaki denemeleri planlama, dikkat çekici ipucunu belirleme, gruptaki katılımcıların tepkilerine nasıl tepkide bulunulacağına karar verme, bireysel ya da grup ölçütü belirleme, öğretimi sunma ve etkililiğini belirlemedir. Ardından gözleyerek öğrenme sürecinin kuramsal alt yapısına yönelik açıklamalar yapılarak küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gözleyerek öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada tek-basamaklı davranışların öğretime ilişkin küçük grup öğretim düzenlemesiyle son yıllarda gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalarda küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan farklı yaştaki yetersizliği olan bireylerin hem kendi hedef davranışlarını hem de gözleyerek gruptaki diğer bireylerin hedef davranışlarını öğrenebildikleri ifade edilmiştir. Çalışmada ilgili araştırmalara yönelik bulgular paylaşarak uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Küçük grup öğretim düzenlemesi, gözleyerek öğrenme, verimlilik, tek basamaklı davranışlar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: ozgul.aldemir@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6960-1881

Ensuring Efficiency in Teaching: Small Group Instruction and Observational Learning

Submitted by 04.11.2019

Accepted by 05.12.2019

Review

Abstract

The purpose of this study was to provide information about small group instruction and observational learning procedure being conducted in small group instruction. In the present study firstly, information regarding small group instruction and the steps to be followed were presented. The steps related to small group instruction are determining the number of participants in the group, deciding the target skills to be taught, determining the teaching method to be used, planning the trials in the sessions, determining the discriminative stimulus, deciding how to respond to the reactions of the participants in the group, determining the individual or group criterion, presenting the instruction and determining the effectiveness. Afterwards, descriptions about the theoretical background of observational learning were provided and how can observational learning be conducted within small group instruction was mentioned. In the present study, research studies in which discrete behaviors were taught within small group arrangement in the recent years were selected. In the studies examined, it was mentioned that individuals with various kinds of disabilities with different ages could both acquire their own target behaviors as well as other individuals' target behaviors in the group by observing within small group instruction arrangement. In the present study, results of related studies were shared and suggestions for the implementers were provided.

Keywords: Small group instruction, observational learning, efficiency, discrete behaviors, children with developmental disabilities

Giriş

Gelişimsel yetersizlik kavramı çocukluk döneminde ortaya çıkan, zihin yetersizliği ve diğer yetersizlik türlerini de kapsayan şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Gelişimsel yetersizlik çocukta bilişsel veya fiziksel ya da hem bilişsel hem de fiziksel yetersizliklerin görüldüğü, kalıcı ve kronik yetersizliği ifade etmektedir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD, 2010). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar dil ve iletişim becerileri, kavramlar, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri ve kendini yönetme gibi alanlarda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından birisi gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altında yer alan zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların bağımsızlık düzeylerini arttırarak tipik gelişen akranlarıyla olabildiğince bütünleşmiş bir şekilde toplumsal yaşama katılmalarını sağlamaktır (AAIDD, 2010; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 23, 1995; Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 24, 2009). Bu temel amaç doğrultusunda gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinimlerine yönelik hedef davranışların öğretilmesi sürecinde etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin kullanması yaşamsal önem taşımaktadır. Öğretimde *etkililik*, çocuğun daha önce gerçekleştiremediği bir hedef davranışı öğretim sonrasında yapabilir hale gelmesi olarak tanımlanmıştır. *Verimlilik* ise iki etkili uygulamadan birinin diğerine göre “daha iyi” olması olarak ele alınmaktadır. Bir uygulamanın diğerine göre daha iyi olması alanyazında beş başlık altında ifade edilmektedir. Bunlar; (a) hızlı öğrenme, (b) öğrenilenlerin yüksek düzeyde genellenmesi, (c) öğretilenler ile öğretilmeyenler arasında ilişki kurabilme, (d) gelecekteki öğrenmeleri olumlu yönde etkileme ve (e) daha kapsamlı öğrenmedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili ve verimli uygulamaları kullanarak öğretim sunmaları öğretim sürecinin niteliğini arttırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde etkili olduğu kadar

verimli uygulamalara yer vermek öğrenen bireye, öğretmene ve özel eğitim alanına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenen birey daha kısa sürede daha fazla şey öğrenirken öğretmen bir davranışı daha kısa sürede ve daha kolay öğretmiş ve diğer öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmış olur. Ayrıca öğrenen birey ile öğretmen arasında olumlu etkileşim kurulma olasılığı da artar. Alan açısından bakıldığında ise öğretim sürecinde verimli uygulamalara yer verilmesinin kullanılan yöntemleri daha yalın hale getirdiği ifade edilebilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Etkili yöntemlerle çocuklara öğretim sunulması sürecinde uygulamacılar bire-bir öğretim düzenlemesini ve küçük grup öğretim düzenlemesini kullanabilmektedirler. Öğretimde verimliliği arttırmak üzere kullanılan küçük grup öğretim düzenlemesinin ve gözleyerek öğrenmenin tanıtılmasının amaçlandığı bu çalışmada öncelikle küçük grup öğretim düzenlemesine, ardından gözleyerek öğrenmeye ilişkin ayrıntılı bilgi verilmesi planlanmıştır.

Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Öğretim Sunmada Kullanılan Öğretim Düzenlemeleri

Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili öğretim sunmada “bire-bir öğretim düzenlemesi” ve “küçük grup öğretim düzenlemesi” kullanılabilmektedir (Collins, Gast, Ault ve Wolery, 1991; Wolery, Doyle, Gast ve Griffen, 1992). *Bire-bir öğretim düzenlemesi* bir öğretmen ve bir öğrenciden oluşan, öğrenen çocuğa tepkide bulunma fırsatının sağlandığı, çocuğun doğru tepkilerinin pekiştirildiği, yapılandırılmış, oldukça yaygın kullanılan ve hakkında çok sayıda araştırma yapılmış bir öğretim düzenlemesidir. Bire-bir öğretim düzenlemesi yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş öğrencilerle sıklıkla kullanılmaktadır (Collins vd., 1991; Duker, Didden ve Sigafos, 2004; Ledford, Lane, Elam ve Wolery, 2012; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Bu düzenlemede öğretmen ve öğrenci bir sınıfta çalışabilir, öğretmen çocuğu geri kaldığı konularda desteklemek için sınıftan

çıkarak ya da sınıfın farklı bir köşesine götürerek öğretim desteği sunabilir. Alanyazında bire-bir öğretim düzenlemesinin etkili bir uygulama olduğu, gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken eğitime ve bire-bir öğretime gereksinimlerinin olduğu ifade edilmektedir (Colozzi, Ward ve Crotty, 2008; Tekin-İftar, 2009).

Bire-bir öğretim düzenlemesi etkili bir öğretim düzenlemesi olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bire-bir öğretim düzenlemesi uygulamacının zamanı, finansal kaynaklar açısından maliyeti yüksek ve pahalı bir uygulamadır. Bire-bir öğretim düzenlemesi genel eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılabilen bir öğretim düzenlemesi değildir ve en az kısıtlayıcılık ilkesini karşılamamaktadır. Olumlu akran modeli sunmanın ve gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanımamaktadır. Ayrıca bire-bir öğretimde çocuk gruptan uzaklaştırıldığından daha az sayıda hedef davranışı gözleme şansına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bire-bir öğretim düzenlemesi öğretimsel, sosyal etkileşim ve bütünleştirme açısından sınırlılıklar yaratabilmektedir (Ledford, Gast, Luscre ve Ayres, 2008; Taylor ve DeQuinzio, 2012; Tekin-İftar, 2009). Bununla birlikte orta ve ileri derecede gelişimsel yetersizliği olan çocukların uzun süreli, yoğun bire-bir öğretime gereksinimleri vardır. Alanyazında bire-bir öğretime gereksinimi yoğun olmayan ve eğitim gereksinimleri küçük grup içinde karşılanabilecek çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesinin kullanılması önerilmektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012).

Küçük grup öğretim düzenlemesi aynı ya da farklı öğrenme ve performans özellikleri sergileyen en az iki çocuğun yer aldığı, aynı ya da farklı hedef davranışların bir arada öğretiminin amaçlandığı öğretim düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Küçük grup öğretim düzenlemesine katılacak çocuğun bazı ön koşul becerileri yerine getiriyor olması gerekmektedir. Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesine katılabilmek için belirlenmiş en yaygın ön koşul özellikler; (a) hedef davranışın gerektirdiği görsel uyarılara dikkatini yöneltme, (b) sıra alma, (c) sözel yönergeleri takip etme, (d) öğretilmesi hedeflenen

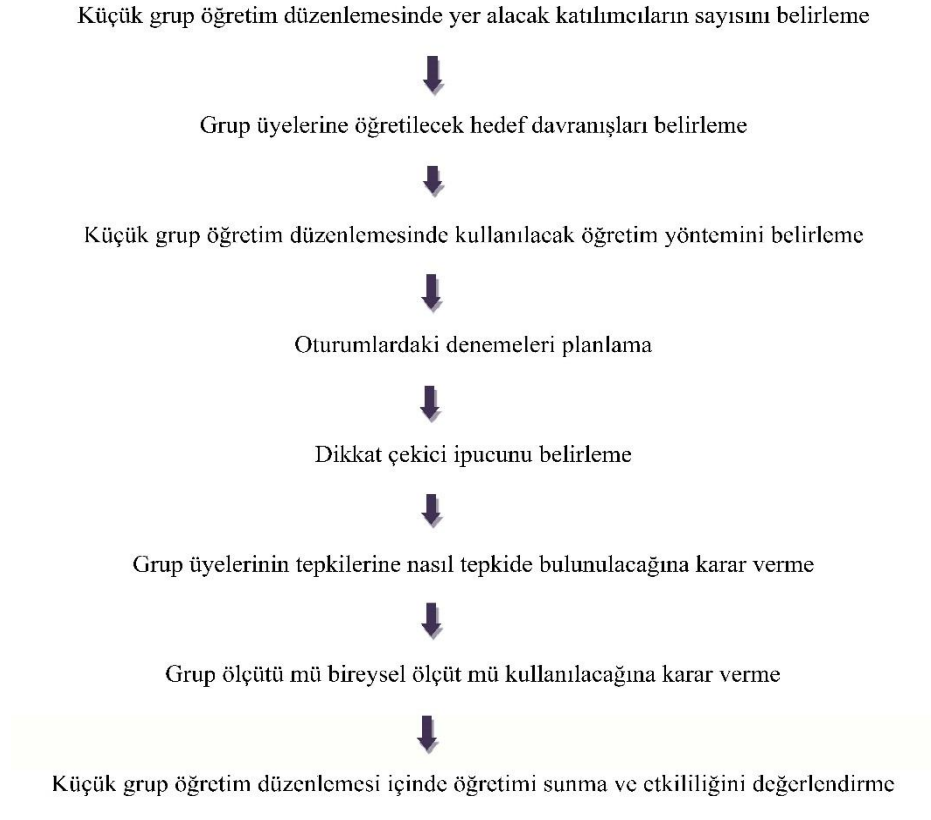
davranışın gerektirdiği ince ya da kaba motor beceriye/becerilere sahip olma, (e) kontrol edici ipucunu taklit etme ve bekleme becerisine sahip olma ve (f) yerinde oturma, dinleme, grup ortamına katılma olarak sıralanmıştır. Ön koşul becerilerin çocuk tarafından karşılanmadığı durumda öğretmen, çocuğu küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim almaya hazırlamak için sürece bire-bir öğretim düzenlemesiyle başlayabilir. Çocuk ön koşul becerileri karşılar duruma geldiğinde öğretmen çocuğu gruba dâhil ederek grup sayısını sistematik olarak arttırılabilir. Çocuklar hâlihazırda küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul özellikleri karşılıyorsa öğretime doğrudan küçük grup öğretim düzenlemesiyle başlanabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesi farklı yetersizliğe sahip çocuklar için farklı hedef davranışların ediniminde kullanılan etkili ve verimli bir öğretim düzenlemesidir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Colozzi vd., 2008; Çattık ve Odluyurt, 2017; Ledford vd., 2012; Wolery vd., 1992). Bire-bir öğretim düzenlemesiyle karşılaştırıldığında küçük grup öğretim düzenlemesinin verimli bir düzenleme olduğu ifade edilmektedir (Collins vd., 1991; Ledford vd., 2008).

Küçük grup öğretim düzenlemesinin bire-bir öğretim düzenlemesine kıyasla bazı olumlu yönleri bulunmaktadır. Bu olumlu yönler izleyen biçimde ifade edilebilir: (a) Sınıfta daha az sayıda sınıf içi personele ve daha az zamana ihtiyaç duyulur. (b) Öğretmen aynı zamanda birden fazla sayıda çocukla öğretim yapabilir. (c) Çocuklar daha az kısıtlayıcı bir ortamda bulunmuş olurlar. (d) Çocuklar akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunma fırsatı elde ederler. (e) Gruba katılan çocuklara kendilerine doğrudan öğretimi hedeflenen bilgi ve beceriler dışında gözleyerek öğrenmeyle fazladan bilgi ve beceri edinme olanağı tanınmış olur (Aldemir, 2011; Collins, 2007; Collins vd., 1991; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2006; Mercer ve Mercer, 2005; Singleton, Schuster ve Ault, 1995; Wolery vd., 1992). Ayrıca küçük grup öğretim düzenlemesiyle çocuklar doğal sınıf ortamına daha yakın ortamlarda bulunma fırsatı yakalayarak sosyal, davranışsal ve

akademik becerilerini geliştirme olanağı da bulurlar (Leaf vd., 2012; Schoen ve Ogden, 1995; Taubman vd., 2001). Alanyazına bakıldığında küçük grup öğretim düzenlemesinin farklı öğretim yöntemleri kullanılarak farklı yaştaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Kamps, Walker, Maher ve Rotholz, 1992; Ledford vd., 2008; Tekin-İftar ve Birkan, 2010).

Küçük grup öğretim düzenlemesi, az sayıda çocuğun bir arada olduğu bir etkinliğe ya da rutine katılımın sağlandığı etkinliklerle ya da çocukların bir arada bir görevi yapmak üzere oyun merkezlerinde yaptıkları etkinliklerle karıştırılmamalıdır. Küçük grup öğretim düzenlemesinde öğretmen çocuklar için belirlenmiş hedef davranışları kazandırmak üzere bir öğretim yöntemi belirleyerek ipuçlarını sistematik olarak kullanmakta ve çocukların tepkilerine karşılık nasıl tepkide bulunacağını belirleyerek belirli bir plan dâhilinde öğretim sunmaktadır. Bununla birlikte küçük grup öğretim düzenlemesinde her çocuğa farklı bir hedef davranış öğretildiğinde çocuklar kendi hedef davranışları dışında fazladan diğer çocukların hedef davranışlarını da gözleyerek öğrenebilmektedirler (Ledford vd., 2012).

Küçük grup düzenlemesiyle öğretim yaparken etkili bir öğretim sunmak için önce düzenlemede yer alacak katılımcıların sayısı belirlenmelidir. Ardından grup üyelerine öğretilecek hedef davranışlar belirlenmelidir. Kullanılacak öğretim yöntemine karar verdikten sonra küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sunulacak denemelerin planlanması gerekmektedir. Daha sonra dikkat sağlayıcı ipucu, gruptaki çocukların tepkilerine uygulamacının nasıl tepkide bulunacağı ve ölçüt belirlenmelidir (Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012). Şekil 1'de küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin planlama basamakları yer almaktadır. Şekil 1'i takip eden başlıkta ise küçük grup öğretim düzenlemesini planlamaya yönelik izlenecek basamaklara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.



Şekil 1. Küçük grup öğretim düzenlemesini planlama basamakları

Küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alacak katılımcıları ve katılımcıların sayısını belirleme (grup büyüklüğüne karar verme)

Küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim sunmayı planlayan uygulamacı ilk olarak grupta yer alacak çocukların sayısını belirlemelidir. Yayımlanmış araştırmalarda gruptaki çocuk sayısının genel olarak iki ila dört/beş çocuk arasında değiştiği ifade edilmektedir (Çolozzi, 2008; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Ledford vd., 2012; Singleton, Schuster ve Ault, 1995). Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği alanyazın çalışmasında küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan katılımcıların yaşlarının üç yaştan başlayarak yetişkin bireylere kadar çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Ancak 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş araştırmaların

oldukça sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda ise 12 yaş altındaki çocuklarla çalışıldığı ifade edilmiştir. Alanyazın çalışmasında incelenen araştırmalardaki katılımcıların tanılarına bakıldığında zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, OSB, cerebral palsy, gelişimsel gecikme, davranış bozukluğu, çoklu yetersizlik ve diğer sağlık bozuklukları olarak tanılandıkları görülmektedir. Gruptaki çocuk sayısına karar verme sürecinde öğretilecek hedef davranışların özellikleri, çocukların yetersizlik türleri, grup deneyimleri, gruba katılmak için ön koşul becerilere sahip olup olmadıkları ve öğretim oturumunun süresi gibi etmenler dikkate alınmaktadır. Çocuklara kazandırılacak hedef davranışlara karar verme sürecinde ise çocuğun bireysel gereksinimleri ve hedef davranışların gerektirdiği ön koşul beceriler önem taşımaktadır. Çocukları yeteneklerine ve becerilerine göre gruplamak öğretmenin sunacağı öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğretim düzenlemelerinde gruplar aynı yetersizlik türü ve yaşta çocuklardan oluşabileceği gibi farklı yaş ve yetersizlik türündeki çocuklardan da oluşabilmektedir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012; Mercer ve Mercer, 2005). Uygulamacı grupta yer alacak çocuklara ve grup sayısına karar verdikten sonra çocuklara öğretmeyi planladığı hedef davranışları belirlemelidir.

Grup üyelerine öğretilecek hedef davranışları belirleme

Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle grup katılımcılarına pek çok farklı hedef davranışın etkili bir şekilde öğretildiği ifade edilmektedir (Kamps vd., 1992; Ledford vd., 2012; Saadatzi, Pennington, Welch ve Graham, 2018). Alanyazın incelendiğinde katılımcılara marketteki reyonların isimlerini, mesleklerle ilgili sözcükleri ve periyodik cetveldeki elementlerin isimlerini okuma (Parker ve Schuster, 2002), haritada Türkiye'nin bölgelerini, sınır komşularını, nehirlerini gösterme ve matematik sembollerinin isimlerini söyleme (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006), haritada gösterilen eyaletlerin isimlerini söyleme, toplama işlemlerinin sonucunu söyleme, söylenen iletişim sembolünü gösterme,

ulusal bayrakları tanıma (Fickel, Schuster ve Collins, 1998), toplumsal levhaları tanıma (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), işlevsel sözcük okuma (Ledford vd., 2008; Saadatzi vd., 2018), verilen nesne ile aynı sesle başlayan nesneye iPad üzerinden dokunma (Chai, 2017), sembol pekiştireçleri paylaşma ve gösterilen yazılı sözcüğü okuma (Ledford ve Wolery, 2015) gibi pek çok farklı hedef davranışın etkili bir şekilde öğretildiği görülmektedir (Ledford vd., 2012).

Küçük grup öğretim düzenlemesinde uygulamacı çocuklara “aynı beceri-aynı uyarın”, “aynı beceri-farklı uyarın”, “farklı beceri-aynı uyarın” ve “farklı beceri-farklı uyarın” kullanarak öğretim sunabilir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991). Bu ifadeler izleyen biçimde açıklanabilir: (a) *Aynı beceri-aynı uyaranda* uygulamacı aynı uyarını kullanarak gruba aynı beceriyi öğretmeye çalışır. Örneğin uygulamacı tüm çocuklara aynı meyvelerin adlarını söyleme becerisini öğretilir. (b) *Aynı beceri-farklı uyaranda* uygulamacı aynı beceriyi gruba farklı uyarınlar kullanarak öğretmeye çalışır. Örneğin gruptaki her çocuğa “ismi söylenen nesnelere gösterme” öğretilir. Ancak çocuklara öğretilen nesnelere farklı farklı olduğundan uyarınlar her çocuk için farklılık gösterir. (c) *Farklı beceri-aynı uyaranda* uygulamacı farklı becerileri gruba aynı uyarını kullanarak öğretmeye çalışır. Örneğin uygulamacının uyarını tüm çocuklar için “Oyna.”dır. Ancak gruptaki bir çocuğa arabayla oynama öğretilirken diğerine oyuncak bebekle oynama becerisi öğretilir. (d) *Farklı beceri-farklı uyaranda* uygulamacı gruptaki her bir çocuğa farklı uyarınlarla farklı becerileri öğretmeye çalışır. Örneğin çocuklardan birine geometrik şekiller arasından farklı olanı gösterme becerisini öğretmek için “Hangisi farklı göster.” uyarını kullanılırken diğer çocuğa iki resim arasından dolu olanı gösterme becerisini öğretmek üzere “Hangisi dolu göster.” uyarını kullanılır. Farklı uyarınlarla farklı becerilerin öğretildiği uygulamalarda çocuklara gözleyerek daha fazla bilgiyi öğrenme fırsatı sağlanmaktadır (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Falkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009; Wolery vd., 1992). Uygulamacı küçük

gruba katılacak katılımcılara ilişkin hedef davranışları belirlemesinin ardından küçük grup öğretim düzenlemesiyle hangi öğretim yöntemini kullanacağını belirlemelidir.

Küçük grup öğretim düzenlemesinde kullanılacak öğretim yöntemini belirleme

Küçük grup öğretim düzenlemesi içinde genellikle tepki ipucu yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde en sık kullanılan tepki ipucu yönteminin sabit bekleme süreli öğretim olduğu görülmektedir. Sabit bekleme süreli öğretim (Aldemir ve Gürsel, 2014) dışında küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte eşzamanlı ipucuyla öğretim (Fickel, Schuster ve Collins, 1998), artan bekleme süreli öğretim (Ledford ve Wolery, 2015), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Meyers, 1992) gibi tepki ipucu yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür (Ledford vd., 2012).

Gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte yanlızsız öğretim yöntemlerinin kullanımına akıllı tahta gibi teknolojilerin de dâhil edildiği görülmektedir (Campbell ve Mechling, 2009; Mechling, Gast ve Krupa, 2007). Mechling ve arkadaşları (2008) zihin yetersizliği olan bireylere işlevsel sözcük okumayı öğretmek üzere küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte sabit bekleme süreli öğretimi kullanmışlardır. Bu araştırmada akıllı tahtayla geleneksel flash kartların kullanımı karşılaştırılmıştır. Gruptaki bireylerin arkadaşlarının hedef davranışlarını, akıllı tahtayla sunulan öğretimde geleneksel materyallerle sunulan öğretime göre daha fazla öğrendikleri belirlenmiştir (Mechling, Gast ve Thompson, 2008). Ledford ve arkadaşları (2012) da küçük grup öğretim düzenlemesiyle tepki ipucu yöntemlerinin kullanım sürecine yeni teknolojilerin dâhil edilmesinin ve sonuçlarının incelenmesinin önemi üzerinde durmuşlardır (Ledford vd., 2012). Uygulamacı küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte kullanacağı öğretim yöntemine ya da belirlediği öğretim yöntemiyle birlikte kullanmak istediği teknolojiye karar vermesinin ardından oturumlardaki denemeleri planlama aşamasına geçmelidir.

Oturumlardaki denemeleri planlama

Küçük grup öğretim düzenlemesinde denemelerin planlanması sürecinde uygulamacıların yanıt vermesi gereken beş soru bulunmaktadır (Ledford vd., 2012). Bunlar: a) Her oturumda her davranış için kaç deneme sunulacak?, b) Gruptaki tüm katılımcıların deneme sayısı aynı mı?, c) Toplamda kaç deneme olacak?, d) Katılımcılara sıra geldiğinde tek bir deneme mi yoksa çoklu deneme mi sunulacak? ve e) Denemeler tahmin edilebilir mi yoksa tahmin edilemez bir sırada mı sunulacak? Uygulamacı sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda denemelerini planlamaktadır. Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirmiş olduğu alanyazın çalışmasında inceledikleri araştırmalarda çoğunlukla her hedef davranış için üç ila beş denemenin yapıldığı, gruptaki her katılımcıya aynı sayıda denemenin sunulduğu, denemelerin tahmin edilemez bir sırayla ve her fırsatta her katılımcıya tek deneme sunulduğu belirtilmektedir (Ledford vd., 2012). Uygulamacı denemeleri planlama aşamasını tamamladıktan sonra sunacağı dikkat sağlayıcı ipucuna ilişkin karar almalıdır.

Dikkat sağlayıcı ipucunu belirleme

Denemelere ilişkin kararların alınmasının ardından uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu nasıl sunacağını belirlemelidir. Dikkat sağlayıcı ipucu tüm gruba ya da grup içindeki bireylere yönelik sunulabilir. Bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipuçlarında çocuğun uyarana bakması için ipucu olarak çocuğun adı söylenebilir, gruba yönelik sunulan dikkat sağlayıcı ipucunda ise “Herkes buraya baksın.” denilebilir. Bununla birlikte hem bireysel hem de gruba yönelik dikkat çekici ipucu sunulabilir. Bu durumda önce gruba “Herkes buraya baksın.” denilebilir ve ardından hedef davranışın çalışılacağı grup üyesine yönelik bireysel uyarana sunulabilir. Grubun geneline yönelik sunulan dikkat sağlayıcı ipucu uyarılara dikkati çeker, ancak bu dikkat ilgili uyarana yönelik yeterli dikkati vermeyi tam olarak sağlamaz. Bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı uyarana ise çocuğun hedef uyarana

ilişkin dikkatini daha yoğun olarak sunmasına yardımcı olmaktadır. Her iki dikkat sağlayıcı ipucu karşılaştırıldığında bireysel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipucunun çocukların daha aktif tepkide bulunmalarını sağladığı ve genel olarak sunulan dikkat sağlayıcı ipucuyla karşılaştırıldığında bireysel ipucunun grup arkadaşlarının hedef davranışlarına ilişkin daha fazla öğrenmeyle sonuçlandığı belirtilmektedir (Aldemir, 2011; Ledford vd., 2012). Uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu nasıl sunacağına karar vermesinin ardından grup üyelerinin tepkilerine nasıl tepkide bulunacağına karar vermelidir.

Grup üyelerinin tepkilerine nasıl tepkide bulunulacağına karar verme

Çocuklara sunulacak dikkat sağlayıcı ipucuna yönelik kararlar alındıktan sonra uygulamacıların çocukların tepkilerine nasıl tepkide bulunacaklarına yönelik kararlar almaları gerekmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalarda sözel pekiştireçlere sembol ya da yiyecek pekiştireçlerinin eklendiği görülmektedir (Ledford, 2012; Ledford ve Wolery, 2013; 2015). Pekiştireçlerin belirlenmesinin ardından uygulamacının ölçüte karar vermesi gerekmektedir.

Grup ölçütü mü bireysel ölçüt mü kullanılacağına karar verme

Küçük grup öğretim düzenlemesinde ölçüt “grup ölçütü” ya da “bireysel ölçüt” olarak iki farklı şekilde belirlenebilmektedir. *Grup ölçütünde* grup üyelerinin tamamı hedef davranışlarında ölçütü sağladıklarında diğer davranışların öğretime geçilmektedir. *Bireysel ölçütte* ise hedef davranışını edinen grup üyesi grup arkadaşlarının kendi hedef davranışlarını edinip edinmediğinden bağımsız olarak diğer davranışına geçmektedir. Bireysel ölçüt her çocuğun davranışına ilişkin belirlenen ölçüte ulaşıncaya kadar öğretime devam edilmesini gerektirir. Ayrıca çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat verir ve gruptaki daha hızlı öğrenen çocuklara daha fazla bilgi öğretilmesini sağlar (Aldemir ve Gürsel, 2014; Collins vd., 1991; Ledford vd., 2012). Uygulamacı ölçüte ilişkin de karar almasının ardından küçük grup

öğretim düzenlemesi içinde öğretimi sunma sürecine geçer. Küçük grup öğretim düzenlemesi grup katılımcılarına gözleyerek öğrenme fırsat sunması açısından oldukça önemli bir öğretim düzenlemesidir. Katılımcılar gözleyerek diğer katılımcıların “hedef davranışlarını” öğrenebildikleri gibi gözleyerek diğer katılımcıların “hedeflenmeyen bilgilerini” de öğrenebilmektedirler. Buradan hareketle öncelikle hedeflenmeyen bilgiye ilişkin kısa bir açıklama yapılarak ardından gözleyerek öğrenmeye ve kuramsal altyapısına ilişkin bilgi verilmesi planlanmıştır.

Hedeflenmeyen Bilgi

Hedeflenmeyen bilgi kazanımı çocuğun doğru tepkide bulunduğu denemelerin ardından uygulamacının çocuğa doğrudan öğretimini hedeflemediği uyararı sunarak çocuğun bu uyararı da öğrenmesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Hedeflenmeyen bilgi sunumunda öğretim sırasında çocuktan bu uyarana tepki vermesi beklenmemektedir. Çocuk bu uyarana tepkide bulunursa uygulamacı hiçbir tepki vermez, çocuğun doğru tepkilerini pekiştirmez (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Örneğin uygulamacının çocuğa öğretmeyi hedeflediği hedef davranışın aynı türde ve aynı tipte iki nesne arasından “büyük olanı gösterme” olduğunu varsayalım. Uygulamacı büyük olanı sorduğunda çocuk doğru tepkide bulunursa uygulamacı büyük olan nesnenin adını söylemeyi de hedeflenmeyen bilgi olarak sunmayı amaçlamış olsun. Bu durumda uygulamacının esas öğretmeyi planladığı hedef davranış çocuğun önüne konan nesnelere arasından büyük olanı göstermesiyken hedeflenmeyen bilgi ise çalışılan nesnelere adını öğretmektir. Böylece küçük grup öğretim düzenlemesinde yer alan katılımcılar diğer katılımcıların hedef davranışlarını ve hedeflenmeyen bilgilerini gözleyerek öğrenme fırsatı yakalarlar. İzleyen başlıkta gözleyerek öğrenmeye ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Gözleyerek Öğrenme

Gözleyerek öğrenme bireye öğretimi doğrudan amaçlanmayan ancak bir başkası o davranışı yaparken ya da ona ilişkin öğretim alırken gözleyen bireyin gözlediği davranışı öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Campbell ve Mechling, 2009; Ledford vd., 2008; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Bireyin başkasına sunulan sonuçları gözlemleyerek öğrenebilmesi yoğun eğitim süresini ve finansal maliyetleri azaltması, sosyal kaynaşma fırsatlarını artırması açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir (Ledford vd., 2008).

Alanyazın incelendiğinde gözleyerek öğrenmeye ilişkin çeşitli açıklamaların bulunduğu görülmektedir. Gözleyerek öğrenmeden ilk kez söz eden Bandura (1977) gözleyerek öğrenmeyi (a) taklit (imitation) ve (b) dolaylı öğrenme (vicarious learning) olarak iki başlıkta incelemiştir. *Taklit* model alınan davranışın tekrar yapılması, *dolaylı öğrenme (gözleyerek öğrenme)* ise gözleyen gözlediği bireyin sergilediği davranışın sonucunda pekiştirilmesine ya da cezalandırılmasına göre o davranışı sergileme sayısının artması ya da azalması olarak açıklanmaktadır. Taklitte gözleyen birey gözlediği davranışın sonuçlarını yorumlamadan davranışı taklit etmektedir. Bu bağlamda gözlenen davranışın gözleyen birey tarafından sergileneceği şartların/durumların değişmesi önemli değildir. Bandura sosyal öğrenme kuramında davranışın daha önce sergilendiği şartlarla/durumlarla doğrudan bir temas olmaksızın gözlenen davranışın üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra sergilenmesini bilişsel aracı (cognitive mediation) ile açıklamaktadır. Buradan hareketle gözlemcinin gözlediği davranışla davranışın sonuçlarının zihinsel temsilini oluşturduğu belirtilmektedir. Gözlemcinin gözlediği davranış ve davranışın yarattığı sonuç ise gözlemcinin farklı bir zamanda gözlediği davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini etkilemektedir. Davranış analistleri ise gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin açıklama yaparken “zihinsel temsillerden” ziyade “çevresel değişkenler” üzerinde durmaktadırlar. Burada üzerinde durulan etmenler deneysel olarak yönlendirilebilen taklit davranışının

pekiştirilmesine, tepkiyi kontrol eden uyarana, uyaran genellemesine, basit ve karmaşık uyarıları ayırt etmeye yönelik gözlemcinin öğrenme geçmişini etkileyen çevresel uyarılardır (Aldemir, 2011; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2001; Taylor ve DeQuinzo, 2012).

Gözleyerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gözleyecek kişinin sahip olması gereken bazı ön koşul davranışlar bulunmaktadır. Bu ön koşul davranışlar gözleyen kişinin (a) dikkatini çalışmaya yöneltebilmesi, (b) çalışılan arkadaşını gözleme fırsatını bulması, (c) taklit etme becerisine sahip olması ve (d) arkadaşına sunulan sonuçları (arkadaşının pekiştirilmesini ya da cezalandırılmasını) görerek ayırt etmesidir (Taylor ve DeQuinzo, 2012; Wolery vd. 1992). Belirtilen ön koşul özelliklere sahip olan çocuklar için gözleyerek öğrenme süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır (Brewer ve Wann, 1998; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2009). Bunlar; (a) dikkat etme, (b) akılda tutma, (c) davranışı meydana getirme/üretme ve (d) güdülenmedir. *Dikkat etme aşaması* gözlemcinin model aldığı davranışı dikkatle izlemesi ve davranışı doğru anlamasıyla ilgilidir. *Akılda tutma aşaması* gözleyerek öğrenilen bilginin gerçekleştirilebilmesi için gözlemcinin imgesel ya da sözel kodlama yoluyla model aldığı davranışı akılda tutma yeteneğini gerektirir. *Davranışı meydana getirme/üretme aşaması* öğrenilen davranışların performansa dönüştürülmesi üzerinde durmaktadır. Öğrenilen davranışın zihinsel ya da fiziksel yolla tekrar edilmesini gerektirir. *Güdülenme aşaması* ise gözlemcinin davranışı gerçekleştirmesi durumunda pekiştirilmeyi ümit edebileceği üzerinde durur. Dolayısıyla pekiştirmenin davranışın meydana gelmesini etkileyen bir etmen olduğu göz ardı edilmemelidir (Brewer ve Wann, 1998; Corbett, 2003; Senemoğlu, 2001).

Gözleyerek öğrenmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde çocukların farklı hedef davranışları küçük grup öğretim düzenlemesi içinde gözleyerek öğrendikleri belirtilmektedir (Campbell ve Mechling, 2009; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Ledford ve Wolery, 2015; Ross ve Stevens, 2003; Taylor ve DeQuinzo, 2012). Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle zincirleme becerilerin öğretiminin yapıldığı araştırmaların sınırlı sayıda

olduğu ifade edilmektedir (Ledford vd., 2012; Spriggs, Gast ve Kinight, 2016). Küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların yoğunluklu olarak tek-basamaklı davranışların öğretimine yönelik olduğu görülmektedir (Ledford vd., 2012). Bu nedenle bu çalışma kapsamında gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanıyan küçük grup öğretim düzenlemesinin “tek-basamaklı davranışları” öğretmedeki etkililiğine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmaların üzerinde durulması planlanmıştır. Sunacağı öğretimi verimli bir hale getirmek üzere tek-basamaklı davranışların öğretimine ilişkin küçük grup öğretim düzenlemesiyle sistematik ve güvenilir bir uygulama yapmayı planlayan uygulamacıların ve araştırmacıların süreci dikkatli bir şekilde planlamaları gerekmektedir. Bu çalışmada küçük grup öğretim düzenlemesiyle “tek-basamaklı davranışları” öğretmeyi planlayan uygulamacılara ve araştırmacılara bu süreci nasıl planlayacaklarına ilişkin ayrıntılı bilgi sunularak katkı sağlanması umulmaktadır. Bununla birlikte tek-basamaklı davranışların öğretiminin gerçekleştirildiği küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan araştırmalara ve araştırmaların bulgularına ilişkin bilgi verilmesinin konuya ilişkin farklı araştırma gereksinimlerinin belirlenmesinde araştırmacılara önemli bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada önce konuyla ilgili 1990-2010 yılları arasında gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgi veren Ledford ve arkadaşlarının (2012) yaptığı alanyazın taraması çalışmasına, ardından da 2010-2019 yılı arasında gerçekleştirilmiş araştırma çalışmalarına yönelik bilgi verilmesi planlanmıştır.

Küçük Grup Öğretim Düzenlemesiyle Tek-Basamaklı Davranışların Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Ledford ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları alanyazın taramasında gelişimsel yetersizliği olan bireylere tek-basamaklı davranışların küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretilmesinin planlandığı 1990-2010 arası yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaları

incelemişlerdir. Ledford ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları çalışmada konuyla ilgili ulaşılan araştırmaların belirlenen dâhil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Alanyazın taramasında belirlenmiş olan dâhil etme ölçütleri; a) en az bir gelişimsel yetersizliği olan çocuğun araştırmada yer alması, (b) araştırmanın tepki ipucu yöntemleriyle gerçekleştirilmiş olması, (c) araştırmanın tek-denekli araştırma metodolojisiyle gerçekleştirilmiş olması, (d) uygulama sürecinin işlevsel olarak tanımlanmış olması ve (e) araştırmaya katılan her çocuğa ilişkin edinim verilerine yer verilmesidir. Çalışma kapsamında bu ölçütlere uyan 47 araştırma alanyazın çalışmasına dâhil edilmiştir. Bu 47 araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir çoğunluğunun hedef davranışları öğrendikleri ya da belirgin ilerlemeler gösterdikleri, bu davranışları genelledikleri ve hedef davranışlarına ilişkin kalıcılığı sağladıkları, gözleyerek grup arkadaşlarının hedef davranışlarını öğrendikleri, kendi ve diğer grup arkadaşlarının hedeflenmeyen bilgilerini öğrendikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında katılımcılara en çok öğretimi yapılan hedef davranışın sözcük okuma olduğu belirtilmektedir. Sözcük okuma hedef davranışından sonra öğretimi en çok yapılan davranışlar sırasıyla sorulara yanıt verme, resimleri ya da uyaranları isimlendirme, sözcüklerin kısaltmalarının ne demek olduğunu söyleme, matematik hesaplaması yapma, harita üzerinden gösterilen yeri söyleme ya da haritada söylenen yeri gösterme, sözcükleri heceleme, sözcükleri tanımlama, söylenen resmi gösterme, el işaretlerinin ne anlama geldiğini söyleme, sembolik oyun, sosyal etkileşim başlatma ve eşleştirmedir. Alanyazın çalışmasında incelenen 47 araştırmanın 33'ünde gruptaki her çocuğa farklı davranışlar öğretilmiştir. Böylece her katılımcının gruptaki diğer katılımcıların hedef davranışlarını öğrenip öğrenmediği ölçülebilmştir. Bu durumda katılımcılar hedef davranışa ve katılımcılara yönelik öğretim setleri arasında ortalama %63 oranında doğru yanıt vermişlerdir. Katılımcıların %48'i gözleyerek diğer katılımcıların hedef davranışlarının yarısından fazlasını edinmişlerdir. Katılımcıların %19'u ise gözleyerek diğer

katılımcıların hedef davranışlarının tamamını edinmişlerdir. Katılımcıların %2'si ise diğer katılımcıların hedef davranışlarının hiçbirini öğrenememişlerdir. Hedeflenmeyen bilgi kazanımına ilişkin 47 araştırmanın 28'inde veri toplandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre 28 araştırmada katılımcılar davranış setleri ve katılımcılar arasında ortalama %68 düzeyinde doğru tepkide bulunmuşlardır. 18 araştırmada ise katılımcıların gözleyerek grubun diğer üyelerinin hedeflenmeyen bilgilerini edinip edinmediğine ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların grubun diğer üyelerinin hedeflenmeyen bilgilerine ilişkin ortalama %53 düzeyinde doğru tepkide buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak küçük grup öğretim düzenlemesinin hem katılımcılara tek-basamaklı hedef davranışların öğretiminde hem de edinilen davranışların kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca küçük grup öğretim düzenlemesinin, katılımcıların gözleyerek gruptaki diğer üyelerin hedef davranışlarını da öğrenmelerine, hedeflenmeyen bilgi kazanımına ve gözleyerek gruptaki diğer üyelerin hedeflenmeyen bilgilerini öğrenmeye de fırsat tanıyarak fazladan öğrenmeye olanak tanıyan bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Ledford ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği alanyazın taramasında 2010 yılına kadar gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Aşağıda ise 2010-2019 yılları arasında küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş birbirinden farklı tek-basamaklı davranışların öğretimini hedef almış araştırma örneklerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Saadatzi ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırmada etkileşimli sanal öğretmen ve insansı robotun kullanıldığı teknoloji destekli öğretimin küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sabit bekleme süreli öğretimle sunulmasının 19-20 yaşlarında OSB tanılı iki bireyin işlevsel sözcükleri öğrenmesi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca bireylerin gözleyerek öğrenip öğrenmediklerine ilişkin de veri toplanmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucu OSB olan iki bireyin hedef sözcükleri edindiklerini, gözleyerek kendi hedef sözcükleri olmayan sözcükleri de büyük ölçüde öğrendiklerini gösterir niteliktedir.

Chai (2017) yaptığı çalışmada çocuklara iPad üzerinden gösterilen nesne ile aynı sesle başlayan nesneyi işaret etme davranışını küçük grup öğretim düzenlemesi içinde öğretmeyi hedeflemiştir. Araştırmada küçük grup öğretim düzenlemesiyle birlikte sabit bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada grup katılımcılarını özel eğitim sınıfında bulunan 4-5 yaşları arasında gelişimsel gecikmesi olan üç çocuk oluşturmaktadır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların kendi hedef davranışlarını öğrendikleri ve gözleyerek üç çocuğun da akranlarının hedef davranışlarını büyük ölçüde öğrendikleri belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerine beş açık uçlu soru sorularak sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Öğretmenler uygulanan bu sürece yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Doğan'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, OSB olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırma yaşları 5-6 arasında değişen OSB olan üç çocuk ve onların tipik gelişen altı akranıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bütün çocuklara hedeflenen mesleklere ilişkin beş farklı soru kalıbını sözel olarak yanıtlama becerisi öğretilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları çalışmaya katılan tüm katılımcıların hedeflenen meslekleri öğrendiklerini, farklı ortam ve araç-gerece genellediklerini, bu becerilerde kalıcılığı koruduklarını gösterir niteliktedir. Araştırmada OSB olan katılımcıların akranları için hedeflenen becerilerin bazılarını edindikleri de görülmektedir. Araştırmada sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarında, normal gelişim gösteren akranların hedef becerilere ilişkin doğru

teпки yüzdeleri %100 olarak hesaplanmıştır. OSB olan katılımcıların uygulamanın sonunda normal gelişim gösteren akranları ile aynı performans düzeyinde doğru tepkide buldukları ifade edilmektedir. Araştırmada öznel değerlendirmeyle elde edilen bulgularda ise öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirilen çalışmayı etkili buldukları ve bu öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmektedir.

Lane ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları araştırmada sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak küçük grup öğretim düzenlemesi içinde üç çifte öğretim sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları gelişimsel gecikme tanısına sahip özel eğitim sınıfında yer alan 48 ila 72 ay arasındaki çocuklardır. Araştırmada çocuklara işlevsel sözcük okuma öğretilmiş ve çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef sözcüklerini de okuyup okuyamadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada hedeflenmeyen bilgi sunulmuştur. Çiftteki çocuklardan biri doğru yanıt verdiğiğinde diğerinin en sevdiği oyuncak/şarkı/yiyecek/içecek/film/yer/şov gibi öğeler söylenerek resmi ya da fotoğrafı gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların doğru tepkilerinden sonra kazandıkları sembol pekiştireçleri paylaşımlarına, bu paylaşma davranışlarını oyun ve atıştırma zamanlarına genelleyip genellemediklerine yönelik veri toplanmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklar hem kendi işlevsel sözcüklerini hem de çiftlerinin sözcüklerinin bir kısmını öğrenmişlerdir. Çiftler aynı zamanda birbirlerinin sosyal bilgilerinin de bir kısmını öğrenmişlerdir. Son olarak çiftler paylaşma davranışına ilişkin ilerlemeler sergilemişlerdir. Paylaşma davranışının genellenmesine yönelik veriler ise değişken olarak ifade edilmektedir.

Ledford ve Wolery (2015) yapmış oldukları araştırmada çocuklara hedef davranışlarının öğretimi sürecinde küçük grup öğretim düzenlemesi içinde kullanılan artan bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi çocuklara yönelik eğitim sunan üniversite bünyesindeki bir merkezde bulunan 3-4 yaşlarındaki OSB

tanılı iki, ileri düzeyde sensörinöral işitme kaybı olan bir ve tipik gelişen altı çocuk katılmıştır. Araştırmada üç grup oluşturulmuştur. Her grupta yetersizliği olan bir ve tipik gelişen iki çocuk bulunmaktadır. Araştırmada çocukların kendilerine gösterilen kelimeleri isimlendirip isimlendirmediklerine, gözleyerek akranlarının kelimelerini isimlendirip isimlendirmediklerine, tipik gelişen çocukların araştırma süresince kazandıkları sembol pekiştiricileri paylaşma becerisini öğrenip öğrenmediklerine, yetersizliği olan çocuklarına paylaşma becerisine ilişkin başlama düzeyine kıyasla gelişme gösterip göstermediklerine ve çocukların paylaşma becerisini genellemelerine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm çocukların kendi hedef davranışlarını edindiklerini, gözleyerek akranlarının hedef davranışlarının bazılarını öğrendiklerini, paylaşma becerisine ilişkin başlama düzeyine göre ilerlemeler gösterdiklerini ve paylaşma becerisini farklı ortamlarda da sergilediklerini göstermektedir.

Aldemir ve Gürsel (2014) yaptıkları araştırmada çocuklara küçük grup öğretim düzenlemesi içinde sabit bekleme süreli öğretimle okul öncesi akademik becerilere yönelik öğretim sunmuşlardır. Araştırmada çocuklar ikili çiftler halinde öğretim almışlardır. Çocuklara geometrik şekiller arasından farklı olanı, en az olanı, sonuncu olanı, şişman olanı, kalın olanı, eski olanı, dolu olanı, yarım olanı, dışında olanı, müzik aletlerini, matematik sembollerini ve rakamları göstermeye ilişkin öğretim sunulmuştur. Araştırmaya 4-6 yaş aralığında, gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk katılmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuklar hedef davranışları edinmişler, kalıcılığı sağlamışlar ve öğrendikleri hedef davranışları farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemişlerdir. Ayrıca araştırmada çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef davranışlarını da yüksek oranda öğrendikleri görülmüştür. Araştırmada sosyal karşılaştırma oturumları gerçekleştirilerek

sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların tipik gelişen akranlarının düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir.

Leaf ve arkadaşlarının (2011) yapmış olduğu araştırmada no-no prompting sistemiyle küçük grup öğretim düzenlemesi içinde farklı yüz ifadelerini (heyecanlı, sıkılmış, şaşırılmış, kafası karışmış) söyleme davranışına ilişkin OSB olan çocuklara öğretim sunulmuştur. Üç ila beş yaşlarında olan altı çocuktan beşi OSB, biri ise tipik gelişen bir çocuktur. Çocuklar üniversite bünyesinde bir okul öncesi sınıfında sosyal beceri grubunda yer almaktadırlar. Araştırmada bir grup üç çocuktan, diğer grup ise iki çocuktan oluşmaktadır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm çocuklar hedef davranışlarını edinerek kalıcılığı sağlamışlardır. Ayrıca çocukların gözleyerek çiftlerinin hedef davranışlarını büyük ölçüde öğrendikleri ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında küçük grup öğretim düzenlemesine, küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi planlamanın basamaklarına ve gözleyerek öğrenme sürecine ilişkin bilgi verilmesi ve örnek araştırmalara ilişkin bulguların paylaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde farklı yetersizlik kategorilerindeki katılımcılara farklı tek-basamaklı davranışların öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesinin etkili olduğu görülmektedir. Bu düzenlemede katılımcılar küçük grup öğretim düzenlemesi içinde akranlarını gözleyerek onların hedef davranışlarını ve hatta akranlarının hedeflenmeyen bilgilerini gözleyerek öğrenebildiklerinden küçük grup öğretim düzenlemesi ayrıca verimli bir öğretim düzenlemesi olarak görülmektedir (Ledford vd., 2012; Ledford ve Wolery, 2015).

Öğretmenler küçük grup öğretim düzenlemesi için hazırlanma sürecini daha uzun bulduklarından bire-bir öğretim düzenlemesiyle öğretim sunmaya daha meyilli olmakla

birlikte küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul becerilerin çocuklara öğretilmesi durumunda küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretimi daha yararlı bulduklarını belirtmişlerdir (Saadatzi vd., 2018). Öğretmenlerin bire-bir öğretim düzenlemesini kullanmaya daha meyilli olmalarının nedeni, küçük grup öğretim düzenlemesinde benzer öğrenme gereksinimleri olan grup üyelerini belirleyerek çocukların küçük grup düzenlemesinde yer almaları için gerekli ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarına ilişkin planlama yapmanın ilk etapta öğretmenler için biraz daha fazla zaman ve planlama gerektirmesi olabilir. Bu noktada öğretmenlere küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli düzenlemeleri çalışma öncesinde planlamaları önerilebilir. Böylece çocuklar daha kısa bir süre içerisinde kendi hedef davranışlarının yanı sıra gözleyerek arkadaşlarının hedef davranışlarını da öğrenme fırsatı elde edebilirler. Öğretmenler de daha kısa sürede çocukların daha fazla hedef davranışı öğrenmesini sağlayabilirler. Öğretmenler küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin gerekli ön koşul becerilere ve bu düzenlemeyle öğretim alma geçmişine sahip olan çocuklara ilerleyen süreçlerde de benzer şekilde pek çok farklı hedef davranışı öğretmeye yönelik planlama yapabileceklerinden uzun vadede gerek öğretmenler gerekse çocuklar için küçük grup öğretim düzenlemesinin kullanılması daha verimli olabilmektedir (Aldemir, 2011; Collins vd., 1991; Cömertpay, 2018; Hall, Schuster, Wolery, Gast ve Doyle, 1992; Ledford vd., 2012; Mercer ve Mercer, 2005; Wall ve Gast, 1999).

Küçük grup öğretim düzenlemesinin etkili olarak uygulanması sürecinde katılımcıların küçük grup öğretim düzenlemesi için gerekli ön koşul becerilere sahip olmaları oldukça önemli bir etmendir. Alanyazında katılımcılar bu ön koşul becerilere çalışmadan önce sahip değillerse ya da bu ön koşul becerileri edinmede zorlanan yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocuklarsa gözleyerek öğrenme düzeylerinin düşük olabileceği ifade edilmektedir (Lane, Gast, Shepley ve Ledford, 2015; Leaf vd., 2011). Özellikle OSB olan çocuklar gözleyerek öğrenmeye ilişkin ön koşul beceriler kazandırılmadan küçük grup öğretim

düzenlemesine dâhil edildiklerinde gözleyerek öğrenme sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Böyle bir durumda sürece çocuğun daha az ön koşul beceriye sahip olmasını gerektiren bire-bir öğretim düzenlemesiyle başlanabilir. Ardından küçük grup öğretim düzenlemesi sürecinde gözleyerek öğrenebilmek için gerekli ön koşul beceriler çocuklara öğretilerek bu becerilerin küçük grup öğretim düzenlemesine transfer edilmesine ilişkin çalışılabilir. Bu noktada önemli olan çocuklara öğrenmeyi öğretmektir (Chai, 2017; Cömertpay, 2018; Lane vd., 2015; Leaf vd., 2011).

Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalara duyulan gereksinimin hala devam ettiği belirtilmektedir (Aldemir ve Gürsel, 2014; Ledford ve Wolery, 2015). Küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Ledford vd., 2012; Saadatzi vd., 2018). Bu noktadan hareketle ileri araştırmalarda 18 yaş ve üzerinde olan katılımcılarla küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin planlamalar yapılması önerilebilir. Son yıllarda önemi üzerinde fazlaca durulan ve genel eğitim ortamları için de öncelikli olan paylaşma ve sosyal becerilere yönelik araştırma gereksiniminin devam ettiği belirtilmektedir (Lane vd., 2015). Bununla birlikte insanların duygularını anlamayı öğretmeye yönelik araştırmalara da gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Leaf vd., 2011). Bu bağlamda küçük grup öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilecek araştırmalarda bu hedef davranışların öğretimine yönelik planlama yapılması önerilebilir (Cahi, 2017). Alanyazında küçük grup öğretim düzenlemesiyle öğretim sürecine yeni teknolojilerin dâhil edilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Ledford vd., 2012). Dolayısıyla gelecekte gerçekleştirilecek küçük grup öğretim düzenlemesine ilişkin araştırmalarda farklı teknolojilerin ve teknolojik aletlerin kullanıldığı çalışmaların planlanarak sonuçlarının paylaşılması önerilmektedir (Chai, 2017; Ledford vd., 2012; Saadatzi vd., 2018).

Alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan bireylere küçük grup öğretim düzenlemesiyle daha çok tek-basamaklı davranışların öğretimine ilişkin planlama yapıldığı görülmektedir (Griffen, Wolery ve Schuster, 1992; Ledford vd., 2012; Spriggs, Gast ve Knight, 2016). Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını olabildiğince bağımsız olarak sürdürebilmeleri için tek-basamaklı davranışları olduğu kadar zincirleme becerileri de öğrenmeleri ve günlük yaşamlarında işlevsel olarak kullanmaları gerektiğinden ileriki araştırmalarda zincirleme becerilerin öğretimine yönelik planlamalar yapılabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan öğretimin farklı tepki ipucu yöntemleriyle farklı tek-basamaklı davranışların ve zincirleme becerilerin öğretimindeki etkililiği araştırılabilir. Küçük grup öğretim düzenlemesinin toplum temelli ortamlar gibi ortamlarda uygulanmasına yönelik araştırmalar planlanabilir. Son olarak küçük grup öğretim düzenlemesinin bire-bir öğretim düzenlemesine kıyasla hem uygulamacılar hem de çocuklar için çeşitli yararlar sağladığı ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle küçük grup öğretim düzenlemesinin sınıflarda uygulanmasına ilişkin planlamaların yapılmasının ve öneriler doğrultusunda ileriye yönelik araştırmaların planlanmasının uygulama sürecine ve ilgili alanyazına değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yazar Notu

Makaleyi okuyarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a sonsuz teşekkür ederim.

Kaynakça

AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Aldemir, Ö. (2011). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldemir, Ö. & Gürsel, O. (2014). The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 733-740.
- Aldemir-Fırat, Ö. & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-401.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (1994). http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/20512--Cocuk-Haklarina-Dair_Sozlesme.pdf (Erişim Tarihi: 29.07.2019)
- Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (2009). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> (Erişim Tarihi: 29.07.2019).
- Brewer, K. R. & Wann, D. L. (1998). Observational learning effectiveness as a function of model characteristics: Investigating the importance of social power. *Social Behavior and Personality*, 6(1), 1-10.
- Campbell, M. L. & Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with smart board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, 30(1), 47-57.

- Chai, Z. (2017). Improving early reading skills in young children through an iPad App: Small-group instruction and observational learning. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 101-111.
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J. & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(1), 18-32.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W. & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorders and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 226-248.
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4(3), 367-377.
- Cömertpay, E. (2018). *Ayırt etme öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gözleyerek öğrenme becerisini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çattık, M. & Odluyurt, S. (2017). The effectiveness of the smart board-based small-group graduated guidance instruction on digital gaming and observational learning skills of children with autism spectrum disorder. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 84-102.
- Doğan, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doyle, P. M., Gast, D. L., Wolery, M., Ault, M. J. & Meyer, S. (1992). Teaching discrete skills to students with moderate mental retardation in small-group instructional arrangements. *Exceptionality*, 3(4), 233-253.
- Duker, P., Didden, R. & Sigafos, J. (2004). *One-to-one training: Instructional procedures for learners with developmental disabilities*. United States of America: PRO-ED, Inc.
- Falkenstine, K. J., Collins, B. C., Schuster, J. W. & Kleinert, H. (2009). Presenting chained and Discrete tasks as non-targeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 127-142.
- Fickel, K. M., Schuster, J. W. & Collins, B. C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 219-244.
- Griffen, A. K., Wolery, M. & Schuster, J. W. (1992). Triadic instruction of chained food preparation responses: Acquisition and observational learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 193-204.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L. & Pretti-Frontczak, K. (2006). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Gürsel, O., Tekin-İftar, E. & Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.
- Hall, M. G., Schuster, J. W., Wolery, M., Gast, D. L. & Doyle, P. M. (1992). Teaching chained skills in a non-school setting using a divided half instructional format. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 1992, 257-279.

- Kamps, D., Walker, D., Maher, J. & Rotholz, D. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 277-293.
- Lane, J. D., Gast, D. L., Shepley, C. & Ledford, J. R. (2015). Including social opportunities during small group instruction of preschool children with social-communication delays. *Journal of Early Intervention*, 37(1) 3-22.
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Dotson, W. H., Johnson, V. A., Courtemanche, A. B., Sheldon, J. B. & Sherman, J. A. (2011). Effects of no-no prompting on teaching expressive labeling of facial expressions to children with and without a pervasive developmental disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 186-203.
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D. & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 86-103.
- Ledford, J. R., Lane, J. D., Elam, K. L. & Wolery, M. (2012). Using response-prompting procedures during small-group direct instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 413-434.
- Ledford, J. R. & Wolery, M. (2015). Observational learning of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 81(3), 272-291.
- Ledford, J. R. & Wolery, M. (2013). Peer modeling of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 79(4), 439-458.
- Mechling, L. C., Gast, D. L. & Krupa, K. (2007). Impact of smart board technology: An investigation of sight word reading and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1869-1882.

- Mechling, L. C., Gast, D. L. & Thompson, K. L. (2008). Comparison of the effects of smart board technology and flash card instruction on sight word recognition and observational learning. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 34-46.
- Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Parker, M. A. & Schuster, J. W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 89-104.
- Ross, A. H. & Stevens, K. B. (2003). Teaching spelling of social studies content vocabulary prior to using the vocabulary in inclusive learning environments: An examination of constant time delay, observational learning, and instructive feedback. *Journal of Behavioral Education*, 12(4), 287-309.
- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C. & Graham, J. H. (2018). Effects of a robot peer on the acquisition and observational learning of sight words in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 284-296.
- Schoen, F. S. & Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning and attentional cuing upon word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 503-519.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singleton, K. M., Schuster, J. W. & Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(3), 218-230.

- Spriggs, A. D., Gast, D. L. & Knight, V. F. (2016). Video modeling and observational learning to teach gaming access to students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2845-2858.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M. & Plankas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 66-79.
- Taubman, M., Brierley, S., Wishner, J., Baker, D., McEachin, J. & Leaf, R. B. (2001). The effectiveness of group discrete trial instructional approach for preschoolers with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22(3), 205-219.
- Taylor, B. A. & DeQuinzio, J. A. (2012). Observational learning and children with autism. *Behavior Modification*, 36(3), 341-360.
- Tekin-İftar, E. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. İçinde S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 67-83). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tekin-İftar, E. & Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *The Journal of Special Education*, 44(1), 50-63.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2018). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Wall, M. E. & Gast, D. L. (1999). Acquisition of incidental information during instruction for a response-chain skill. *Research in Developmental Disabilities*, 20(1),31-50.
- Wolery, M., Ault, M. J. & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. NY: Longman.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., Gast, D. L. & Griffen, A. K. (1992). Choral and individual responding during small group instruction: Identification of interactional effects. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 289-309.

Extended Abstract

“One-to-one instruction” and “small group instruction” are being conducted while providing effective teaching to children with developmental disabilities (Collins et al., 1991; Wolery et al., 1992). In one-to-one instruction, the target child is being withdrawn from the group, therefore, s/he has less opportunity for observing target behaviors. Consequently, one-to-one instruction can create limitations regarding teaching, social interaction and inclusion (Collins et al., 1991). It is recommended to use small group instruction procedure for children who do not need intensive one-to-one instruction and their educational needs can be met within small group instruction (Collins et al., 1991; Ledford et al., 2012). In small group instruction, at least two students with same or different learning and performance characteristics take place and same or different target behaviors are being targeted to be taught together. The most widely used prerequisite characteristics for taking part in small group instruction studies can be listed as follows: (a) paying attention to the visual stimuli needed for the target behavior, (b) taking turn, (c) following verbal directions, (d) having the gross or fine motor skills needed for the target behavior, (e) presenting the skills of imitating the controlling prompt and waiting, and (f) skills like sitting in place, listening, attending to the group environment. Small group instruction is an effective and efficient arrangement for teaching different target behaviors to children with various disability categories (Aldemir, 2011; Collins et al., 1991; Colozzi et al., 2008; Ledford et al., 2012). While planning the small group instruction, firstly the number of participants should be determined. Afterwards, target behaviors to be taught to the group members should be decided. After selecting the teaching method to be used, the trials to be presented should be planned. And lastly, the controlling prompt, the response of the trainer to the children in the group and the criteria should be determined (Collins et al., 1991; Ledford et al., 2012). Observational learning can be defined as a behavior learning procedure in which a behavior is not targeted directly, but, the person who is observing learns the behavior presented by another person or the behavior targeted to be taught to another person (Campbell & Mechling, 2009; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2018). In order for observational learning to be realized, the observing person should

have some prerequisite behaviors. These behaviors are; (a) paying attention to the study, (b) having the opportunity to observe his/her friend being taught the target behavior, (c) having the skill of imitating and (d) being able to see the results presented to his/her friend and discriminate them (Taylor & DeQuinzo, 2012). The studies conducted by using small group instruction provide opportunity for realizing observational learning. When the recent studies conducted by using small group instruction are examined, they reveal that the participants could acquire their target behaviors, they could acquire their friends' target behaviors by observing, and sometimes they could also acquire their peers' untargeted information (Chai, 2017; Lane et al., 2015; Ledford et al., 2012; Saadatzi et al., 2018). It is mentioned in the literature that, the need for small group instruction studies is still continuing (Aldemir & Gürsel, 2014; Ledford & Wolery, 2015). During the effective implementation of small group instruction, it is important for the participants to have the prerequisite behaviors. For the future studies, it is recommended to work with participants 18 years and over, planning target behaviors such as understanding others' emotions, sharing and social skills, and including new technologies to the procedure (Cahi, 2017; Lane et al., 2015; Leaf et al., 2011; Ledford et al., 2012; Saadatzi et al., 2018).

Sanat Eğitimi Eğitsel Bir Araç Olarak ocuk Sanat Kitapları¹

Kibar Evren BOLAT AYDOĐAN²

Geliş Tarihi: 25.10.2019

Kabul Tarihi: 02.12.2019

Derleme

Öz

Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için, onların ilgisini çeken, ihtiyaçlarına ve algı düzeylerine uygun kitaplarla etkileşimde olmaları gerekmektedir. Çünkü ocuklara yönelik yapıtlar, onların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını geliştirdiği gibi zihinsel, dilsel ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından da önemli bir etkidir. Bu durum özellikle görsel sanatlar eğitimi gibi haftalık ders saati anlamında kısıtlı eğitim alanları için büyük önem taşımakta ve sanat üzerine yapılmış ocuk kitaplarını önemli bir ihtiyaç konumuna getirmektedir. Gelişmiş ülkelerde etkili bir eğitsel araç olarak ele alınan ocuk kitapları, bilimsel yaklaşımla incelenen özel bir alandır. Ülkemizde de hem ocuk kitaplarında hem de bu kitapların incelendiği araştırmalarda bir artış söz konusudur. Bununla birlikte sanat ve eğitimi alanında ocuk kitaplarının hem nicelik açısından yetersiz olduğu hem de belli ölçütler doğrultusunda incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmada nitelikli ocuk sanat kitaplarının sahip olması gereken biçimsel ve içeriksel özellikler ortaya konmaya çalışılmıştır. Saptanan bu özelliklerin ocuk sanat kitabı inceleme çalışmalarına ve çocuklara yönelik sanat kitabı yazmayı hedefleyen yazarlara ve sanat eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: ocuk sanat kitabı, sanat eğitimi, eğitim aracı

¹ Bu alışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1301E006 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-mail: evren_bolat@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4036-9051

Children's Art Books as an Educational Tool in Art Education

Submitted by 25.10.2019

Accepted by 02.12.2019

Review

Abstract

In order to be grown up in a healthy way, children have to interact with the books which attract their attention and appropriate for their needs and perception levels. Because the works for children not only improve children's imaginations and creativities but also these works are important factors for the development of the children's mental, linguistic and communication skills. This situation is crucial especially for the fields of education such as visual arts education in which weekly training hours are limited and brings the children's art books as a prominent need. Children's books - which are regarded as effective teaching tools in developed countries - is a special area surveyed with a scientific approach. In our country, there is increment in children's books and book researches as well. However, it is seen that children's books, especially in the field of art and education, are inadequate in terms of quantity and are not researched according to certain criteria. In this study, the formal and substantive features that the children's art book should have will be presented. It is expected that the formal and substantive features which will be presented in this study will contribute to other reviewing studies in this area and to art educators and writers who are aspiring to write art books for children.

Keywords: Children's art book, art education, educational tool

Giriş

Çocuğun sağlıklı gelişimi için yaşam çevresinin işitsel, görsel ve dilsel uyarılarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu uyarıların çocuğun yaşına ve gelişimine koşut olarak sürekli çeşitlendirilmesi ile çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal gelişimi için yeni öğrenme olanakları yaratılmaktadır (Sever, 2005, s.22). Okuma eylemi, çocuğun dilsel gelişimini desteklemekle birlikte yaşadığı dünyayı, sosyal çevresini ve hepsinden önemlisi kendisini keşfetmesini de sağlamaktadır. Bu anlamda çocuklar için hazırlanan nitelikli kitaplar çocuğun kişilik, sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyen önemli eğitsel materyallerden biridir. Gönen'e (2013, s.9) göre de çocukların ufuklarını genişletmek, anlayışlarını derinleştirmek ve sosyal kavrayışlarını geliştirmek için onlara yönelik hazırlanmış kitaplara ihtiyaçları vardır.

Maslow'un 'ihtiyaçlar hiyerarşisi'nde yer alan estetik ve düzen ihtiyacına gönderme yapan Güleç ve Geçgel (2006, s.28) estetik ihtiyacın çocuklar için diğer ihtiyaçlar kadar önemli olduğunu, kitapların da bu ihtiyacı karşılamak için en elverişli kaynaklar olduğunu dile getirerek, kitapların çocukların yaratıcılığını güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde sanat eğitimcileri ve sanat tarihçileri de sanat kitaplarının estetik deneyim kadar eğitici bir işlevi olduğunu ileri sürmektedirler (Roll,1988'den akt. Aşılıoğlu, 2011). Başka bir ifadeyle "çocuk kitapları, resim gibi bir güzel sanatlar etkinliğinin insan yaşamına giriş kapısı, sanat eğitiminin başlangıç noktasıdır (Kıbrıs, 2010, s.40)". Bu anlamda çocuk kitapları, çocuğun bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimi kadar sanatsal gelişimi için de gereklidir.

Ders kitaplarından hem içeriksel hem de biçimsel yönden farklı bir formata sahip olan çocuk kitapları içerisinde masal, öykü, şiir, roman, gezi, anı, çizgi roman, bilim gibi pek çok tür yer almaktadır. Bu türler içinde çocuk sanat kitapları öğretici/bilgilendirici çocuk kitapları içerisinde yer almaktadır. Çocukların bilişsel gelişimlerini ve bilgi evrenlerini desteklemek amacıyla yararlanılan kitaplar, genel olarak "öğretici çocuk kitapları" olarak adlandırılmaktadır (Sever, 2007, s.6). Çocuk kitaplarına ilişkin ülkemizdeki alanyazın

incelendiğinde bilgilendirici/öğretici türler içinde daha çok bilim ve doğa konulu kitapların sıklıkla ele alındığı, çocuk sanat kitaplarının göz ardı edildiği, neredeyse hiç bahsedilmediği dikkat çekmektedir.

Yabancı alan yazın incelendiğinde, ülkemizdekine benzer şekilde, çocuk sanat kitaplarını biçimsel ve içeriksel açıdan kapsamlı bir şekilde ele alan yayınlara rastlanmamıştır. Bununla birlikte çocuk sanat kitaplarından, çocuk edebiyatı türleri içerisindeki bir tür olarak, kısaca bahsedilmektedir. Örneğin Lukens (2007) çocuk edebiyatı türlerini sınıflandırarak çocuk sanat kitaplarına, biyografiler, tarih kitapları, gezi kitapları, bilim ve teknoloji kitapları gibi kurgusal olmayan eserler sınıfında yer vermiştir. Kurgusal olmayan eserler (nonfiction) ya da bilgilendirici kitaplar (information books) terimi ile özellikle okuyucuları bilgilendirmek amacıyla gerçek konuları ele alan çalışmalar kastedilmektedir. Russell (2009:277) da bu kitapları; tarih ve kültür, bilim ve doğa, insanın büyümesi ve gelişimi, sanat ve eğlence şeklinde dört büyük kategoriye ayırmıştır. Daha sonra çocuk sanat kitaplarının da içinde yer aldığı son kategori; gösteri sanatları, grafik sanatlar, plastik sanatlar ve spor ve eğlence olarak dört geniş konu alanı altında sınıflandırılmıştır.

Fakat bu sınıflandırmanın oldukça genelleyici olması nedeniyle yeni bir sınıflandırma Türkiye'deki kitabevlerinde satılan ve yabancı ülkelere alınan çocuk sanat kitapları esas alınarak tekrar yapılmıştır. Bu sınıflandırma için öncelikle bu çocuk sanat kitapları incelenerek çocuk sanat kitaplarının temel öğeleri belirlenmiştir (Şekil 1).

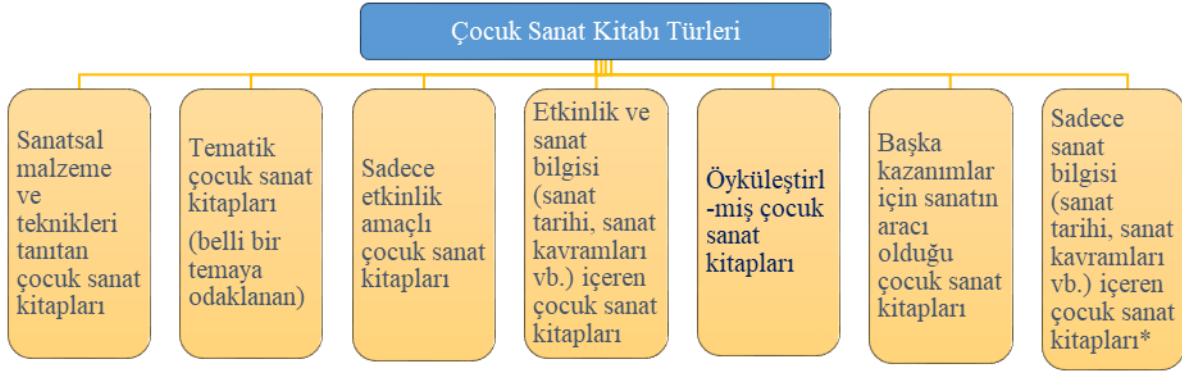
Çocuk Sanat Kitaplarının Temel Öğeleri			
Bilgi Metni	Etkinlik/ Uygulama Çalışmaları	Görseller	Kitabın Fiziki Özellikleri

Şekil 1. Çocuk sanat kitaplarının temel öğeleri

Çocuk kitabı incelemeleri sonucunda Resimde Çocuklarla Keşfet (İş Bankası Yayınları), Benim Küçük Deneylerim: Plastik Sanatlar (ODTÜ Yayıncılık) gibi sanat tarihi bilgisi içermeyen, sadece sanat teknikleri ve malzemelerini anlatarak bunlara ilişkin etkinlikler öneren çocuk kitapları ‘sanatsal malzeme ve teknikleri tanıtan çocuk sanat kitapları’ olarak sınıflandırılmıştır. 13 Women Artists Children Should Know (Prestel Yayınları), Çağlar Boyunca Mimarlık (İş Bankası Yayınları), Ancient Rome (DK Eyewitness Project Books) gibi belli bir konuya yönelik kitaplar ise tematik çocuk sanat kitapları olarak sınıflandırılmıştır. Küçük Ressamın Çizim Kitabı (Doğan Egmont Yayınları), Sanat Etkinlik Kitabı (Altın Kitaplar) gibi sadece etkinliğe yönelik olan, sanat tarihi bilgisi içermeyen kitaplar ise ‘sadece etkinlik amaçlı çocuk sanat kitapları’ olarak nitelendirilmiştir. Etkinlik ve sanat bilgisi içeren, İlk Sanat Kitabım (Doğan Egmont Yayınları), Her Güne Bir Sanat Etkinliği (Yapı Kredi Yayınları) gibi kitaplar ise etkinlik ve sanat bilgisi içeren çocuk sanat kitapları olarak ayrıca sınıflandırılmıştır. Resmin Baş Yapıtlarına Yolculuk Serisi (Evensel Çocuk Kitaplığı), Anholt Sanatçılar Serisi: Ünlü Ressamlardan Sanat Dersleri (Pearson Yayınları) gibi sanatçılar ve eserlerinden yola çıkarak öykülerin oluşturulduğu kitaplar ise öyküleştireilmiş çocuk sanat kitapları olarak adlandırılmıştır. Sanat Terapisiyle İyileşmek (Kaknüs Yayınları), Filozof Çocuk: Sanat Nedir? (Tudem Yayınları) gibi kitaplar ise sanatın aracı olduğu çocuk sanat kitapları olarak sınıflandırılmıştır. Daha çok büyük yaş çocuklara yönelik olan Ünlü Ressamlar (Sıfırtalı Yayınları), Çocuklar için Sanat (YEM Yayınları) gibi kitaplar ise sadece sanat bilgisi içeren çocuk sanat kitapları olarak sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflandırma içerisinde yer alan ‘sadece sanat bilgisi içeren çocuk sanat kitapları’(*) da kendi içerisinde; sanatçı odaklı çocuk sanat kitapları (örneğin; Çocuklara Ressamlar Serisi/Etik Yayınları), belli sanat formları ile sınırlı çocuk sanat kitapları (örneğin; Ünlü Resimler/Sıfırtalı Yayınları), bir ülke/bölge ile sınırlı çocuk sanat kitapları (örneğin; Türk Sanatını Tanıyalım/Büyülü Fener) ve belirli bir sınırlandırma içermeyen çocuk sanat

kitapları olarak alt başlıklara ayrılmıştır. Çocuk sanat kitaplarına ilişkin bu sınıflandırma Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çocuk sanat kitabı türleri

Çocuklara yönelik sanat kitaplarının genel durumu incelendiğinde, çocuk sanat kitapları sayısının son yıllara göre artmasına rağmen hala çocuk romanları, hikâyeleri gibi çocuk edebiyatı alanları ile karşılaştırıldığında nicelik açısından yetersiz kaldığı ve var olan çocuk sanat kitaplarının büyük çoğunluğunun Batı Sanatı hakkında, yabancı yazarlar tarafından yazılmış kitaplar olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazın tarandığında var olan çocuk sanat kitaplarının çocuk kitabı incelemelerinde göz ardı edilen bir tür olduğu da dikkat çekmektedir. Tüm bu saptamalar çocuk sanat kitaplarına gerekli önemin gösterilmediğini ortaya koymaktadır.

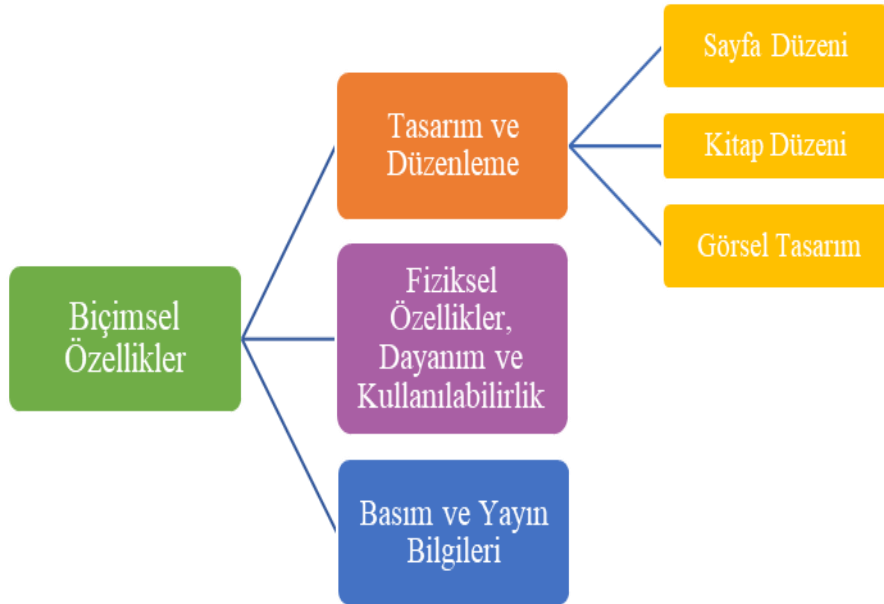
Oysaki görsel sanatlar eğitimi gibi haftalık ders saati anlamında kısıtlı bir alan için sanat üzerine yapılmış nitelikli çocuk kitapları önemli bir ihtiyaç konumundadır ve bu kitapların alan yazında ele alınarak değerlendirilmesi, nitelik artırıcı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada da çocuk kitaplarına yönelik alan yazın ve çocuk sanat kitabı incelemelerinden yola çıkarak nitelikli bir çocuk sanat kitabının taşınması gereken özelliklerin ortaya konması ve alandaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Çocuk Sanat Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler

Konusu, türü, amacı ne olursa olsun her çocuk kitabının uyması gereken en temel özellik ‘çocuğa göre’ olmaktır. “Çocuğa göre, deyince, çocuklar için yapılacak edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlılık biçimi anlaşılmalıdır” (Şirin, 2007, s.44). Buna göre çocuğa görelilik, biçim ve içerik açısından çocuğun anlama ve algılama sınırlarını zorlamama ve çocuk tarafından rahatlıkla kavranma ilkesine dayanmaktadır (Dilidüzgün, 2006). Bu anlamda çocuk sanat kitaplarının çocuğun gelişim özellikleri ve sanatsal kazanımlar bağlamında bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada bu özellikler, biçimsel ve içeriksel özellikler olarak iki ana başlıkta ele alınmıştır.

Çocuk Sanat Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Çocuk sanat kitaplarının biçimsel özellikleri; *tasarım ve düzenleme, fiziksel özellikler, dayanım ve kullanılabilirlik ve basım ve yayın bilgileri* olarak üç alt başlık altında ele alınmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Çocuk sanat kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin başlıklar

Tasarım ve düzenleme

Çocuk sanat kitaplarında tasarım ve düzenlemeye ilişkin dikkat edilmesi gereken konuların başında *sayfa düzeni* gelmektedir. Metin/görsel oranı, sayfa düzeni içinde üzerinde durulması gereken ilk konudur. Çocuk kitaplarında olması gereken metin ve resim oranı hedef yaş grubuna göre değişmektedir. Örneğin; 3. sınıf öğrenciler için %75 metin %25 resim olması önerilirken, 4. sınıftan itibaren resim oranının azalabileceği ve 7. ve 8. sınıflarda metni açıklayıcı nitelikte olmadıkça resme gerek kalmadığı belirtilmektedir (Kıbrıs, 2010, s.40). Bununla birlikte görsel sanatlara yönelik çocuk sanat kitapları, alan gereği görsel yüzdesi metne göre çok yüksek kitaplardır. Bu yüzden görsel oranının en az %50 olması ölçütü bu kitaplar için söylenmesi gereken orandır. Nitekim çocuk sanat kitabı incelemelerinde en az %50 görsele yer verildiği görülmektedir (Resim1).



Resim 1. 'Keşfedin Sanat' kitabının sayfa düzenine ilişkin örnek (10. ve 11. Sayfalar)

Sıkışık olmayan satır aralığı ve sayfa kenarı boşlukları çocuk sanat kitaplarının okunurluğu için gereklidir. Özellikle eserlere ilişkin görsellerin ayrı bir sayfada büyük boyutta

yer alması sanat eserinin detaylı incelenbilmesini sağlayacaktır. Ayrıca sayfa numaralandırılmasının da unutulmaması gerekmektedir.

Çocuk kitaplarının tasarım ve düzenlemesine ilişkin dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise *kitap düzeni*dir. Bir kitap düzeninde, ön kapak sonra boş sayfa, daha sonra iç kapak, kitap sayfaları, boş sayfa ve en sonda arka kapak gibi bir sıralama olması önerilmektedir. Russell (2009) bilgilendirici çocuk kitaplarının; içindekiler, terimler sözlüğü, dizin, dipnot/son not, zaman şeridi gibi bölümler de içermesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuk sanat kitapları da öğretici/bilgilendirici çocuk kitapları içerisinde yer alan bir tür olarak, birçok sanat terimi içermektedir. Bu anlamda çocuk sanat kitaplarında bilinmeyen sanat terimleri için dipnot yer alması ya da kitap sonunda terimler sözlüğü içermesi faydalı olacaktır. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011) da kitapta, yaş ve gelişim düzeyinin üzerindeki kelimelerin doğrudan öğretimi için küçük bir sözlüğe yer verilmesini önermektedir. Ayrıca kitabın başında ailelere, öğretmenlere yönelik bir açıklayıcı bölümün olması kitaptan daha etkin faydalanmak adına yarar sağlayacaktır. Çocuk sanat kitaplarında yer alan esere ilişkin teknik bilgileri, künye bilgilerini, sanatçı özgeçmişlerini, eserlerin yer aldığı müzeleri belirten bilgilerin de yer alması yararlı olacaktır.

Kitap düzenine ilişkin bir diğer konu olan sayfa sayısına dair alan yazında farklı görüşler yer almaktadır. Çocuk sanat kitabı incelemelerinde de kitabın sayfasının kâğıt veya karton olmasına, üç boyutlu tasarımlar içerip içermemesine bağlı olarak farklı sayfa sayıları ile karşılaşmıştır. Bu anlamda kesin bir sayfa sayısı söylemek mümkün görünmemektedir.

Çocuk kitaplarının *görsel tasarımı* kitapta ele alınan konular kadar üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biridir. Görsel tasarıma ilişkin öncelikle öne çıkan konu ise kitabın kapak tasarımıdır. Hangi yaş düzeyi için olursa olsun kitapların dış kapakları ilgi çekici olmalıdır ve içerikle uyumlu bir şekilde kitabı yansıtabilmelidir (Kıbrıs, 2010, s.39). Kitap kapağı gibi kitabın diğer kısımlarının da canlı ve ilgi çekici bir tasarımının olması

gerektiği vurgulanmaktadır (Sever, 2012; Kıbrıs 2010; Nas, 2004; Zengin ve Zengin, 2009). Ama bununla birlikte görsel tasarım aşırı karmaşık olmamalıdır. “Kitap tasarımında gereğinden fazla ve bilinçsiz renk kullanımı karmaşık görsel yapı oluşturmaktadır” (Koyuncu ve Kaptan, 2005, s.260). Ayrıca görsel tasarımda resim-metin uyumunun göz ardı edilmemesi ve metnin resimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Kıbrıs, 2010; Zengin ve Zengin, 2009; Nas, 2004).

Çocuk sanat kitaplarının görsel tasarımında resim konusu diğer çocuk edebiyatı türlerine göre farklı özellikler taşımaktadır. Çocuk sanat kitaplarında daha çok ünlü sanatçıların eserlerine yer verilmektedir. Bu anlamda bu eserlerin orijinal renklerini değiştirmeyecek şekilde görüntü kalitesi yüksek net basımlarının kitapta yer alması gerekmektedir. Ayrıca sanat malzemelerini, tekniklerini tanıtan illüstrasyon ve fotoğraflar da anlatımı destekleyecektir. Yapılan incelemelerde bu konuda başarılı örneklerle rastlanmıştır (Resim 2).



Resim 2. ‘Çocuklar İçin Sanat’ kitabının 19. ve 127. sayfasından ayrıntılar

Pitri (2007) de sanat kitaplarında eserleri düz bir sayfada, altına açıklama yazarak sade bir şekilde göstermek yerine farklı şekillerde sunmanın çocuklar için daha eğlenceli ve hatırlaması kolay olacağını dile getirmiştir. Ayrıca hareket ettirilen (flip-out), üç boyutlu

(pop-up) görseller, çıkarılabilen öğeler, küçük pencereler içerisinde sorular ve yaratıcı oyunlar ile kitabın mümkün olduğunca interaktif hale getirilmesini vurgulamıştır (Resim 3).



Resim 3. 'Keşfedin Sanat' kitabının 6. ve 7. sayfasındaki hareket edebilen tasarımlar

Kitaplardaki resimlerin, çocukların beğeni ve algılama düzeyine uygun olması gerektiğini belirten Sever'e (2007) göre çocuğun beğenisini sanatsal bir dille okşayan, onun sürekli yeni şeyler öğrenme, tanıma gereksinimine yanıt veren resimler, çocukların duyu ve düşünce eğitimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda çocuk kitaplarındaki resimler çocuğun yaratıcılığını, özellikle resim sanatına karşı ilgi ve becerisini ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır (Demirel, 2010, s. 69).

Görsel tasarımda dikkat edilmesi gereken ölçütlerden biri de metin için kullanılan harf boyutu ve karakterinin hedef yaş grubuna ve tasarım ilkelerine uygunluğudur. MEB (2012) Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre; 1. sınıflar için 20 punto, 2. sınıflar için 18 punto, 3. sınıflar için 14 punto, 4. sınıflar için 12 puntodan daha düşük punto kullanılmamalıdır. Harf (yazı) karakteri ise seçiminde önemli olan unsur hedef yaş grubudur. Süslü karakterler karmaşık olmaları nedeniyle okunurluğu zorlaştırmaktadır (Koyuncu ve

Kaptan, 2005, 259). “Çocuk kitaplarında, okuma hızını yavaşlatacağından, satıra sığmayan sözcüklerin hece çizgisiyle bölünmemesi, sayfa sonlarına geldiği ve bitirilemediği için cümlelerin yeni bir sayfaya aktarılması uygun olur” (Sever, 2007, s.46). Satır aralığının belirlenmesindeki en önemli ölçüt ise okunabilirliktir. Bu anlamda birinci sınıflar için 4.5 mm. satır aralığı, ikinci ve üçüncü sınıflar için 4 mm. satır aralığı ve dördüncü sınıflar için 3.6 mm. satır aralığı uygun olarak kabul edilmiştir (Akyol’dan akt. Seven, 2010, s.106).

Fiziksel özellikler, dayanım ve kullanılabilirlik

Kitabın fiziksel özellikleri; kitabın boyutu, kitabın şekli, kitabın ağırlığı, ciltleme tipi, kapağın cinsi/sağlamlığı, kâğıdın özellikleri gibi konuları içermektedir. Öncelikle çocuk kitaplarında mat, gramajı yüksek, ışığı yansıtmayan 1. hamur ya da 2. hamur kâğıt önerilmektedir (Kıbrıs, 2010; Nas, 2004, Sever 2007). Çocuk sanat kitabında eserlerin net ve rahat görülmesinin gerekliliği kâğıt seçimini ayrıca önemli kılmaktadır. Bu anlamda parlak olmayan ama en iyi kalite kâğıt seçimi gerekmektedir.

Nas’a (2004, s.62) göre kitap değişik boyutlarda olabilir ama genellikle yaş arttıkça boyut küçülmelidir. Bununla birlikte kitabın çocuğun taşıyabileceği boyut ve ağırlıkta olması da gerekmektedir. Çocuk sanat kitaplarında görsellerin yoğun olacağı göz önünde bulundurularak büyük boyutta olması gerektiği sonucuna ulaşılabılır. İncelenen çocuk sanat kitaplarının da büyük ve dikdörtgen şeklinde olması bu görüşü pekiştirmektedir. Kitabın kapak malzemesi ve ciltleme tipinin seçiminde ise sağlamlık/dayanırılık esas alınmalıdır. Bu anlamda sert-sağlam kapak ve dikiş ciltleme önerilmektedir (Kıbrıs, 2010; Zengin ve Zengin, 2009; Demircan, 2006; Nas, 2004). Kitabın açıldığı zaman rahat okunabilecek şekilde esnek olması ayrıca tavsiye edilmektedir (Nas, 2004, s.150). Özellikle çocuk sanat kitaplarında eserlerin rahatça incelenebilmesi için bu durum göz ardı edilmemelidir.

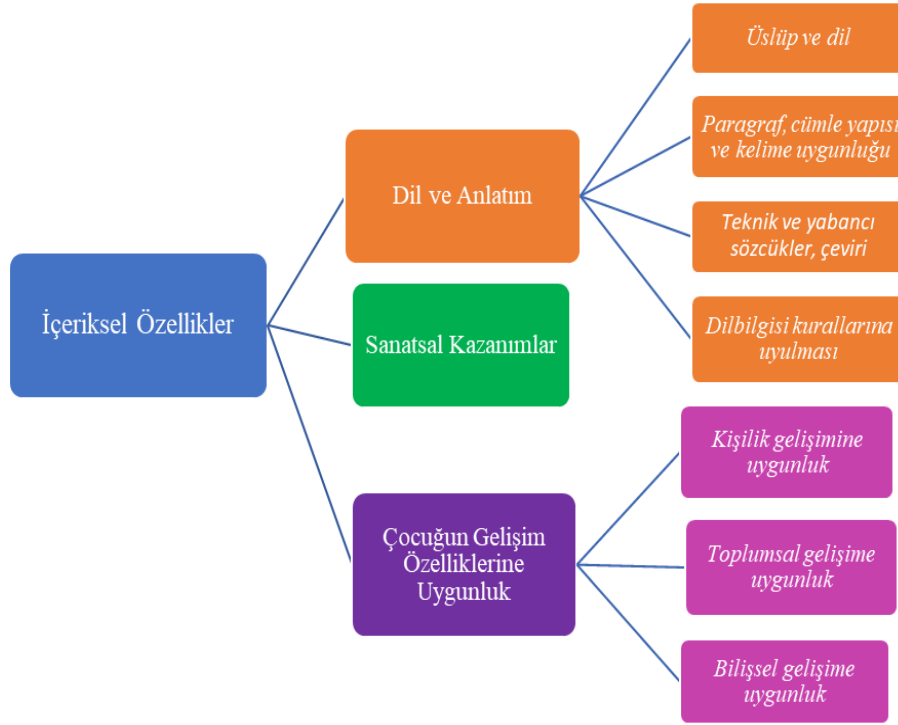
Basım ve yayın bilgileri

Çocuk kitaplarının ön, arka kapaklarında ve sırtında basım ve yayın bilgilerine (kitap adı, yazar adı, tasarımcı adı, yayınevi bilgileri vb.) diğer kitaplarda olduğu gibi mutlaka yer verilmelidir. Özellikle hedef yaş grubu bilgisi çocuk kitabının kapağında mutlaka bulunması gereken bir özellik olarak karşımıza gelmektedir. Ailelere, öğretmenlere kolaylık sağlamanın yanı sıra kitap inceleme çalışmalarında da hedef yaş grubu bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Aytekin (2016, s.74) hangi kitabın hangi yaş grubuna uygun olduğunu bilme konusunda sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun özellikle yayıncıların ticari kaygısı nedeniyle oluştuğunu vurgulayan yazar bu durumun çok iyi bir değerlendirme ve denetime tabi tutulması gerektiğinin de altını çizmektedir.

Yine kitapla ilgili özet bir bilgi ya da kitaba ilişkin web adresi bilgisinin kitabın arka kapağında yer alması büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Ayrıca kitap kapağında onay yazısının bulunması da önemli konulardan birisidir. İncelenen bazı kitaplarda, kullanılan malzemelerin sağlıklı olduğuna dair onay yazılarına rastlanmıştır. Ayrıca kitap içeriğinin uygunluğuna ilişkin bir onay yazısının olması da önemlidir. Çocuk kitaplarında genellikle göz ardı edilen bu durum kitap inceleme çalışmalarında da vurgulanmaktadır. Örneğin; Işıtan (2014) kitap incelemesi çalışmasında alan uzmanı/eğitim uzmanı görüşü ve dil uzmanı incelemesinin olup olmadığına bakmış ve bu konudaki eksikliklere dikkat çekmiştir.

Çocuk Sanat Kitaplarının İçeriksel Özellikleri

Çocuk sanat kitaplarının içeriksel özellikleri; dil ve anlatım, sanatsal kazanımlar ve çocuğun gelişim özelliklerine uygunluk olarak üç alt başlık altında ele alınmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Çocuk sanat kitaplarının içeriksel özelliklerine ilişkin başlıklar

Dil ve Anlatım

Dil ve anlatım özelliklerini ele almak gerektiğinde ilk olarak kitabın *üslup ve dil* özelliklerine değinmek gerekmektedir. Çocuk sanat kitaplarında diğer çocuk edebiyatı kitaplarında olduğu gibi anlatımın sadeliğine dikkat edilmelidir. Konuşma diliyle yazılmalı ve yalın ve akıcı bir anlatım tercih edilmelidir (Nas, 2004). Anlatımda konular, yalın ve anlaşılır olandan karmaşığa, somut olandan soyuta doğru bir yol izleyerek işlenmelidir (Sever, 2012; Demirel, 2010). Ayrıca çocuk sanat kitapları öğretici/bilgilendirici çocuk kitapları sınıfında yer aldığı için zaman zaman açıklamalara, karşılaştırmalara da yer verilmelidir.

Bilgilendirici kitap türü olarak çocuk sanat kitabında kurgusal çocuk kitaplarından farklı olarak nesnelliğin ön planda olmasına, metin türüne uygun olarak sanatlı, mecazlı söyleşiler vb. fazla kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte “çocuğun en temel ihtiyaçlarından biri olan eğlenme ve hoşça vakit geçirmenin bir sonucu olarak, konunun yer yer mizah unsurunu da içermesine dikkat edilmelidir (Demirel, 2010, s.56)”.

Ayrıca verilen bilgiler doğru olmalı ve hata yapılmamalıdır. Sanatın doğasına ilişkin konularda, sorularla çocuk yorum yapmaya, görüş bildirmeye teşvik edilmelidir. Sanatı anlatırken bilim kitaplarındaki gibi kesin yargılardan uzak durulmalıdır.

Kitapla ilgili önemli konulardan birisi de başlıktır. Kitabın başlığının içerikle uyumlu olması gerektiği belirtilmektedir (Aytekin, 2016). Buradan hareketle çocuk sanat kitabının başlığının sanata vurgu yapması, kısa fakat dikkat çekici olması önerilebilir.

Çocuk kitabında dikkat edilmesi gereken diğer konular ise *paragraf, cümle yapısı ve kelime uygunluğudur*. Kelime seçiminde öncelikle çocuğun güncel yaşamında kullanılan sözcük ve sözcük türlerine yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2011; Kıbrıs, 2010; Zengin ve Zengin, 2009; Nas, 2004). Bu anlamda kitapta gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalı, duruluk, akıcılık sağlanmalı, çocuğun günlük yaşantısından kelimeler tercih edilmeli, argo söyleyişler ile bol mecazlardan kaçınılmalı, çocukların kullanmakta güçlük çektiği edat ve bağlaçlar mümkün olduğu kadar kullanılmamalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2011).

Çocuk sanat kitapları bilgilendirici niteliğinden dolayı günlük yaşam dışında terimler de içerebilmektedir. Bu noktada terimlerin anlaşılabilirliğinin sağlanmasına dikkat edilmelidir. Yeni kelimeler uygun seviyede sunulduğunda çocuğun söz dağarcığını genişletmeye de katkı sağlayacaktır. “Zira çocuk okuduğu kitaplardaki bütün sözcükleri anlama ve bilme durumunda değildir. Mutlaka bilmediği ilk defa duyduğu kelimelerle karşılaşacaktır. Bu durumda metnin akışından hareketle bilmediği sözcüğün anlamını sezmeye çalışacak böylece kavrama yetisi gelişecektir (Aytekin, 2016, s.54)”. Bu anlamda çocuk sanat kitabı yazımında çocuğun sözcük dağarcığı göz ardı edilmemeli ama belirli sayıda bilmediği kelimelere de yer verilmelidir. Zaten çocuk kitaplarının hedeflerinden biri de çocuğun sözcük dağarcığını ve dilsel becerilerini geliştirmektir (Yalçın ve Aytaş, 2011; Kıbrıs, 2010; Zengin ve Zengin, 2009; Nas, 2004).

Cümle yapıları ele alındığında ise önerildiği gibi, gereksiz sözcüklerden arındırılmış, her bir cümle için tek yargı, tek yüklem ve tek öznenin daha çok benimsendiği kısa ve sade cümleler kullanılmalıdır (Kıbrıs, 2010; Yalçın ve Aytaş, 2011; Demirel, 2010). Bu anlamda metinlerde daha çok basit, kurallı, çok uzun olmayan cümleler tercih edilmelidir. Yalçın ve Aytaş'a (2011) göre 6-8 yaş için cümlelerdeki kelime sayısı 3-5 kelime, 9-12 yaş için 5-7, 13-15 yaş için ise 7-10 kelimedenden oluşmalıdır. Benzer şekilde paragraflar da çok uzun olmamalı ve sayfadaki paragraf sayısı ve paragraf uzunluğu yaşa göre zamanla artmalıdır (Aytekin, 2016).

Çocuk sanat kitaplarının dil ve anlatımına ilişkin diğer bir konu *teknik ve yabancı sözcükler, çeviri*'dir. Öğretici kitaplar belli bir konuda bilgilendirme amacı taşıdıkları için o alana özgü terimleri de yeri geldiğinde kullanmak durumundadır. Bu açıdan diğer çocuk edebiyatı türlerinde geçerli olan 'anlatımda terim kullanımından kaçınılması gerektiği' ölçütü bu kitap türleri için pek mümkün değildir. Çocuk sanat kitapları da yeri geldikince ve hedef yaş grubunun seviyesine uygun düzeyde sanat terimleri içermek durumundadır. Ama burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta, terimlerin açıklamalarına yer verilmesi veya basit açıklamalarla terimin anlamının kavratılmasıdır. Ayrıca yabancı dilden dilimize çevrilmemiş yabancı terimlerin ve yabancı sanatçıların isimlerinin aslına uygun yazılması ve Türkçe okunuşlarının parantez içinde belirtilmesi gerekmektedir. Dil ve anlatıma ilişkin olarak dikkat edilmesi gereken son husus ise *dilbilgisi ve yazım kurallarına, noktalama işaretlerine* mutlaka dikkat edilmesi gerektiğidir.

Sanatsal Kazanımlar

Çocuk sanat kitabı sanatsal kazanımlar açısından ele alındığında kitap incelemelerinde görüldüğü üzere, çocuğun sanatın sınırsızlığını kavrayabilmesi için çeşitli resim tekniklerini, türlerini (portre, natüremort, manzara vb.), sanat dönemlerini/akımlarını içeren eserlere kitapta

yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu eserler ayrıca çocuğun estetik duyarlılığını geliştirici, üzerinde yorum yapabileceği, sanatsal etkinliklere dönüştürülecek nitelikte olmalıdır. Şirin'e (1998) göre de çocuk kitapları sanat eğitimi açısından fiziksel anlamda ilk aşamadır ve çocuklar bu kitaplar vasıtasıyla renk uyumu, kompozisyonu, çizgi gibi sanat öğelerini tanımaya, estetik yargısını geliştirmeye başlarlar.

Bu anlamda çocuk sanat kitabında hedeflenen kazanımlardan biri de çocuğa temel sanat öge ve ilkelerini eserler üzerinden anlatabilmektir. Eser seçiminde buna da dikkat edilerek, renk, çizgi, doku, ritim vb. sanat öge ve ilkeleri üzerine konuşulabilecek eserlerin seçilmesi faydalı olacaktır. Çocuk sanat kitabında öncelikle sanat, yaratıcılık, estetik ve kültür kavramı, sanat eserini tanımaya, yorumlamaya ilişkin bilgi ve kavramlar, sanatçıyı tanımaya ilişkin bilgiler, sanat türlerine, sanat akımlarına ilişkin bilgi ve kavramlar temel düzeyde yer almalıdır.

Kitap incelemelerinde ayrıca sanatsal malzemeleri tanıtan bölümlere ve bu malzemelerle yapılacak etkinlik önerilerine de rastlanılmıştır. Bu anlamda malzeme bilgisine, çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak kitap içerisinde yer verilmesi çocuğun malzemenin olanaklarını öğrenmesi açısından yararlı olacaktır.

Ayrıca çocuğu sanatsal üretime teşvik edecek etkinliklere yer verilmesi (Resim 4) kitabı daha etkin kılarken, çeşitli oyunlar, drama etkinlikleri, bulmacalar vb. yardımıyla hedeflenen sanatsal kazanımlara ulaşmak daha kolay ve eğlenceli hale gelecektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta etkinliklerin yaş dönemine uygunluğunun bir uzman denetiminden geçmesidir.



Resim 4. 'Çocuklar için Sanat' kitabının etkinlik önerisi bölümü

Çocuk sanat kitabı hazırlama sürecinde, okullardaki sanat derslerinin programının gözden geçirilmesi ve bu dersleri destekleyerek alternatif getirecek bir içeriğin hazırlanması çok faydalı olacaktır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise eğitimsel amaçlar ile kitabın ana konusu olan sanatın doğası arasında bir denge kurulmasının gerekliliğidir. Leite 'in (2004) de belirttiği üzere fazlasıyla okul havasındaki ders verici sanat kitapları sanatın doğası ile ters düşmektedir. Çocuk sanat kitaplarını ele alan çalışmada yazar, eğitimsel amaçlar nedeniyle çocuk kitaplarındaki sanatın estetik ve şiirsel karakterini kaybederek sadece programa dayalı bir içeriğe dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu anlamda kitapta sanatı kronolojik olarak ele almak yerine eserlerden yola çıkılan tematik bir düzenlemenin tercih edilmesi daha doğru olacaktır Böylelikle kitap çocuk için daha ilgici çekici hale gelecektir (Resim 5).



Resim 5. 'Çocuklar için Sanat Kitabı'nın başlıklarına ilişkin örnekler

Çocuğun Gelişim Özelliklerine Uygunluk

Çocuk sanat kitabı hazırlama sürecinde içeriğe ilişkin ölçütlerden biri de çocuğun gelişim özelliklerine uygunluktur. Çocuk kitaplarının bilişsel, toplumsal, kişilik gelişiminde etkili bir uyaran olduğu dile getirilmektedir (Sever, 2005). Bu anlamda çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine uygun olması aynı zamanda da desteklemesi beklenmektedir. Öyle ki eğitimciler ve psikolojik danışmanlar, kitapların davranışsal ve duygusal sorunların üstesinden gelebilmekte etkili bir araç olarak kullanılabilceği konusunda uzlaşmaktadırlar (Aytekin, 2016). Bu bölümde de çocuk sanat kitaplarının çocuğun kişilik, toplumsal ve bilişsel gelişimine uygun olması ve çocuğun gelişimini desteklemesi için taşıması gereken özellikler ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Çocuğun kişilik gelişimine uygunluk

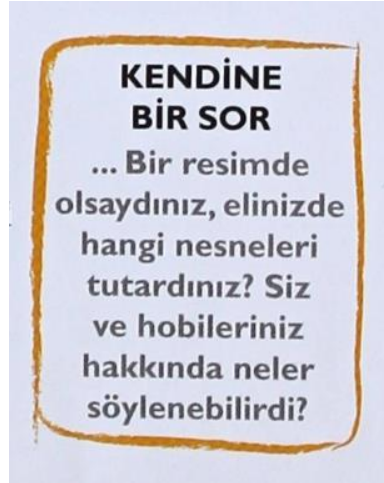
Çocuk kitapları içeriği ile çocukların iç dünyasını derinden etkileyebilme potansiyeline sahip güçlü araçlardır. Bu nedenle çocuk kitaplarında yaşam sevinci, iyimserlik aşılmalı, karamsarlıktan uzak bir anlatım yer almalıdır (Nas, 2004; Zengin ve Zengin; 2009). Çocuk kitapları, “çocuğun edebi ve estetik yanını geliştirmekle beraber onun cesaret, irade, kendine güven gibi duygularla beslenmesini de sağlamalıdır” (Aytekin, 2016, s.47). Bu anlamda çocuk sanat kitaplarının metninde ve görsellerinde çocuğu olumsuz yönde etkileyecek bir içerikten kaçınılmalıdır. Kitap hazırlama sürecinde özellikle çocukta olumlu duyguları açığa çıkaracak, çocuğun yaşantısı ile bağlantı kurabileceği konuları içeren eserlerin seçilmesi çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca yaşama dair çocuğun olumlu bakış açısını geliştirmesini destekleyecek anlatımlara, sanatçı hayatlarına, öykülere, karakterlere yer verilmesi de kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır

Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna’ya (2013) göre “çocukların belli yaşlarda belli konulara karşı ilgi ve merakını karşılamak için makineler, taşıt, trafik, cinsiyet,

haberleşme, dünya ülkeleri, aile bireyleri, ev, zaman ve hastalık kavramıyla ilgili konulara yer veren resimli çocuk kitaplarının daha fazla yazılıp yayınlanmaları yararlı görülmektedir” (s.12). Bu anlamda eser seçiminde bu konu ve kavramları ele alan ya da bunlara dair ayrıntıları içeren eserlere öncelik vermek faydalı olacaktır.

Kitap içerisinde çocuğun ilgisini çekecek, sanata dair katılımcı olmasını, kendi yeteneklerini keşfetmesini, kendisine güven duymasını ve başarılı olma ihtiyacını sağlayacak sanatsal etkinliklere yer verilmesi de bu anlamda büyük önem taşımaktadır.

Bu etkinliklerin özellikle aile ve arkadaşlarla da yapılabilecek nitelikte olması, çocuğun kendini ifade etmesini ve farklı bakış açıları geliştirmesini sağlaması ve en önemlisi çocuğu mutlu etmesi gerekmektedir. Çocuk sanat kitaplarının çocuğun kişilik gelişimine en büyük katkısı ise çocuğun sanat yoluyla kendini ifade etmesi ve tanınmasına aracılık etmesidir. Çocuk sanat kitabında eserler üzerinden çocuğun kendisi hakkında düşünmesine ve yorum yapmasına yönelik anlatımlara yer verilmelidir (Resim 6).



Resim 6. 'Çocuklar için Sanat' kitabının 18. sayfasından bir ayrıntı

Çocuğun toplumsal gelişimine uygunluk

Çocuk kitapları ile çocuğa 'toplumsal olaylara, yaşama karşı eleştirel sorgulayıcı bir bakış açısı' kazandırılması da hedeflenmektedir (Nas, 2004, s.68). Bu anlamda çocuk

kitapları, çocuk ile yaşam arasında bir bağ kurma görevi taşımaktadır (Sever, 2012). Çocuk sanat kitaplarında da çocuğun sanat yoluyla yaşadığı toplumu, hayatı daha iyi tanınması ve uyum sağlanması desteklenmelidir. Sanatçının yaşadığı toplumdaki, dönemden bahsedilerek, çocuğun sanatçının yaşadığı toplumla ilgili bilgi edinmesi, empati duyması ve eleştirel bakabilmesi sağlanmalıdır. Sanatın oluşumunu etkileyen toplumsal, tarihsel, coğrafi vb. unsurlara ilişkin çocuğun düşünmesine, yorum yapmasına olanak veren örneklere, anlatımlara, sorulara yer verilmelidir.

Çocuk sanat kitaplarının toplumsal gelişime katkılarından birisi de çocuğun kültürel, sanatsal değerlere saygı duymasını sağlamaktır. Kitap içerisinde sanatın, sanatçının önemine ve toplumdaki yerine ilişkin vurgular yapılarak çocuğun yaşadığı toplumdaki ve dünyadaki sanata dair farkındalığı artırılmalıdır. Bu anlamda kitapta, çocuğa ailesi, arkadaşları ile gidebileceği sanat faaliyetleri (sergiler, bienaller, festivaller vb.), eserleri yakından görebileceği müzeler hakkında bilgi de verilmelidir.

Kıbrıs'a (2010) göre çocuklar için yazılan kitaplarda dayanışma, hoşgörü, çalışkanlık, aile, doğa sevgisi gibi temalara da yer verilmelidir. Bunu sağlamak için çocuk sanat kitaplarında iş birliğine dayalı sanatsal etkinliklere yer vererek çocuğun paylaşma, dayanışma, eşitlik gibi toplumsal değerleri kazanması desteklenebilir. Ayrıca doğayı, kültürel mirası korumaya ilişkin anlatımlara da yer verilmelidir.

Çocuk sanat kitaplarının metninde ve görsellerinde, diğer çocuk kitapları için de vurgulandığı gibi ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, düşmanlık, kindarlık, üstünlük gibi öğelerden kaçınılmalıdır (Demirel, 2010; Nas, 2004). Ayrıca görseller, çocuğu olumsuz etkileyecek aşırı şiddet, cinsellik, etik değerlerin dışında kalan konular içermemelidir.

Çocuğun bilişsel gelişimine uygunluk

Çocuk sanat kitabı, çocuğun bilişsel gelişimi açısından ele alındığında ise öncelikle çocuğun bilişsel düzeyine uygun somut bir anlatımın, kelime seçiminin yapılmasına dikkat etmek gerekmektedir. Bu anlamda kitapta çok fazla teknik terime ve bilgiye yer verilmemelidir. Gürtuna'ya (2007) göre gerçeklik döneminde çocuk henüz perspektif, ışık-gölge kurallarını tam olarak öğrenememiş ve üç boyutlu yaratma becerisine sahip olamamıştır. Bu nedenle bu konulara ilişkin derin bilgilerin küçük yaştaki çocuklara yönelik kitaplarda yer alması sakıncalı olabilmektedir.

Çocuk kitaplarında daha çok görseller aracılığı ile çocuğun soyut düşünme becerisi, fikir üretebilmesi, hayal kurması geliştirilmelidir. Çünkü resimlerin (görsel metnin) anlatımda egemen olduğu kitaplar, çocukların görsel algılarının gelişmesi için ilk önemli uyaranlardır (Sever, 2007). Özellikle çocuğun eserlerdeki ayrıntılara dikkatini çekerek farklı bakış açıları geliştirmesini, analiz, sorgulama yapmasını sağlayıcı bir bilgi aktarımı yapılmalıdır. Bu anlamda anlatımda bilgiler doğrudan verilmeden çocuğun kendi çıkarsama yapması, eleştirmesi, yorum yapması, algıladıklarını kendinin ilişkilendirmesi sağlanmalıdır. Çocuk sanat kitabında çocuğun algılamasını geliştirmeye yönelik sorulara, yaratıcı fikirlerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilerek çocuğun bilişsel gelişimi desteklenmelidir.

Özellikle çocuğun tüm duyularını çalıştırmaya yönelik etkinlikler, oyunlar ve etkileşimli tasarımlar çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek adına önemli araçlar olacaktır. Ayrıca, kitap içerdiği görsellerle çocuğun görsel algısını geliştirirken içerdiği yeni teknik kelime ve kavramlarla da çocuğun sanata dair kelime dağarcığını geliştirecektir.

Sonuç ve Öneriler

Okullardaki görsel sanatlar derslerinin kısıtlı süresinde sanatı tanımak için yeterince fırsat bulamayan ya da sanatı sadece yetenekle ilişkilendiren ve bu nedenle kendini sanatın

dışında gören çocuklara, sanatı tanımak için farklı yollar sunan çocuk sanat kitapları, görsel sanatların sözlü sanatlarla buluştuğu, çocuğun sanatsal gelişimi kadar dilsel, toplumsal, bilişsel ve kişilik gelişimini de destekleyen önemli eğitsel araçlardan biridir.

Farklı sanat eserlerinin içinde yer aldığı nitelikli çocuk sanat kitapları, çocuklar için birer sanat müzesi haline gelerek onların estetik algı ve beğenilerinin gelişimini destekleyecek, içerdiği sanat etkinlikleri ile onların sanatsal ifade ve becerilerine katkı sağlayacak potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin etkin bir şekilde ortaya konması ise çocuk sanat kitaplarının belli ölçütler doğrultusunda hazırlanması ve incelenmesi ile mümkündür.

Ülkemizde çocuk kitaplarına ilişkin pek çok akademik çalışma yapılmaktadır. Fakat çocuk sanat kitapları için bu durum geçerli değildir. Bu çalışmada sanat eğitimi içerisinde ele alınmamış bir konu olan çocuk sanat kitaplarının taşınması gereken özelliklere dair bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Çalışmada ortaya konan bu bilgilerin çocuk sanat kitabı yazmayı, incelemeyi hedefleyen kişilere, sanat eğitimcilerine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bununla birlikte çocuk sanat kitaplarına dair araştırılması gereken pek çok konu bulunmaktadır. Bu anlamda araştırmacılara;

- çocuk sanat kitaplarına ilişkin hedef yaş grubunun görüşlerini alan çalışmaların yapılması
- çocuk sanat kitaplarına ilişkin görsel sanatlar öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alan çalışmaların yapılması
- çocuk sanat kitapları ile ilkokullardaki görsel sanatlar dersinde etkinliklerin yapılması ve bu etkinlikleri ele alan araştırmaların yapılması
- farklı çocuk sanat kitaplarını kapsayan inceleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aşlıoğlu, E. (2011). Grafik sanatçılarının çocuk kitaplarının grafik tasarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-27.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161002>
- Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, S. (2005). Türkiye’de çocuk edebiyatına bakışlar ve çağdaş çocuk edebiyatı, Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı. İstanbul: Maltepe Üniversitesi No:25, 37-46.
- Gönen, M. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181022>
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 250-265.
- Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürtuna, S. (2007). *Çocuk ve sanat eğitimi: çocuğum sanatla tanışıyor*. (4. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 191-204.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Koyuncu, S. S. ve Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı: 104-105, 256-262.
- Lukens, R. (2007). *A Critical handbook of children's literature*. (8th ed.). Boston : Pearson Allyn and Bacon.
- Leite, M. I. (2004). Art books for children: lever or barrier to imagination?, 2. International Conference on Imagination and Education. Canada. Retrieved from http://www.ierg.net /confs /2004/Proceedings/Leite_Maria_Isabel.pdf
- MEB. (2012). 28409 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Pitri, E. (2007). Art books for early childhood classroom communication, *Art Education*, 60(2), 33-39.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for children: A short introduction*. (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Seven, S. (2010). *Çocuk kitapları, edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. (Editör: Şener Demirel). (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyatı*. (6. baskı). İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, S. (2007). Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler, İlköğretimde Çocuk Edebiyatı. (Ed. Zeliha Güneş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2005). Çocukla yazınsal iletişim, Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı Bildirileri. Maltepe Üniversitesi, 11-12 Kasım 2005.
- Şirin, M.R. (1998). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayın Evi.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü (okuma alışkanlığı ve medya sarmalı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2011). *Çocuk edebiyatı*. (5. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Zengin, A. Y. ve Zengin, N. (2009). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. (5. baskı).
İstanbul: Truva Yayınları.

Extended Abstract

The environment of the child should be supported by aural, visual and linguistic stimuli for a healthy development. Apart from facilitating acquisition of new knowledge each day, reading provides to explore the world the child is living in, their social environment, and most importantly themselves. Within this context, books specifically designed for children are salient educational materials boosting personal, social and cognitive development of children. Children's art books are classified within the genre of educational children's books. Books for supporting cognitive development and intelligence of children are categorized as "educational children's books" (Sever, 2007, p.6). A brief analysis of children's art books reveals that even though the number of these books seems to have increased in recent years, they are quantitatively far beyond children's literature books such as novels and stories, and existing children's art books are mostly on Western Art written by foreign authors. Moreover, it is striking that children's art books is a neglected genre in terms of children's books reviews. These findings disclose the lack of required importance being placed on children's art books. High quality children's books on art are an essential necessity for the already limited visual arts education in the curriculum entailing an urgent need of literature review of these books and improving their quality. This study aims to provide the qualifications a children's art book needs to bear in order to fill the gap in the field with the help of children's books literature reviews and children's art books analyses. Within the scope of the research, children's art books are discussed under two main parts: stylistic and contextual properties. Contextual properties are further discussed in three sub parts: artistic gains, language and expression, and developmental characteristics of the child. Approaching the issue from the artistic gains aspect shows that these books need to contain works of art of various painting techniques, genres (portraiture, still life, landscape etc.) and art movements in order for the child to apprehend the infinity of art. Furthermore, the art pieces in question require being capable of improving esthetical awareness of children, providing them a baseline to elaborate on, and transforming the experience into art activities. Another gain aimed to achieve from children's art books is to convey fundamental elements and principles of art through the works of art. It would be quite beneficial to select pieces on which these elements and principles, such as color, line, texture, rhythm etc., can be discussed. Art, creativity, esthetics,

concept of culture, information and concepts helping to understand and interpret the art piece, information on the artist, art genres, art movements all need to be included in elementary levels in these books. Analyses on existing books showed these books incorporated chapters introducing art supplies and suggestions on how to utilize them. It would, in fact, be useful to include such information within the book in terms of learning the possibilities these supplies can present. Children's art books become more efficient when containing activities motivating children to be artistically productive, whereas various games, drama activities, riddles etc. facilitate an easier and more entertaining way of reaching targeted artistic gains. The main issue to be considered here is to be certain about the activities being suitable for the corresponding age groups. It would be helpful to review existing art curriculum in schools and to create an alternative content supporting this curriculum during the process of preparing a children's art book. However, it is crucial to maintain a balance between educational purposes and the nature of art, which is the main subject of the book. Within this scope, it would be more practical to adopt a thematic approach according to the art pieces, rather than a chronological one, which, in return, will make the book more interesting and appealing for the child.

İlköğretim Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf İçi Geçişleri

Kolaylaştırıcı Stratejiler¹

Esra ERBAŞ², Yasemin ERGENEKON³

Geliş Tarihi: 01.12.2019

Kabul Tarihi: 13.01.2020

Derleme

Öz

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim alan gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler gün içinde birçok etkinlik, ders ve ortam arasında farklı geçişler yaşamaktadır. Tipik gelişen öğrenciler için bu geçişler çok az bir çaba ve destekle gerçekleşirken gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler bu geçişleri yerine getirebilmek ve bu yönde beceri kazanabilmek için genellikle daha fazla desteğe ve rehberliğe gereksinim duymaktadırlar. Geçişlerde yaşanan zorluklar arttıkça uygun olmayan davranışlarda da artış gözlenmekte ve akademik öğrenmelere ayrılan süre boşa harcanmaktadır. Öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak ve başarıyı arttırmak için akademik etkinlikleri planlamasının gerekliliği kadar sınıf içi geçişlerin planlanması ve bu geçişleri kolaylaştırmak için etkili geçiş stratejilerinin kullanılması da öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkökul ve ortaokul sınıflarında sınıf içi geçişleri desteklemek amacıyla kullanılan geçiş stratejilerini tanıtmaktır. Bu kapsamda bu çalışma ilgili alanyazında etkililiği kanıtlanmış geçiş stratejilerini ele alarak ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler için kılavuzluk etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, sınıf içi geçişler, geçiş stratejileri, gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler, ilköğretim

¹ Bu çalışma ZEÖ699 Seminer dersi kapsamında hazırlanmış ve 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: esraerbas1090@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6565-0819

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: yergenek@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2443-0884

Strategies That Facilitating in-Class Transitions in Primary Inclusive Classrooms

Submitted by 01.12.2019

Accepted by 13.01.2020

Review

Abstract

Students with developmental disabilities who receive education in inclusive classrooms experience different transitions throughout the day between many activities, courses and environments. For students without special needs, these transitions do not require little effort and support, while students with developmental disabilities often need more support and guidance to fulfill these transitions and gain transition skills. As the difficulties in transitions increase, inappropriate behaviors increase and the time allocated to academic learning is wasted. There are many effective strategies in the literature for facilitating in-class transitions. While it is necessary for teachers to plan academic activities for providing effective learning and increasing the success, planning of classroom transitions and using effective strategies to facilitate transitions are also effective on learning and success. The aim of the current study is to introduce strategies that are used to support and facilitate in-class transitions in elementary and secondary school classrooms where inclusion is carried out. Whit in this context, this study aims to provide guidance for teachers who have students with developmental disabilities in general education classrooms by addressing the proven transition strategies in the relevant literature.

Keywords: Inclusion, in-class transitions, transition strategies, students with developmental disabilities, primary education

Giriş

Öğrenciler gün içinde bir ortamdan başka bir ortama ve/veya bir etkinlikten diğerine farklı geçişler ve değişiklikler yaşarlar. Gün içinde yaşanan bu geçişler ve değişimler bir etkinliği durdurup başka etkinliğe başlamayı ve/veya bir konumdan başka bir konuma geçmeyi gerektirir (Flannery ve Horner, 1994; Turner ve Jordan, 2007). Etkinlikler ve ortamlar arasındaki bu hareketlilik, bir başka deyişle geçişler ev, okul, iş yeri, toplumsal yaşam gibi birçok ortamda yaşam boyu karşılaşılan bir durumdur (McHugh, 2007; Messano, 2008). Tipik gelişen öğrenciler için bu geçişler çok az bir çaba ve destekle gerçekleşirken gelişimsel yetersizliği (GY) olan öğrenciler bu geçişleri yerine getirebilmek ve bu yönde beceri kazanabilmek için genellikle daha fazla desteğe ve rehberliğe gereksinim duyarlar (Gibson ve Govendo, 1999; McIntosh, Herman, Sanford, McGraw ve Florence, 2004).

Gelişimsel yetersizlik terimi zihin yetersizliği (ZY), otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme kaybı, görme yetersizliği, selebral palsi (CP), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi yetersizlik gruplarını kapsayan ve bireylerin fiziksel, öğrenme, dil veya davranış alanlarındaki gelişimlerini sınırlayan durumu ifade eden şemsiye bir terimdir. Gelişim alanlarını sınırlayan durumlar gelişimsel evrelerde ortaya çıkmakla birlikte zamanla günlük işlevlerin yerine getirilmesini engelleyerek bireyin yaşamını hayat boyu etkileyebilir (Hastalıktan Korunma ve Önleme Merkezleri [Centers for Disease Control and Prevention-CDC], 2018). GY olan öğrencilerin gelişim alanlarındaki bu sınırlılıklar akademik ve sosyal gelişimlerini etkilediği gibi sınıf içi bağımsızlık becerilerinin gelişimini de sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak GY olan öğrenciler sınıf içi geçişlerde zorluklar yaşamakta ve geçişlerde istenen verim elde edilememektedir (Dooley, Wilczenski ve Torem, 2001; Hume, Sreckovic, Snyder ve Carnahan, 2014).

Sınıf içi geçişler öğrencilerin bir etkinlikten başka bir etkinliğe ve/veya bir ortamdan başka bir ortama geçişi olarak tanımlanmaktadır (Arlin, 1979; Brophy, 1988; McIntosh vd.,

2004). Öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça karşılaşılan geçiş sayısı ve türü de artmaktadır. Okul öncesi dönemde sadece etkinlikler ve ortamlar arasında geçişler yaşayan bir öğrenci bu dönemden sonra farklı geçiş türleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin genel eğitim sınıfında eğitim alan ilkokul veya ortaokul düzeyindeki GY olan bir öğrencinin gün içinde farklı dersler, sınıflar, öğretmenler ve alanlar (örn., sınıflar, okul bahçesi, koridor, kantin, destek eğitim odası vb.) arasında birçok geçiş yaşadığı ifade edilmektedir (Hine, Ardoin ve Foster, 2015).

İdeal sınıf içi geçişler fiziksel olarak bir ortamdan başka bir ortama hareket etmeyi, belirlenen sürede ve bağımsız olarak etkinliklerini tamamlayıp farklı bir etkinliğe geçişi, tamamlanan etkinliklere ait kaynak ve materyalleri yerine koymayı ve/veya yeni etkinliğe ait kaynak ve materyalleri hazırlamayı, sessiz bir şekilde öğretmeni beklemeyi, sınıf dışı ortamlar ve sınıf arasında gidiş-gelişleri uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeyi içermektedir (Sainato, 1990). Ancak GY olan öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak söylenenleri dinleme, algılama, muhakeme etme, hafızada tutmada yaşadıkları zorluklar geçişleri olumsuz etkilemektedir. GY olan öğrencilerin bu karakteristik özellikleri geçişleri gerçekleştirmek için gerekli becerileri edinmelerini zorlaştırabilmekte, ortamların ya da rutinlerin değişmesi uygun davranışlar sergilemelerini engelleyebilmektedir (Dooley vd., 2001). Flannery ve Horner'a göre (1994) GY olan çoğu öğrenci geçişlerdeki doğal ipuçlarını anlama yeteneğine sahip değildir. GY olan öğrenciler doğal ipuçlarını izleyemedikleri için etkinlikler ve ortamlar arasındaki geçişler sırasında alışkın olmadıkları rutinler ve beklenmedik değişikliklerle karşı karşıya kaldıklarında bu durum problem davranışların ortaya çıkmasına ya da varolan problem davranışlarda artışlara yol açabilmektedir. Öğrenciler yönergeleri göz ardı ederek problem davranışlar sergileyerek ya da düzensiz davranarak geçiş zamanlarını uzatabilmektedirler (Sainato, 1990).

Banda, Grimmett ve Hart'a göre (2009) özellikle ZY ve OSB olan öğrenciler değişikliklere karşı direnç gösterme eğilimindedirler. Bu öğrenciler süreci ve özellikle karmaşık ve çok basamaklı sözel yönergelerin sıralamasını anlamlandırmada zorluk yaşamaktadırlar. Bir başka deyişle bu öğrencilerin iletişim becerilerindeki yetersizlikler geçişler sırasında problem davranışlara yol açmaktadır (Hume vd., 2014; McIntosh vd., 2004). Alanyazında sınıf içi geçişlerde GY olan öğrenciler tarafından gösterilen yaygın tepkiler, üzerinde çalışılan etkinliği durdurmayı reddetme, bir sonraki etkinliğe geçmeyi reddetme ve ilgisizlik, akranları rahatsız etme veya dikkatlerini dağıtma, etkinlikten kaçınmak için problem davranışlar sergileme, sıra beklerken sabırsızlanma ve beklememe/başkasının sırasını alma, yeni etkinlik için gerekli hazırlıkları yapmama şeklinde ifade edilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Olson, 2012). Öğrencilerin gösterdiği bu tepkiler ve geçiş planlamalarındaki aksaklıklar sınıf içi geçişlerin etkili bir şekilde gerçekleşmesini engellemekte, bu süreçte problem davranışlar ortaya çıkabilmekte ve söz konusu durum akademik etkinlik saatlerinin boşa harcanmasıyla sonuçlanabilmektedir. Alanyazında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin gün içinde yaşadıkları sınıf içi geçişlerin bir okul gününün %25'ini oluşturduğu ifade edilmektedir (Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000). Sınıf içi geçişlerde harcanan zaman arttıkça akademik etkinlik saatlerinde ve öğretimin etkililiğinde azalma meydana gelmektedir (Coddington ve Smyth, 2008; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Geçişlerde yaşanan belirsizlikler ve planlama eksiklikleri GY olan öğrencilerin problem davranışlarını artırdığı için diğer öğrencilerin de dikkatinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak GY olan öğrenciler akranları tarafından sosyal olarak dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Banda vd., 2009).

Hume ve meslektaşlarına göre (2014) öğrenciler gün içinde birçok etkinlik, ders ve mekân arasında hareket ederken farklı öğretmenlerin farklı beklentileri ve sınıf yönetimi biçimleriyle karşı karşıya gelmektedirler. Bu değişimler sırasında beklentilerin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi, süreç içinde tahmin edilemeyen bir durumla karşılaşılması veya

öğrencinin beklenti ve sorumluluklardan kaçmak istemesi sonucunda geçişlere karşı bir direnç ortaya çıkabilmektedir. Sınıf içi geçişler etkili bir öğrenme ortamının oluşabilmesinde önemli olmasına rağmen çoğu öğretmen tarafından göz ardı edilmekte ve yumuşak geçişler için gerekli düzenlemeler yapılmamaktadır (Barbetta, Norona ve Bocard, 2005; Fudge vd., 2008). Öğretmenin akademik etkinlikleri planlaması öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve başarının artırılması için gerekli olmakla birlikte sınıf içi geçişlerin planlanması ve geçişleri kolaylaştırmada etkili stratejilerin kullanılması da öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir. Planlamalar geçişlerin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine, hangi materyallerin kullanılacağına ve öğrencilerin hangi ortamlarda kimlerle çalışacağına yönelik bilgiyi ve kullanılacak geçiş stratejilerini içerdiği için geçişler sırasında problemlerle karşılaşma ve akademik etkinlik saatlerinin boşa harcanması olasılığını azaltacaktır (McIntosh vd., 2004; Olive, 2004). Banda ve meslektaşlarına göre (2009) geçişlerin önceden belirlenmesi ve planlanması, öğrencilerin beklenmedik durumlarla karşılaşmasını azaltacaktır. Hangi ortama ya da etkinliğe geçiş yapacağını bilen öğrenci öğretmen yönergesine karşı daha az bağımlılık gösterecek ve akranları tarafından sosyal kabulü de olumlu yönde geliştirecektir.

Alanyazında öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde yaşanan sıkıntılara karşı gösterdikleri tepkiler genellikle gözardı etme, tüm sınıfı bekletme, azarlama, sık sık yönergeleri tekrarlama ya da öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirme biçiminde sıralanmaktadır. Ancak tüm bu tepkiler geçiş için harcanan zamanı uzatmaktadır (Fudge vd., 2008). Bu nedenle günlük rutinler planlanırken geçişler de en az akademik etkinlikler kadar dikkatli bir şekilde planlanmalı, geçişlerde problem yaşayan öğrenciler desteklenmeli, rol ve sorumluluklar açık ve net bir şekilde tanımlanmalıdır (McIntosh vd., 2004; Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 2002). Sınıf rutinlerinin belirlenip tutarlı bir şekilde sürdürüldüğü ve bu rutinler sırasında meydana gelen geçişlerin etkili stratejilerle desteklendiği ortamlarda öğrencilerin uyumu ve

motivasyonu artacağı için daha az problem davranış meydana gelecektir (McIntosh vd., 2004; Olive, 2004).

Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırma Kullanılabilecek Stratejiler

Sınıf içi geçişleri iyi planlayarak etkili geçiş stratejileri kullanmak, geçişlerde yaşanan zorlukların azaltılması ve akademik öğrenmeye ayrılan zamanın artırılması açısından oldukça önemlidir (Coddington ve Smyth, 2008; Connell ve Carta, 1993). Tablo 1.'de verilen geçiş stratejileri kaynaştırma ortamlarında eğitim alan GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmada kullanılan stratejilerdir. Tablo 1'de verilen geçiş stratejileri izleyen başlıklarda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 1

Kaynaştırma Ortamlarında Kullanılabilecek Sınıf İçi Geçiş Stratejileri

Olumlu Sınıf Atmosferi Oluşturma	<ul style="list-style-type: none">• Fiziksel ortamın düzenlenmesi• Sınıf kurallarının belirlenmesi ve beklentilerin ifade edilmesi• Günlük rutinler oluşturma
Görsel Destekler	<ul style="list-style-type: none">• Görsel etkinlik çizelgesi• Saat ve zamanlayıcı kullanma• Video model• Video/Görsel olay görüntüleri
İşitsel Destekler	<ul style="list-style-type: none">• Sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme• Zil/Müzik/El çırpma
Davranış Müdahaleleri	<ul style="list-style-type: none">• İşlevsel davranış analizi• Olasılık haritası• Sosyal öyküler• Akran eşleştirme
Olumlu Pekiştirme Sunma	<ul style="list-style-type: none">• Bireysel pekiştirme• Grup temelli pekiştirme

Olumlu sınıf atmosferi oluşturma

Fiziksel ortamın düzenlenmesi

Sınıf içinde fiziki düzenlemelerin yapılması hem dersle hem de davranışlarla ilgili beklentileri belirlemede etkilidir. Sınıf içi alanlar arasında öğrenci sıraları, etkinlik alanları (örn., grup ve bireysel çalışma alanları, okuma köşesi vb.), bilgisayar masası, materyal dolabı, kitaplık, giriş-çıkışlar, öğretmen masası, kaynak oda, depo vb. sıralanabilir. Sınıf içi etkinlik alanları her derse ve etkinliğe özel belirlenmeli ve GY olan öğrenciler için görsel etiketlerle (örn., işaretler, renk kodları, resimler, yazılar vb.) belirtilmelidir. Görsel etiketlerin kullanılması, öğrencinin öğretmene ve akranlarına bağımlılığını azaltıp öz kontrolünü sağlamada yardımcı olacak ve görevlerini bağımsız olarak yerine getirme sıklığını arttıracaktır. Alanlar belirlenirken sınıf içi geçişlerde karmaşayı en aza indirecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin materyal dolabı öğretmen ve tüm öğrenciler için kolayca ulaşılabilir olmalı ve diğer öğrencilerin giriş-çıkışlarını zorlaştırmamalıdır. Ayrıca dersle ya da etkinlikle ilgili olmayan ve materyaller öğrencilerin sınıf içindeki hareketlerini zorlaştırmakta ve/veya öğretmen ve öğrencilerin gerekli materyali ararken harcadığı zamanı arttırmaktadır. Bu nedenle kaynakların ve materyallerin sınıfa yerleşimi kullanım sıklığına bağlı olarak düzenlenmeli ve dersle ya da etkinlikle ilgili olmayanlar ortamdaki uzaklaştırılmalıdır (Banerjee ve Horn, 2013; Griffin, Griffin, Fitch, Albera ve Gingras, 2006; Lawry, Danko ve Strain, 2000).

Sınıf kurallarının belirlenmesi ve beklentilerin açıkça ifade edilmesi

Kuralların ve beklentilerin açıkça ifade edilmesi ve öğrencilerin hepsi tarafından anlaşıldığından emin olunması, etkili bir sınıf yönetimi için bir öğretmenin en temel sorumluluklarından biridir. Bu strateji, sınıf ortamında uygun ve uygun olmayan davranışların öğrenciler tarafından anlaşılması ve geçişler sırasında nasıl bir yol izleyeceklerini bilmeleri

açısından önemlidir. Özellikle okulun ilk günlerinde ilkökul öğrencileriyle kurallar her gün konuşulmalı ve ilerleyen haftalarda da belirli aralıklarla hatırlatılarak iyice anlaşılması sağlanmalıdır. Sınıf kuralları ve açıkça ifade edilmiş beklentiler, sınıf içi davranış normlarının oluşturulması, bir başka deyişle uygun olan veya olmayan davranışların bilinmesi ve sınıftaki etkinliklerin nasıl yürütüleceği konusunda öğrencilere kılavuzluk eder (Deris ve Di Carlo, 2013; Jones ve Jones, 2013; Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf kuralları belirlenirken ve sınıf içinde bu kurallara yer verilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler vardır. Jones ve Jones (2013) bu ilkeleri izleyen biçimde ele almışlardır:

- ✓ Tüm sınıf dâhil edilerek kuralların/davranış normlarının gerekliliği konuşulmalı
- ✓ Kuralları içeren üç-altı maddelik bir liste oluşturulmalı
- ✓ Kurallar olumlu ifadeler kullanılarak yazılmalı
- ✓ Zaman ve yere göre davranış ve tutumların ayrımı öğretilmeli
- ✓ Kurallar herkesin görebileceği şekilde asılmalı
- ✓ Kuralların öğrenciler tarafından yerine getirilip getirilmediği takip edilmeli
- ✓ Kurallar zaman zaman gözden geçirilmeli ve değişiklik gerekiyorsa yapılmalı
- ✓ Sınıfa yeni bir öğrenci katıldığında kuralları anlaması ve uyması konusunda yardımcı olunmalı
- ✓ Olumsuz davranışlarda artış gözlemlendiğinde ve sınıf ortamında problemler meydana gelmeye başladığında kurallar tekrar konuşulmalı

Evertson ve Emmer (1982) sınıf yönetiminin üç temel basamağını; (a) beklentilerin belirlenmesi, (b) beklentilerin kurallara ve yönergelere çevrilmesi ve (c) davranışların sonuçlarının ne olacağını açıklanması olarak ifade etmişlerdir. Beklentiler sınıftaki çalışma ve etkinlik alanlarına özgü olarak belirlenmeli ve kurallara dönüştürülmelidir. Örneğin bireysel çalışma alanlarında (örn., öğrenci sırası, masası vb.) bir etkinlik başladığında ve

bittiğinde öğrencilerin neler yapması gerektiği (örn., üzerinde çalışılan etkinlik bittiğinde sessizce diğerlerini bekleme, materyelleri yerine koyma, öğretmenin yanına gelip biten çalışmayı gösterme, el kaldırıp öğretmenin gelmesini bekleme vb.) her öğretmenin kendi sınıf yönetimi tarzına bağlı olarak şekillenmelidir. Beklentiler ve kurallar belirlendikten sonra uygun davranışlar sergilendiğinde ve sergilenmediğinde öğrenci neyle karşılaşacağını da bilmelidir. Öğretmen uygun davranışları pekiştiriyorsa kuralları ve beklentileri açıkça ifade ettiği gibi bunu da açıkça ifade etmelidir. Evertson ve Emmer (1982) bu noktada olumsuz davranışların sonuçlarından daha çok olumlu davranışların sonuçlarını konuşmayı ve pekiştirme sistemini bu yönde geliştirmeyi önermektedir. Carta, Renauer, Schiefelbusch ve Terry'e göre (1998) geçişler sırasında hangi beklentilerin, nasıl yerine getirilmesi gerektiğinin öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Öğretmen geçiş planlamalarını yaparken kendisine aşağıda yer alan soruları sorabilir:

- ✓ Öğrenciler geçişin başladığını ve sona erdiğini nasıl anlayacaklar?
- ✓ Beklentiler açıkça ifade edildi mi? Tüm öğrenciler beklentileri anladı mı? Örneğin etkinlik/ders sonunda öğrenci sadece kendi materyal ve kitaplarını mı toplayacak? Bu konuda arkadaşlarına da yardım etmesi bekleniyor mu? Akranlarından yardım istemelerine izin veriliyor mu?
- ✓ Geçiş rutinlerinde öğrenciler birden fazla adımı yerine getirebiliyorlar mı?

Yukarıda yer alan sorular öğretmenlere geçiş planlaması yaparken ya da süreci değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken noktalar için bir kontrol listesi niteliği taşımaktadır.

Günlük rutinler oluşturma

Rutinler her gün aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleşen ve belirli bir sıralamaya göre takip edilen ders ve etkinlikleri ifade etmektedir. Rutinler sınıfta bir günü kapsayan

dersler, etkinlikler, sınıf değişiklikleri, öğretmen değişiklikleri, tenefüs ve öğle arasını içine alan sıralama veya sadece günün bir kısmını/bir dersi kapsayacak şekilde olabilir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Vaughn, Bos ve Schumm, 2014).

Sınıf içinde rutinlerin oluşturulmaması ve planlanmamış geçişlerin yaşanması, GY olan öğrencilerin özellikle de OSB olan öğrencilerin geçişler sırasında direnç göstermesine neden olabilmektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). OSB olan öğrencilerin geçişler sırasında gösterdiği bu ekstra direnç, onların ortamlarda ve durumlardaki tekdüzeliğe duydukları ihtiyaçtan kaynaklanabilmektedir. Buna ek olarak geçişler sırasında yaşanan zorluklar, bu öğrencilerin sözel yönergeleri ve açıklamaları anlamadaki sınırlılıklarından dolayı da meydana gelebilmektedir. Yönergelerin çok basamaklı olması, yönerge basamakları arasındaki ilişkinin öğrenci tarafından anlamlandırılmaması ve geçişler için sağlanan ön uyarıların algılanamaması, geçişleri uygun bir şekilde yerine getirmeyi engellemekte ve uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Flannery ve Horner, 1994; Hume, 2008).

Tipik gelişen öğrenciler de dâhil olmak üzere öğrenciler sınıfta gün içinde ne gibi durumlarla karşılaşacaklarını ve bir sonraki aşamada ne olacağını bilmek isterler. Sınıf rutinleri belirlenirken öncelikle tüm sınıfı kapsayacak bir planlama yapılmalıdır. Derslerin sırası, hangi dersin nerede, ne zaman ve hangi öğretmenlerle yapılacağı, tenefüs ve öğle arası zamanları günlük planlamanın en temel parçalarıdır. GY olan öğrencilerden öncelikle sınıfın genel rutinini takip etmesi beklenmekte, bununla birlikte bu öğrenciler için düzenleme ve destek gerektiren durumlara veya akranlarından farklı olarak katıldığı derslere (örn., destek eğitim odası [kaynak oda] veya farklı seçmeli dersler) göre de bireysel rutinler oluşturulmalıdır. Genel sınıf rutini takip edilirken GY olan öğrencilerin düşük ve yüksek ilgi düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin OSB olan bir öğrenci sınıfın genel rutininde olan bir etkinliğe veya derse karşı ilgisizse ve bunun sonucunda problem davranışlar

sergiliyorsa öğretmen o öğrencinin daha çok sevdiği bir etkinlikle sevmediği etkinlik arasında bağlantı kurabilir. Örneğin resim yapmayı çok seven GY olan bir öğrenci fen bilgisi dersine karşı ilgisizse ve derse geçişi reddediyorsa öğretmen o gün dersin konusuyla ilgili bir resim yapmasını isteyerek öğrencinin ilgisini artırıp derse geçişini kolaylaştırabilir. Bireysel uyarlamaları içeren bu strateji, problem davranış meydana gelmeden öğrencinin tercih etmediği, ilgi duymadığı etkinliğe ya da derse yumuşak bir geçiş yapmasına yardımcı olacaktır (Vaughn vd., 2014).

Günlük rutinler yazılı çizelgeler oluşturularak öğrencilerle paylaşılabilir gibi görsel etkinlik çizelgesi (bkz. görsel destekler) gibi araçlar kullanılarak daha görsel bir hale getirilebilir. Bu araçların kullanılması alternatif dil desteğine ihtiyaç duyan GY olan bazı öğrencilerin günlük rutinleri takibini kolaylaştıracaktır. Ayrıca günlük rutinlerde değişiklikler meydana geldiği zaman öğretmen öğrencilerle birlikte bu yazılı ve görsel araçlar üzerinde değişiklik yaparak öğrenciyi değişikliğe hazırlayabilecektir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Görsel destekler

Görsel etkinlik çizelgesi

Yapılandırılmış bir öğrenme ortamı yaratmayı sağlayan görsel etkinlik çizelgeleri (visual activity schedules) GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerde bağımsızlığını geliştirmek ve öğretmene olan bağımlılığını azaltmak için kullanılacak etkili bir uygulamadır. Görsel etkinlik çizelgeleri bir etkinliği oluşturan olayların oluşum sırasına göre resimler/fotoğraflar kullanılarak oluşturulan çizelgelerdir. Görsel etkinlik çizelgelerinde bir etkinlik veya sınıf rutini öğrencinin seviyesine uygun olarak belirlenmiş basamaklara/adımlara ayrılır ve her basamağa o basamaktaki yönergeyle ilgili bir resim yerleştirilir. Bu basamaklar görsellerle oluşturulurken öğrencinin okuma ve anlama becerilerine bağlı olarak karmaşık olmayan cümlelerle de desteklenebilir (Banda ve Grimmer, 2008).

Kullanım alanlarına göre etkinlikler/dersler arası çizelge (between-activity schedule) ve etkinlik içi çizelge (within-activity schedule) olmak üzere iki tür görsel etkinlik çizelgesi hazırlanabilir. Etkinlikler/dersler arası etkinlik çizelgesi günlük sınıf rutinini içeren ve sınıf içi geçişleri zaman sıralamasına göre listeleyen çizelgelerdir. Etkinlik içi çizelge ise karmaşık ve çok basamaklı bir etkinliğin bütününe veya bir kısmının beceri analizi basamaklarına göre adım adım takip edilmesini içeren çizelgelerdir (Banda vd., 2009).

Saat ve zamanlayıcı kullanma

Saat ve zamanlayıcılar görsel ipuçlarının farklı bir formu olarak geçişleri kolaylaştırmak için kullanılacak araçlardır. Saat ve zamanlayıcı kullanımı özellikle bir etkinlik sırasında kendisinden beklenenin farkında olup zamanı verimli kullanamayan öğrencilerde etkilidir. Bu strateji etkinlikler üzerinde harcanan zamanı azaltmayı sağlarken öğrencilerin etkinlikleri/çalışmayı başlatma, sürdürme ve tamamlamadaki öz-kontrol becerilerinin gelişimini de destekler (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Saat ve zamanlayıcılar aynı zamanda bir uyarı görevi de gördüğünden öğrenci yeni bir geçiş için önceden uyarılmış olur ve yaklaşan değişime kendini hazırlar (Schmit vd., 2000). Saat ve zamanlayıcı kullanırken aşağıda sıralanan noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Carta vd., 1998):

- ✓ Saat ve zamanlayıcı kullanımının etkililiğinin belirlenebilmesi için bunları kullanmadan önce öğrencilerin bir etkinlik ve çalışma üzerinde ne kadar zaman harcadığının belirlenmesi
- ✓ Saat veya zamanlayıcı kullanılacak etkinlik veya çalışmada gerekli olan sürenin belirlenmesi; özellikle saat ve zamanlayıcı kullanılmaya başlanılan ilk günlerde ve ilkokul öğrencilerinde belirlenen süreden birkaç dakika daha fazla süre tanınması

- ✓ Saat ve zamanlayıcı sonlandığında sessizce bekleme, öğretmenin yanına gelme, el kaldırma, materyalleri yerine koyma, tenfüse çıkma veya başka bir etkinliğe geçme gibi öğrencinin ne yapması gerektiğine yönelik anlaşılır bir yönergenin verilmesi
- ✓ Bazı seslere hassasiyeti olan öğrencilerin belirlenmesi ve zamanlayıcının ses özelliğine göre seçilmesi

Klasik saat ve zamanlayıcının yanı sıra özellikle ilkokul öğrencilerinin dikkatini sağlayabilme açısından akıllı tahta, tablet ve bilgisayarla uyumlu uygulamalar da kullanılabilir. Bunlardan biri olan ClassDojo internet erişiminin olduğu sınıflarda akıllı tahtayla kullanıldığında etkinlik ve çalışmalar için belirlenen sürenin tüm öğrenciler tarafından görülebilmeye olanak sağlayan görsel bir uygulamadır. ClassDojo saat ve zamanlayıcı özelliğinin yanı sıra dönüt ve pekiştirici sunma özelliğine de sahiptir. ClassDojo ile çalışmalarını sürdüren ve uygun davranışlar sergileyen öğrenciler için uygulama üzerinden bireysel veya grup olarak dönüt ve pekiştirici sunulabilmektedir (<https://www.classdojo.com/toolkit/timer/>).

Video teknolojisiyle öğretim

Günümüzde video teknolojisi ve/veya video teknolojinin uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı öğretim uygulamaları GY olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında sıkça kullanılmaktadır. Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim video modelle öğretim (video modeling), video ipuçları (video prompting) ve videoyla geribildirim (video feedback) olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilebilir (Bennett, Aljehany ve Altaf, 2017).

Video modelle öğretim tüm öğrencilere özellikle de GY olan öğrencilere geçiş sırasında karşılaşılabilecek durumlara ve sınıf rutinlerine yönelik bilgi sağlamak amacıyla kullanılabilir. Video modelle öğretim için hazırlanan videolar, geçiş hakkında öğrenciyi

haberdar etmek amaçlı kullanılabilirdiği gibi öğrencinin bir etkinlik ve belirli bir geçiş durumuyla ilgili geliştirilmesine ihtiyaç duyulan bir davranış ve/veya becerinin kazandırılmasında da kullanılabilir. Buna ek olarak video modellerle öğretim etkinlikleri ve/veya ders içi geçişler için de kullanılabilir. Benzer şekilde video ipuçları (video prompting) uygulaması da geçişleri kolaylaştırmada kullanılacak stratejilerden biridir. Video ipuçlarında zincirleme becerinin her bir parçası basamak basamak kayda alınırken video modellerle öğretimde beceri analizindeki basamaklar bir bütün olarak kayda alınır. Öğrenci hazırlanan video görüntüsünü izler ve ardından izlediği davranışı model olarak gerçekleştirir (Goodson, Sigafos, O'Reilly, Cannella ve Lancioni, 2007; Spriggs, Knight ve Sherrow, 2015).

Video teknolojisine dayalı uygulamalarda özellikle okulun ilk günlerinde rutinleri öğretmek ve yaşanacak değişimlerde olası durumla ilgili öğrenciyi haberdar etmek için bir başka bireyin dâhil edilmesiyle oluşturulan gerçek video kayıtları kullanılarak süreç kolaylaştırılabilir. Bu stratejide öğretmen derslikler ve okulun farklı bölümleri arasında bir gün boyunca yaşanan tüm geçişleri dâhil ederek bir video hazırlayabilir. Hazırlanan videoyla öğrencinin gün içinde neler yaşayacağına yönelik ön bilgi sağlanabilir ve ani geçişlerin yarattığı problem davranışlar azaltılabilir. Örneğin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencinin yaşayacağı tüm adımlar belirlenir ve kayda alınır. Bu adımlar okulun fiziki şartlarına ve olanaklarına bağlı olarak sınıftan ayrılma, soyunma odasına gitme, giyinme, kıyafetleri uygun yere kaldırma, spor salonuna veya bahçeye gitme, sıraya girme, bekleme şeklinde adımlara bölünerek anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilebilir (Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith, 2010; Dowrick, 1999; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

Video/Görsel olay görüntüleri

Görsel olay görüntüleri (Visual Scene Display-GOG) ve video görsel olay görüntüleri (Video Visual Scene Display-VGOG) video model uygulaması temel alınarak oluşturulmuş iki uygulamadır. Video modelle öğretime benzer olarak bu uygulamalarda öğrenciler daha gerçekçi ve yaşayan ortamların dâhil edilmesiyle bir becerinin ya da olayın nasıl gerçekleştiğini adım adım görmektedirler. GOG ve VGOG uygulamaları konuşamayan GY olan öğrencilerde alternatif dil desteği sağlayarak iletişim olanaklarını içerisinde barındırmaktadır. Bu uygulamalar geçişten önce öğrenciyi hazırlamak için kullanılabilceği gibi geçişin yaşandığı süreçte de kullanılabilir (Babb, Gormley, McNaughton ve Light, 2018; Spriggs, Knight ve Sherrow, 2015).

GOG öğrencinin karşılaşacağı günlük rutin, etkinlik/ders süreci veya yeni karşılaşacağı bir durumla ilgili olacak şekilde gereksinim duyulan duruma göre fotoğrafların kullanılmasıyla oluşturulan bir uygulamadır. Bu uygulama özellikle okulun ilk günlerinde yeni gelen öğrencilere sınıf içi geçişleri öğretmek ya da öğrencinin süreç içinde yaşacağı bir değişime (örn., il halk kütüphanesi gezisi) karşı öğrenciyi hazırlamak için kullanılabilir. Öğretmen öğrencinin karşılaşacağı ve yerine getireceği olayı/davranışı beceri analizi kullanarak basamaklandırır (örn., kütüphaneye giriş, sessizce sıra olma, bekleme, kitap bölümüne gitme, kitap alma vb.), her basamakta gerçekleşen olayın/davranışın resmini çeker veya basamağa uygun resimler kullanır. Olaylar/davranışlar görsellerle sıralandıktan sonra öğrencinin her basamağı izlemesi ve izledikten sonra tekrarlaması sağlanır. Ayrıca istenilen basamağa veya basamaktaki bir görsele ilişkin ses kayıtları eklenir. Bu özellik iletişim becerilerinde zorluk yaşayan veya alternatif dil desteğine gereksinim duyan öğrencilerin karşısındaki bireyle iletişim kurmasını kolaylaştırmak için kullanılır (Babb vd., 2018; Holyfield, Caron, Drager ve Light, 2018).

VGOG, GOG'tan farklı olarak fotoğrafların yerine basamaklandırılmış bir olayın ya da becerinin video görüntülerinin kullanımını içerir. GOG'ta yer alan tüm basamaklar uygulanır, ancak fotoğrafların yerine olayın ya da becerinin her basamağını içeren video kayıtları hazırlanır. İstenilen basamağa sözlü uyarılar eklenebilir. Sözlü uyarı işareti ekrana geldiğinde öğrenci ekrana tıklar ve dinler veya karşısındaki bireye dinletir. Yukarıda verilen kütüphane gezisi örneğinden hareketle kütüphane gezisinin video basamaklarından biri olan kütüphaneden kitap ödünç alma basamağının sözlü uyarı kısmına “Bu kitabı ödünç almak istiyorum.” ses kaydı eklenir. Öğrenci kütüphane görevlisinin yanına gider ve ekrandaki ilgili yere tıklayarak dinletir. Aynı şekilde gereksinim duyabileceği tüm ses kayıtları ilgili basamaklara yüklenir (Babb vd., 2018).

İşitsel destekler

Sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme

Öğretmenin kendini kaynak olarak kullandığı sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme stratejileri diğer stratejilerle kıyaslandığında uygulama açısından en basit olanlardır. Sözel hatırlatmalar geçiş zamanı yaklaşırken öğretmenin kısa ve öz bir cümleyle öğrenciyi geçişe hazırlamasıdır. Öğretmen tek basamaklı bir yönergeyle (örn. “Şimdi müzik odasına gitme zamanı.”) öğrenciyi bir sonraki etkinliğe/derse yönlendirir. Bu hatırlatmalar geçişten kısa bir süre önce yapılarak -örneğin geçişten 2 dakika önce- geçiş için bir ön uyarı verilmiş olur. Ek hatırlatmaya gereksinim duyuluyorsa öğretmen belirli aralıklarla yönergesini tekrarlayıp öğrencinin geçişe odaklanmasını ve üzerinde çalıştığı etkinliği sonlandırmasını kolaylaştırabilir (Banerjee ve Horn, 2013; Flannery ve Horner, 1994; Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Adım adım yönergede ise birden fazla yönergeyi içeren bir destek söz konusudur. Öğrencinin geçişi gerçekleştirmesi için tek basamaklı bir yönerge yeterli gelmiyorsa

yönergeler adım adım basamaklandırılarak sunulur. Örneğin öğrenci “Şimdi müzik odasına gitme zamanı.” dendiğinde eylemi tamamlayamıyorsa öğretmen “Etkinliğini bitir, kitaplarını çantana koy, tenefüse çık, tenefüsten sonra müzik odasına git.” adımlarını teker teker söyleyip öğrencinin yapmasını ister. Adım adım yönerge özellikle GY olan öğrenciler bilmedikleri bir geçişi gerçekleştirecekleri zaman veya ilkokulun ilk dönemlerinde daha çok gereksinim duyulan bir stratejidir (Neitzel ve Wolery, 2009).

Zil/Müzik/El çırpma

Geçişler sırasında ön uyaran niteliği taşıyan zil, müzik ve el çırpma özellikle bir etkinliğin sonlandırılmasında ve başlatılmasında kullanılacak en kolay, ön hazırlık gerektirmeyen ve tüm sınıfın dâhil edilebileceği desteklerdendir. Zil çoğunlukla tenefüse başlama ve sonlandırma zamanlarını haber verirken müzik ve el çırpma ise bir ders içerisinde öğrencileri geçişe karşı uyarmak için kullanılır. Müzik ve el çırpma stratejilerinin sözel yönergelerle birlikte kullanılması önerilmektedir. Özellikle öğrenciyi hazırlamak amacıyla sözel yönergelerden kısa bir süre önce bu ön uyarıların verilmesi (örn., “Geçiş zamanı yaklaşıyor.”) uyarı etkisi yaratarak öğrencinin gelecek sözel yönergeye karşı dikkatini toplamasını sağlayacaktır (Ferguson, Ashbaugh, O’Reilly ve McLaughlin, 2004; Register ve Humpal, 2007).

Davranış müdahaleleri

İşlevsel davranış analizi

İşlevsel davranış analizi problem davranışların ne sıklıkla ve neden meydana geldiğiyle ilgili bilgi sahibi olmak için kullanılan bir yaklaşımdır. Sınıf ortamını düzenlerken ya da kullanılacak stratejilere karar verirken var olan problem davranışların altında yatan nedenlerin belirlenmesinde işlevsel davranış analizi öğretmene gerçekçi bir bakış açısı

kazandırır. İşlevsel davranış analizi sınıf yönetiminde problem ya da uygun olmayan davranış olarak nitelendirilen istenmeyen davranışların gerçek nedenlerinin anlaşılmasında gerekli veriyi sağlayabilmek için sistematik bir şekilde bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Sugai vd., 2000).

İşlevsel davranış analizinin ilk adımı problem olarak nitelendirilen davranışın tanımlanmasıdır. Davranış tanımlandıktan sonra sistematik bir şekilde gözlemlerin yapılması, davranışın öncesinde ve sonrasında nelerin meydana geldiğinin kayıt edilmesi ve öğretmenlerle görüşülerek bilgi toplanması gerekmektedir. Öncül-davranış-sonuç (ÖDS) (Antecedent-Behavior-Consequences [ABC]) tekniğiyle tutulan kayıtlar farklı zamanlarda yapılan gözlemlerle tekrarlanmalıdır. Üç sütundan oluşan ÖDS kayıt formuna öğrencinin gösterdiği davranışın öncesinde ve sonrasında nelerin meydana geldiği kısa ve öz ifadelerle not edilir. Örneğin Türkçe dersinde bireysel sesli okuma etkinliklerine geçişlerde uygun olmayan davranışlar sergileyen (örn., okuma etkinliği öncesi eşyaları fırlatma, bağırarak konuşma, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma vb.) bir öğrencinin ÖDS tekniğiyle bir süre sistematik gözlemler yapılarak davranış kaydı tutulup neden bu etkinliğe geçişte zorluk yaşandığının nedeni belirlenmeye çalışılır. Öğrenci bu davranışları sergilemeden önce ve sergiledikten sonra neler oluyorsa forma yazılır. Herhangi bir nedenden dolayı sınıf içinde sesli okumaya yönelik bir isteksizlik varsa ve öğrenci fırlatma davranışının sonrasında okuma etkinliğinden kaçabiliyorsa bu sonuç onun fırlatma davranışını pekiştirmiştir denilebilir. ÖDS kaydıyla var olan problem davranışın işlevi belirlendikten sonra öğretmen bu davranışı azaltmak, ortadan kaldırmak veya uygun davranışla değiştirmek için bir plan yapıp etkili bir strateji seçmelidir (Barbetta vd., 2005; Vaughn vd., 2014).

Olasılık haritası

Olasılık haritası (contingency mapping) istenilen bir davranış gerçekleştirildiğinde ve gerçekleştirilmediğinde hedef öğrenciye davranışın sonucuna ilişkin görsel olarak bilgi vermek amacıyla kullanılan bir olumlu davranış desteğidir. Uygun görsellerin kullanılmasıyla oluşturulan haritalarla bir uyarana ya da isteğe karşı olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenciye davranış seçenekleri sunulur. Öğrenci tercih edeceği davranış seçeneği sonrasında neyle karşılaşacağını ya da hangi pekiştireci alacağını bilir ve tercihini yapar. Olasılık haritalarında amaç sınıf kurallarının, akademik ve sosyal beklentilerin öğretiminde bir davranışa ya da beklentiye özgü bir durumun görsel olarak öğrenci tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Olasılık haritası gün içinde geçişler öncesi farklı davranış kalıplarıyla tasarlanıp kolayca uygulanabilir. Özellikle geçişlerde yaşanan sorunların belirlenmesinden sonra öğretmen sorun yaşanan geçiş durumlarına özgü haritalar hazırlayarak öğrenciyi sergileyeceği davranışın sonucuna hazırlar (Brown, 2004; Brown ve Mirenda, 2006).

Sosyal öyküler

Sosyal öyküler bir beceriyi, etkinliği veya durumu betimleyen bireyselleştirilmiş kısa öykülerdir. Sosyal öyküler anlaşılması zor ve karmaşık bir durumu GY olan öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek, tanımlanan duruma öğrenciyi bilişsel olarak hazırlamak veya öğrencide var olan uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılabileceği gibi sınıf rutinlerinin öğretilmesinde çoğunlukla görsellerin dâhil edilmesiyle kullanılan etkili bir stretejidir (Gray ve Garand, 1993; Kidder ve McDonnell, 2017).

Sosyal öyküler karmaşık, zor görünen ve korkutan bir durumun tahmin edilebilirliğini arttırdığı için geçişlerde de kullanılmaktadır. Sosyal öyküler bir durumu ve gerçekleşmesi istenen bir davranışı tanımlamada kullanılırken tanımlanan durum karşısında başkalarının göstereceği tepkileri ve onların duygularını içerebilir. Ayrıca hedef öğrencinin karşılaştığı

durum karşısında göstermesi gereken tepkiyi de uygun bir dille ele alarak öğrenciyi yönlendirir. Sosyal öyküler oluşturulurken öğrenciye soyut veya yabancı olan bir durum daha küçük adımlara bölünerek basit cümlelerle öyküleştirebilir ve ilgili görsellerle desteklenerek daha anlamlı hale getirilir. Sosyal öykülerde keskin ifadelerin kullanılması önerilmemekte, bazen ve genellikle gibi daha yumuşak kelimelerin seçilmesi tercih edilmektedir. Sosyal öyküyü yazan kişi bir durumu tanımlarken hedef öğrencinin bakış açısıyla yazmalı ve olumlu ifadeler kullanmalıdır. Geçişler için sosyal öykü hazırlarken hedef davranış veya durum küçük parçalara bölünerek bir başka deyişle beceri analizi yapılarak öğrencinin kendi dilinden kaleme alınmalıdır. Her basamağa özgü olarak oluşturulan basit ve anlaşılır cümleler kullanılıp öğrencinin seviyesine uygun olarak ilgili görsellerle desteklenmelidir (Gray, 2004; Kokina, 2011; The National Autistic Society, 2008).

Akran eşleştirme

Geçişlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için kullanılacak stratejilerden biri de öğrenci eşleştirmeleri ya da grupların oluşturulmasıdır. Örneğin geçişler sırasında zorluk yaşayan bir öğrenci yönergeleri iyi takip edebilen bir öğrenciyle veya grupta eşleştirilebilir. Bu eşleştirmeye henüz tam bağımsızlık kazanmamış GY olan öğrencinin etkinlikleri zamanında sonlandırması, yeni etkinliğe geçişi, öğrencinin gerekli materyalleri alması, yerine koyması ya da tenefüs yapması, sınıfa geri dönmesi sağlanırken sosyal olarak da akranları tarafından kabul düzeyi artırılabilir (Banerjee ve Horn, 2013).

Akran eşleştirme dikkat çekme amaçlı sergilenen problem davranışları azaltmada da etkili bir yoldur. GY olan bir öğrenci genellikle geçişler sırasında akranlarının dikkatini üzerine toplamak ve ilgi görmek için problem davranışlar sergiliyorsa sınıf öğretmeni problem davranış meydana gelmeden önce o öğrencinin özellikle dikkatini çekmek istediği ya da en çok sevdiği akranını belirleyip eşleştirme yapabilir. Örneğin öğretmen “Zeynep tenefüs

bitince Selin’le (GY olan öğrenci) birlikte spor salonuna gider misiniz?” diyerek GY olan öğrencinin dikkat çekme ihtiyacını problem davranış meydana gelmeden karşılamış ve tenefüs sonrası yeni derse geçişi de kolaylaştırmış olur (Olive, 2004).

Olumlu pekiştireç sunma

Bireysel pekiştireçler

Olumlu pekiştireç kullanımı geçişleri uygun bir şekilde gerçekleştirme konusunda öğrencileri cesaretlendiren ve daha bağımsız hareket edebilmeleri için onları destekleyen bir stratejidir. Pekiştireçler tek başına kullanılabilecekleri gibi genellikle farklı stratejilere ek olarak da tercih edilirler. Bireysel olarak sunulan pekiştireçler sosyal pekiştireçlerle (“Aferin.”, “Çok güzel.”, “Ne kadar güzel yaptın.” vb.) sağlanabileceği gibi tercih edilen bir etkinliğin sunulmasıyla veya öğretmenin öğrenciye dikkatini yönlendirmesiyle (örn., öğrenciye bakmak ve gülümsemek) de sağlanabilir. Pekiştireçlerin kullanılması öğrencinin yaptığı davranışın doğruluğunun farkına varmasına ve davranışın gösterilme sıklığının artmasına yardımcı olurken uygun olmayan davranışların azaltılmasında da etkili bir şekilde kullanılabilir. Pekiştireçler seçilirken öğrencinin ilgi ve tercihlerinin yanı sıra sınıf düzeyi de göz önünde bulundurularak karar verilmelidir. Pekiştireçler davranışın hemen ardından verilebileceği gibi belirli aralıklarla da sunulabilir. Öğrenci gösterdiği davranışla aldığı pekiştireç arasında bir bağlantı kurmalıdır. Bu nedenle pekiştireçler verilirken öğretmen tarafından yapılan davranışın üzerinde konuşulması verilen pekiştirecin öğrenci tarafından anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır (McIntosh, 2004; Shutherland, Wehby ve Copeland, 2000).

Davranış pekiştirilirken davranışın sözel olarak desteklenmesi kuralların ve beklentilerin diğer öğrenciler tarafından da daha iyi anlaşılmasında etkili olacaktır. Olumlu dönüt olarak adlandırılan bu sistemde herhangi bir nesnel pekiştireç sunulmadan da yapılan

davranış olumlu bir şekilde tanımlanarak pekiştirilebilir. Öğretmen “Sınıfa tam zamanında geldiğin için teşekkür ederim.” şeklinde bir dönüt verdiğinde hem davranışın uygunluğunu hem de memnuniyetini ifade etmiş olur. Sağlanan bu dönüt öğrencinin ondan beklenenleri anlamlandırmasını ve gösterdiği olumlu davranışı tekrarlama olasılığını artırır (McIntosh, 2004; Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2012).

Geçişlerdeki rutin ve beklentilerin öğrenilmesini desteklemek amacıyla kullanılan pekiştireçleri sunmanın diğer bir yolu da sembol pekiştireç kullanımudur. Sembol pekiştireçler jeton, yıldız, gülen yüz, ataç gibi tek başına kullanıldığında anlamlı olmayan nesnelere toplanması ve hedefe ulaşıldığında öğrencinin biriktirdiği bu nesnelere ilgi duyduğu ve tercih ettiği bir pekiştireçle değiştirmesi yoluyla kullanılan pekiştireç türlerindedir. Toplanan nesnelere tek başlarına anlamlı değildir, ancak öğrencinin anlamlı bir pekiştirece ulaşması için hedef davranışı gösterme sıklığını artırır (Carnett vd., 2014).

Grup temelli pekiştireçler

Geçişler için tanımlanan uygun davranışların ve beklentilerin pekiştireçler veya olumlu dönütler aracılığıyla sağlanmasının diğer bir yolu da grup temelli pekiştireçlerin sunulmasıdır. Grup temelli pekiştireç kullanmak bireysel olarak sergilenen uygun olmayan davranışların göz ardı edilmesini ve öğrencinin uygun davranışları sergilemesi için motive olmasını destekler. Grup temelli pekiştireçler kullanılırken öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken bazı noktalar vardır. Öğretmenlerin göz önünde bulunduracağı bu noktalar; (a) beklentilerin tüm öğrencilerin seviyesine yakın olması, (b) bireysel farklılıklar ve öğrenci özelliklerine dikkat edilerek adil grupların oluşturulması, (c) öğrencilerin grup üyeleri üzerinde baskı kurmasının ya da zorbalık yapmasının engellenmesi, (d) sunulan pekiştirecin tüm grubun ilgi ve seviyesine uygun olması, (e) öğrencilerin grup üyelerinin başarısını kullanıp verilen görevden ya da beklentiden kaçınmasının önlenmesi biçiminde sıralanabilir. Grup temelli pekiştireçlerin kullanılması geçişlerin daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesini

sağlamaktadır. Akran eşleştirme stratejisinde olduğu gibi oluşturulan gruplarda üyelerin iş birliği ve etkileşim içinde çalışması sağlandığında bireysel desteğe gereksinim duyan öğrenci akran yardımıyla öğretmene daha az bağımlı hale gelmektedir. Ayrıca akranlarının ilgisini çekmek için uygun olmayan davranışlar sergileyen öğrenciler grup çalışmalarında kendiliğinden gelişen ve öğrencinin olumlu davranışına odaklanan bir ilgiyle karşı karşıya kalacakları için uygun olmayan davranışların sergilenme sıklığı da azalacaktır (Hulac ve Benson, 2010; Skinner, Cashwell ve Dunn, 1996).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf içi geçişlerin planlanması ve etkili geçiş stratejilerinin bu planlamalara dâhil edilmesi akademik etkinliklere ayrılan zamanı artırırken öğrencilerin öğrenmelerine de olumlu yönde katkı sağlar (McIntosh vd., 2004). Geçişler beklenmedik bir şekilde gerçekleştiğinde ve GY olan öğrenciler tarafından yönerge ve beklentiler anlamlandırılmadığında sınıf içinde uygun olmayan davranışlarda artışlar gözlenirken geçişler de hem öğrenciler hem de öğretmen açısından zorlu bir süreç haline gelebilmektedir (Buschbacher ve Fox, 2003; Horner vd., 2002; Lequia vd., 2015; McCoy vd., 2010).

Sınıf içi geçişlerin kolay ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere geçişe yönelik bilgi ve becerileri kazandırması gerekmektedir. Geçişlere yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması iyi bir planlama ve etkili geçiş stratejilerinin kullanılmasıyla daha kolay hale gelebilmektedir (Messano, 2008).

İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmak ve sınıf atmosferini daha olumlu hale getirmek için kullanılacak birçok geçiş stratejisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ilkökul ve ortaokul düzeyinde genel eğitim sınıflarında eğitim gören GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerde yaşadıkları zorluklar ve geçişleri desteklemek için öğretmenler tarafından

kullanılabilecek geçiş stratejileri ele alınmıştır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarında sınıflardaki ğrenci sayısı ve müfredatın yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda geçişler sırasında harcanan zamanı ya da problem davranışların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek için öğretmenlerin geçişlere yönelik bilgi ve becerilerinin arttırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin geçişlerin önemine ilişkin farkındalıklarının, bilgi ve becerilerinin arttırılması, geçişleri destekleyecek etkili stratejilerin sınıf yönetimine dâhil edilmesini sağlayacaktır.

Sağlam temeller üzerine kurulmuş bir sınıf yönetimi öğrencilerden nelerin beklendiğini, bulunulan ortamın kurallarını ve kültürünü yansıtacağı için sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyecek ve sınıfı düzenli kılacaktır. Beklentilerin, kuralların ve sorumlulukların açıkça ifade edildiği ve etkili stratejilerle desteklendiği geçişlerde öğretmenlerin her ğrenci için gösterdiği bireysel çaba azalıp öğrencilerin bağımsızlığı artacaktır. Öğrencilerin bağımsızlığını arttırmak, geçişlerde yaşanan karmaşayı önlemek ve akademik öğrenmelere ayrılan zamanı daha verimli kılmak açısından öğretmenlerin kendi sınıflarında etkili geçiş stratejilerini kullanmaları son derece önemlidir.

Öğretmen iyi bir öğretici olmanın yanı sıra iyi bir değerlendirici de olmak durumundadır. Çünkü geçişler de dâhil olmak üzere sınıf yönetiminin planlanması iyi bir gözlem ve değerlendirme becerisi gerektirmektedir. Değerlendirme, ğrencilerin bireysel gereksinimlerini belirlerken geçişleri destekleyecek etkili strateji ve yöntemleri sınıf yönetimine dâhil etmede öğretmenlere ışık tutacaktır. Geçişlerde yaşanan zorlukların ve öğrencilerin gösterdiği uygun olmayan davranışların arkasındaki gerçek nedenler iyi bir gözlem ve değerlendirmeyle anlaşılabilir. Değerlendirmenin yapılması geçişleri uygun bir şekilde desteklemek ve kolaylaştırmak için gerekli olan stratejiyi belirlemek açısından son derece önemlidir. Uygun olmayan bir stratejinin kullanılması ğretim için harcanacak zamanın kaybına, öğrencilerin problem davranışlarının artmasına ve olumlu sınıf atmosferinin bozulmasına yol açacaktır.

GY olan öğrenciler sınıf içi günlük rutinlerini bildikleri ve anlamlandırdıkları zaman sınıf içi uyumları ve akademik başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Bu nedenle öğretmenlerin plansız ve beklenmedik değişimleri en aza indirmeleri ve sınıf içi rutinleri belirleyip bunları takip etmeleri gerekmektedir. Rutinler ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan geçişlerde öğrencilerin uyması gereken kurallar ve geçişe yönelik gereksinim duyacakları beceriler öğrencilere öğretilmelidir. Öğretmen geçişler sırasında ne yapması gerektiğine ilişkin öğrenciyi bilgilendirmeli ve geçişin etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli olan beceri/becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır. Ülkemizde öğrencilere sınıf içi geçişe yönelik becerilerin kazandırıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Gülboy, 2017; Sanal Çalık, 2018). Dolayısıyla bu konudaki araştırma gereksinimi halen devam etmektedir. Bunun yanı sıra özellikle davranış yönetimi konusunda öğretmenler arasındaki iş birliği ve yapılacak uygulamalarda öğretmenlerin aynı dili konuşuyor olmaları son derece önemlidir. Bu noktada GY olan öğrenci farklı öğretmenlerin ve derslerin yer aldığı sınıflarda bulunacaksa öğretmen diğer öğretmenlerle konuşmalı ve geçişlerde desteğe gereksinimi olan öğrencilere yönelik iş birliği yapmalıdır. Bu iş birliği rutinlerin oluşturulması için de gereklidir. Geçişlerde yaşanan zorlukların temelinde yer alan ani değişiklikleri azaltmak ve daha planlı bir süreç yaratmak için GY olan öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin bilgi ve farkındalıkları artırılmalıdır.

Ülkemizde sınıf içi geçişlerin önemine yönelik hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin geçiş ve geçiş stratejilerine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için hizmet-içi eğitimler, seminerler ve konferanslar düzenlenerek hem farkındalıkları artırılmalı hem de gereksinim duydukları destekler sağlanmalıdır. Sınıf içi geçişler konusunda ülkemizde eğitim sistemindeki sınıfların durumunu belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma (Ergin, 2016) vardır. Bu noktada bu konuya ilişkin daha çok çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Araştırmaların öğretmenlerin geçişlere yönelik bilgi ve beceri gereksinimlerinin

belirlenmesini içermesi ve yapılacak deneysel araştırmalara daha çok öğretmen dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu araştırmalara dâhil edilmesi geçişler konusunda kendilerini geliştirmelerinin teşvik edilmesi, geçişlerin önemine yönelik farkındalıklarının arttırılması ve öğretmen yeterliliklerinin desteklenmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Babb, S., Gormley, J., McNaughton, D. & Light, J. (2018). Enhancing independent participation within vocational activities for an adolescent with ASD using AAC video visual scene displays. *Journal of Special Education Technology*, 13(1), 120-132. doi: 10.1177/0162643418795842
- Banda, D. R. & Grimmert, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 324-333.
- Banda, D. R., Grimmert, E. & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21. doi: 10.1177/004005990904100402
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14. doi: 10.1044/016114612009/080026
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11-19. doi: 10.3200/PSFL.49.3.11-19

- Bennett, K. D., Aljehany, M. S., & Altaf, E. M. (2017). Systematic review of video-based instruction component and parametric analyses. *Journal of Special Education Technology, 32*(2), 80-90. doi: 10.1177/0162643417690255
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.
- Brown, K. E. & Mirenda, P. (2006). Contingency mapping: Use of a novel visual support strategy as an adjunct to functional equivalence training. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(3), 155-164. doi: 10.1177/10983007060080030401
- Brown, K. E. (2004). *Effectiveness of functional equivalence training plus contingency mapping with a child with autism*. Master's Thesis. University of British Columbia. doi: 10.1177/10983007060080030401
- Buschbacher, P. W. & Fox, L. (2003). Understanding and intervening with the challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*(3), 217-227. doi: 10.1044/0161-1461(2003/018)
- Carnett, A., Raulston, T., Lang, R., Tostanoski, A., Lee, A., Sigafoos, J. & Machalicek, W. (2014). Effects of a perseverative interest-based token economy on challenging and on-task behavior in a child with autism. *Journal of Behavioral Education, 23*(3), 368-377.
- Carta, J., Renauer, M., Schiefelbusch, J. & Terry, B. (1998). *Effective instructional strategies to facilitate: Classroom transitions, group instruction, independent performance and self-assessment*. (Report No. EC 307 395). Washington, DC: Teacher's Manual for Project SLIDE: Skills for Learning Independence in Developmentally Appropriate Environments. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 433 650)

- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2018). *Facts about developmental disabilities*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmental-disabilities/facts.html>
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M. & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103-115. doi: 10.1177/1098300709332346
- ClassDojo (n.d.) Timer. Retrieved from <https://www.classdojo.com/toolkit/timer/>
- Codding, R. S. & Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 325-345. doi: 10.1080/10474410802463312
- Connell, M. & Carta, J. J., (1993). Building independence during in-class transitions: Teaching in-class transition skills to preschoolers with developmental delays through choral-response-based self-assessment and contingent praise. *Education and Treatment of Children*, 16(2), 160-174.
- Deris, A. R. & Di Carlo, C. F. (2013). Back to basics: Working with young children with autism in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 28(2), 52-56. doi: 10.1111/1467-9604.12018
- Dooley, P., Wilczenski, F. & Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 57-61. doi: 10.1177/109830070100300108
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 23-39.

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evertson, Ç. M. & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. In D. L. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 11-40). Alexandria, VA: Publications, Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED218710.pdf>
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S. & McLaughlin, T. F. (2004). Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 26(1), 17-24. doi: 10.1300/J019v26n01_02
- Flannery, K. B. & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4(2), 157-176.
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J. & Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-592. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.003
- Gibson, B. & Govendo, B. L. (1999). Encouraging constructive behavior in middle school classrooms: A multiple-intelligences approach. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 16-22. doi: 10.1177/105345129903500103
- Goodson, J., Sigafos, J., O'Reilly, M., Cannella, H. & Lancioni, G. E. (2007). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 458-467. doi: 10.1016/j.ridd.2006.06.002

- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.
- Gray, C. A. & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1-10.
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155. doi: 10.1177/10534512060410030401
- Gülboy, E. (2017). *Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hine, J. F., Ardoin, S. P. & Foster, T. E. (2015). Decreasing transition times in elementary school classrooms: Using computer-assisted instruction to automate intervention components. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 495-510. doi: 10.1002/jaba.233
- Holyfield, C., Caron, J. G., Drager, K. & Light, J. (2018). Effect of mobile technology featuring visual scene displays and “just-intime” programming on the frequency, content, and function of communication turns by pre-adolescent and adolescent beginning communicators. *International Journal of Speech Language Pathology*, 21(2), 201-211. doi: 10.1080/17549507.2018.1441440
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446.

- Hulac, D. M. & Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic, 45*(4), 257-262. doi: 10.1177/1053451209353442
- Hume, K. Sreckovic, M. Snyder, K. & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 35-45. doi: 10.1177/0040059914542794
- Hume. (2008). Transition time: Helping individuals on the autism spectrum move successfully from one activity to another. *The Reporter, 13*(2), 6-10.
- Jones, V. & Jones, L. (2013). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. New Jersey: Pearson.
- Kidder, J. E. & McDonnell, A. P. (2017). Visual aids for positive behavior support of young children with autism spectrum disorders. *Young Exceptional Children, 20*(3), 103-116. doi: 10.1177/1096250615586029
- Kokina, A. (2011). *Social story™ interventions: An examination of effectiveness in addressing transition difficulties of students with autism spectrum disorders*. Doctoral Dissertation Retrieved from <https://preserve.lehigh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2048&context=etd>
- Lawry, J., Danko, C. D. & Strain, P. S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children, 3*(2), 11-19.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S. & Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders: A comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(3), 146-158. doi: 10.1177/1098300714548799

- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.
- McCoy, K. M., Mathur, S. R. & Czoka, A. (2010). Guidelines for creating a transition routine: Changing from one room to another. *Beyond Behavior, 19*(3), 22-30.
- McHugh, P. S. (2007). Transition activities: Finding “treasures” within the classroom. *Childhood Education, 83*(5), 308-G-308-P. doi: 10.1080/00094056.2007.10522939
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K. & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children, 37*(1), 32-38.
- Messano, E. (2008). *Decreasing classroom transition times through the use of an auditory cue*. Master’s Thesis. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. AAT1454635).
- Neitzel, J. & Wolery, M. (2009). *Steps for implementation: Least-to-most prompts*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/prompting-steps-LTM-prep.pdf>
- Olive, M. L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior, 11-16*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=16429458&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid>
- Olson, J. L. (2012). *Effects of implementing interventions to decrease classroom transition time*. Master’s Thesis. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1152781547). Retrieved from [https://search.proquest.com/docview/1152781547?](https://search.proquest.com/docview/1152781547?accountid=7181) accountid=7181. (Order No. 1529244)

- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y. & Hemmeter, M. L. (2002). *Helping children make transitions between activities. What Works Briefs*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Retrieved from ERIC database PBIS World.com (n.d.) Visual Schedule. Retrieved from <https://www.pbisworld.com/tier-2/individual-visual-schedules/>
- Register, D. & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 5(1), 25-31. doi: 10.1093/mtp/25.1.25
- Sainato, D. M. (1990). Classroom transitions: Organizing environments to promote independent performance in preschool children with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 13(4), 288-297.
- Sanal Çalık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda ortamlararası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D. & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38(2), 131-7. doi: 10.1352/004767652000038
- Schreibman, L., Whalen, C. & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11. doi: 10.1177/109830070000200102
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-98. doi: 10.1080/09362839209524799

- Skinner, C. H., Cashwell, C. S. & Dunn, M. S. (1996). Independent and interdependent group contingencies: Smoothing the rough waters. *Special Services in the Schools, 12*(1-2), 61-78. doi: 10.1300/J008v12n01_04
- Spriggs, A. D., Knight, V. & Sherrow, L. (2015). Talking picture schedules: Embedding video models into visual activity schedules to increase independence for students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3846-3861. doi: 10.1007/s10803-014-2315-3
- Sterling-Turner, H. E. & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 681-690. doi: 10.1002/pits.20257
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., ... & Turnbull, A. P. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(1), 2-8. doi: 10.1177/106342660000800101
- The National Autistic Society. (2008). *Social stories™ and comic strip conversations*. Retrieved from <https://www.qe2cp.westminster.sch.uk/attachments/download.asp?file=266&type=pdf>
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(5), 264-270. doi: 10.1177/002221949502800502
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New Jersey: Allyn & Bacon.

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115. doi: 10.1016/j.tate.2012.06.006

Extended Abstract

In-class transitions are defined as the movement of students from one activity to another and /or from one environment to another. Students with developmental disabilities (DD) who receive their education in inclusive classrooms experience various transitions between many activities, courses, teachers and environments. Ideal transitions include moving physically from one environment to another, completing activities and making transition to another activity within the allocated time and independently, replacing the resources and materials of completed activities and/or preparing resources and materials of a new activity, waiting for the teacher in silence, being able to move between the classroom and other places in an appropriate way. However, poor abilities of students with DD in listening, reasoning, keeping in memory, and perception of what are said affect the transitions negatively. These characteristic features of students with DD, especially those with intellectual disabilities and autism spectrum disorders (ASD), may make it difficult for them to acquire the necessary skills to perform the transitions and prevent appropriate behaviors when environments/routines change. Most students with DD are not capable of understanding the natural cues in transitions. Because they cannot follow the natural cues, unaccustomed routines and unexpected changes between activities lead or increase problem behaviors. Students can extend their transition times by ignoring instructions, demonstrating problem behaviors or acting unstable. In addition, transitions may become more challenging when the instructions and expectations for transitions cannot be understood by the students with DD. Students' reactions and inconvenient transition planning prevent effective classroom transitions and may result in wasted academic activity hours. As the time spent in classroom transitions increases, academic activity hours and the effectiveness of teaching decrease. While it is necessary for teachers to plan academic activities for providing effective learning and increasing the success, planning of classroom transitions and using effective strategies to facilitate transitions are also effective on learning and success. The aim of the current study is to introduce strategies that are used to support and facilitate in-class transitions in elementary and secondary school classrooms where inclusion is carried out. Within this context, this

study aims to provide guidance for teachers who have students with developmental disabilities in general education classrooms by addressing the proven transition strategies in the relevant literature. In the findings of the study, in-class transition strategies were examined under five main themes: creating positive classroom environment, visual supports, auditory supports, behavioral interventions and providing positive reinforcement. In order to create a positive classroom environment, teachers arrange the physical environment to facilitate students' movements and establish classroom norms by determining classroom rules and daily routines. Strategies regarding the visual support include visual activity schedule, use of clock and timer, video technology based teaching applications. For the auditory supports, verbal reminder/step-by-step instructions and bell/music/hand clapping strategies are explained. Behavioral interventions include functional behavior analysis, contingency maps, social stories and peer matching strategies. In the section on positive reinforcements, the use of individual and group based reinforcements in the classroom transitions are addressed. In order to carry out in-class transitions easily and effectively, teachers need to provide transition related knowledge and skills to students. In addition, planning transitions and including effective transition strategies smooth the transitions. Especially in inclusive classrooms, considering crowded classrooms and the intensity of curricula, teachers' knowledge of transitions should be developed to minimize the time spent during transitions or the probability of problem behaviors. Therefore, increasing the awareness regarding the importance of transitions will ensure that effective and facilitative transition strategies are included in the classroom management.

En Az Konuşulan En Çok Merak Edilen: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerde Cinsellik

Gizem YILDIZ¹

Geliş Tarihi: 19.10.2019

Kabul Tarihi: 06.12.2019

Derleme

Öz

Zihin yetersizliği olan bireylerin özellikle ergenlik döneminden itibaren en çok desteğe gereksinim duydukları ve ailelerin konuşmaya en fazla çekindiği konu cinselliktir. Cinsellik sosyo-kültürel normlardan etkilenen bir olgudur ve pek çok kültürde halen tabu olarak görülebilmektedir. Nitekim Türkiye’de de özel eğitim alanında en az konuşulan konulardan biridir. Bu nedenle ülkemizde zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliğine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye alanyazınına katkı getirecek bu çalışmanın amacı alanyazında zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsellik eğitimi kapsamında hangi becerilerin çalışıldığını ve bu bireylerin cinselliği nasıl algıladıklarını ortaya koymak, ilgili araştırma bulguları doğrultusunda zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik eğitimine ve cinsel yaşamına ilişkin yürütülen araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirmektir. Çalışma bir derleme çalışması olarak planlanmış olup, ilk olarak zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik eğitimi kapsamında çalışılan becerilerin nasıl sınıflandırıldığı ve bu becerilerin cinsellik becerileriyle olan ilişkisi ortaya konmuştur. İkinci olarak araştırmalarda bu bireylerin cinselliği nasıl algıladıkları incelenmiş, cinsellik eğitiminin önemi ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlar paylaşılmıştır. Son olarak araştırma bulguları ışığında zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsel yaşamına ilişkin uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Zihin yetersizliği olan yetişkinler, cinsellik algısı, cinsellik becerileri, cinsellik eğitimi

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: gizemy@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2693-6264

Least Spoken Most Curious: Sexuality in Adults with Intellectual Disability

Submitted by 19.10.2019

Accepted by 06.12.2019

Review

Abstract

Sexuality is a phenomenon affected by socio-cultural norms and because sexuality is still taboo in many cultures, research on this issue is limited. Though sexuality is very important issue in adults with intellectual disabilities. The purpose of this study is to determine what skills are taught in the context of sexuality in studies and how these individuals perceive sexuality. The study is planned as a review study and firstly reveal that how the skills studied in the research on sexual life of adults with intellectual disabilities are categorized, and relationship between these skills and sexuality skills. Secondly, examined how adults with intellectual disabilities perceive sexuality based on literature. According to the findings of the research, independent life skills were studied in the context of sexuality skills with adults with intellectual disabilities. In the studies on literature, it was seen that adults with intellectual disabilities had positive and negative perceptions of sexuality. Positive perceptions of sexuality, desire to establish close relationships with the opposite sex, desire to exhibit sexual behaviors, desire to experience sexuality. Negative perceptions of sexuality are generally manifested by feelings of bad sexuality, fear, anxiety and reservations due to reasons such as sexual abuse, harassment, coercion, unwanted behaviors, unauthorized contact, and exposure to bad sexual discourse. Another perception of sexuality, adults with intellectual disabilities can not make sense of sexuality due to lack of information about sexuality. Finally, in the light of the research findings, recommendations were made for the practice and further researches regarding the sexual life of adults with intellectual disabilities.

Keywords: Adults with intellectual disability, perception of sexuality, sexuality skills, sexual education

Giriş

Cinsellik

Cinsellik; doğumdan önce başlayıp yaşam boyu devam eden, açlık ve korunma gibi insanların temel içgüdülerinden biri olmakla birlikte biyolojik temelli, öğrenme ile gelişen (CİSED, 2019), insanların sosyo-kültürel yaşantıları, değerleri, inanışları, tutumları, dünyayı anlamlandırma şekilleri, fiziksel görünüşleri, zihinsel süreçleri, içinde buldukları toplum ve normlardan etkilenen geniş bir kavramdır. Cinsellik; biyolojik, psikolojik, fizyolojik, sosyal, kültürel, ahlaki, dini, antropolojik, ekonomik ve politik boyutları olan karmaşık bir olgudur (DeLamater ve Plante, 2015; Ward, 2000; WHO, 2006).

Biyolojik yaklaşıma göre cinsellik hem içgüdüsel hem de biyolojik temeli olan (CİSED, 2019), merkezi sinir sistemi, genital organlar, duyu organları, hormon ve kimyasal maddelerin etkileşime girdiği bir süreçtir. Cinselliğin psikolojik boyutunu ise o cinselliğin kiminle, nasıl, ne zaman, nerede yaşanacağını, doyuma nasıl ulaşılacağını, nasıl şekilleneceğine karar vermede etkili olan insan psikolojisi, karakter özellikleri, duygular, düşünceler, algılar, tutumlar ve geçmiş travmalar oluşturur. Kişilerin yetiştiği ve içinde yaşadığı çevre, alt kültür, toplumsal ve ahlaki yapı ve sosyal normların cinsel davranışları etkilemesi cinselliğin sosyo-kültürel boyutudur (Bozdemir ve Özcan, 2011; Coleman, 2007; WHO, 2006; World Association for Sexual Health, 2008).

Cinsellikle ilgili tabulara rağmen tarihte yaşanan olaylar ve hak arayışlarıyla, çıkarılan yasal düzenlemelerle, teknoloji ve bilimle gelişen dünyada cinselliğin temel bir insanlık hakkı olduğunu, herkesin cinselliği yaşama özgürlüğü olduğunu ifade eden çağdaş cinsellik anlayışı başlamıştır (Coleman, 2007; WHO, 2006). Bu anlayışla birlikte din, dil, ırk, engel, cinsiyet gibi değişkenlere bakılmaksızın cinselliğin tüm insanlar için temel hak olması gündeme gelmiştir. John Gagnon ve William Simon (1973) tarafından tanımlanan *Cinsel Senaryo Kuramı (Sexual Script Theory)* bireylerin cinsel davranışlarının sosyal davranışlar olduğunu ve sosyal

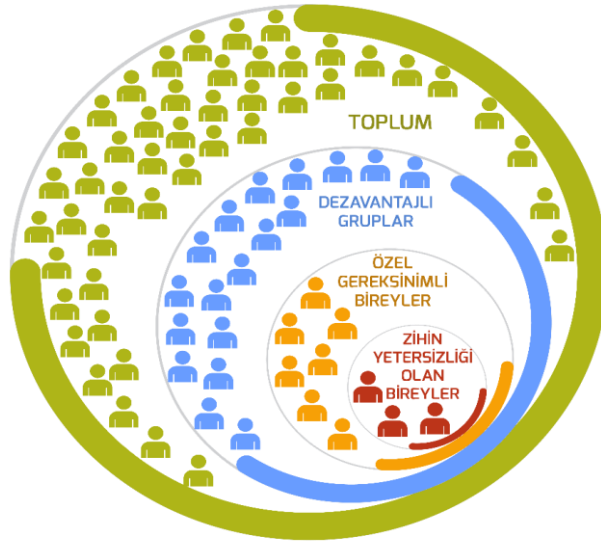
senaryolar içerisinde şekillendiğini savunmaktadır. Bu kuram, belli sosyal grupların özellikleri ve inançları doğrultusunda cinsel davranışların farklılaşabildiğini, sosyal senaryoların da bireylerin zihinsel yapılarını temsil eden, onların deneyimlerini, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamlandırmaya yaradığını ileri sürmektedir (DeLamater ve Plante, 2015). Dolayısıyla bireylerin içinde yaşadıkları toplumun, kültürün, sahip oldukları zihinsel, fiziksel, sosyal ve biyolojik özelliklerin cinsel deneyimlerini ve cinselliği nasıl anlamlandırdıklarını etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Bu nedenle belli özellikleriyle normdan ayrılan sosyal grupların cinselliği ve cinsel davranışları normdan farklılaşabileceği gibi farklı sosyal grupların farklı özelliklerine göre de çeşitlenebilir. Bireyin cinsellik konusuna yaklaşımı, inancı ve toplum tarafından yönlendirilişiyle şekillenebildiği için öğrenilmiş sosyal kavramlar haline dönüşmektedir (Bilgiç, 2015). Toplumsal normlardan farklılaşan azınlıklar ve dezavantajlı grupların olumlu ya da olumsuz maruz kaldığı tüm yaşantılar, cinselliği deneyimleme ve anlamlandırma süreçlerini çeşitli biçimlerde etkileyebilir.

Zihinsel süreçlerdeki farklılıklarıyla toplumsal normlardan ayrılan zihin yetersizliği olan bireyler dezavantajlı grup olarak bir azınlığı oluşturmaktadır (Bennet ve Coyle, 2007; DeLamater ve Plante, 2015; Perlin ve Lynch, 2016). Dolayısıyla zihin yetersizliği olan bireylerin cinselliği öğrenmelerini gerektirmesi nedeniyle farklılaşabilmektedir. İzleyen başlıklarda bu konulara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

Bir Azınlık Olarak Zihin Yetersizliği Olan Bireyler

Her birey bir sosyal çevrede doğar ve büyüdükçe bu sosyal çevrenin bir ürünü olmaya başlar. Gereksinimleri doğrultusunda çeşitli sosyal gruplarla birlikte yaşamaya ihtiyaç duyar. Yaşanılan toplumun kültürü insan hareketlerinin yazılı olmayan çeşitli kurallara göre düzenlendiği normlardan oluşur (İnci, 2010). Bir ya da birden fazla özellik ile bu normların dışında kalan gruplar sayısal olarak çoğunluğun altında kalarak azınlıkları oluşturmaktadır.

Azınlık kavramı, dil, din, ırk, etnik köken gibi değişkenlerle taşıdıkları özellikler bakımından yaşadıkları toplumdan farklı olan ve sayıca az olan topluluğu ifade etmektedir (Kymlicka, 1995). Azınlıklar zaman zaman çeşitli nedenlerle çoğunluğun ulaşabildiği kaynak ve koşullar açısından dezavantajlı konumda olabilmektedir. Dezavantajlılık kavramı ise bireylerin diğer bireylere göre daha uygunsuz koşul veya durumlar içinde bulunması ve bu durumun sonucunda yaşamlarında çeşitli engellerin oluşması, kendi kendine yetebilecek araç ve kaynaklara erişimde engellenmiş olması durumudur (Mayer, 2003; Scutella, Wilkins ve Horn, 2009; Yıldırım, 2011). Bireyin engel ya da yetersizlik durumu da onu normlardan ayırmakta, onun bir azınlık üyesi bir dezavantajlı grup üyesi olmasına neden olmaktadır (Bennet ve Coyle, 2007; Perlin ve Lynch, 2016). Dezavantajlı bir grubu oluşturan özel gereksinimli bireyler içerisinde istihdam, cinsellik, topluma tam katılım vb. pek çok alanda en çok zorluk yaşayan grubun ise bilişsel özelliklerde yaşanan güçlükler nedeniyle zihin yetersizliği olan bireyler olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Bir azınlık olarak zihin yetersizliği olan bireyler²

Şekil 1’de görüldüğü gibi zihin yetersizliği olan bireyler toplumun azınlığını oluşturan dezavantajlı gruplar içerisinde başka bir azınlık olan özel gereksinimli bireyler kategorisinde

² Şekil 1 Bennet ve Coyle (2007) ile Perlin ve Lynch (2016) kaynaklarından yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

yer alır. Şekil 1'e bakarak zihin yetersizliği olan bireylerin azınlık bir grup içerisinde daha küçük bir azınlığı temsil ettiği ifade edilebilir.

Toplumda normal gelişim gösteren bireyler için bile halen tabu olan cinsellik, dezavantajlı gruplar için daha büyük bir karmaşa haline dönüşebilmektedir. Özellikle bilişsel süreçlerde zorluk yaşayan, davranışların nedenlerini belirlemekte, soyut kavramları algılamakta, neden sonuç ilişkisi kurmakta, olayları yorumlamakta ve analiz etmekte güçlük çeken zihin yetersizliği olan bireyler için cinselliği anlamlandırmak çok daha karmaşık bir hal alabilmektedir (Bennet ve Coyle, 2007; Perlin ve Lynch, 2016; Shuttleworth, 2006). Bu derleme çalışmasının amacı zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsellik eğitimi kapsamında hangi becerilerin çalışıldığını ve bu bireylerin cinselliği nasıl algıladıklarını ortaya koyarak, araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik eğitimine ilişkin araştırmalar derlenerek çalışılan beceriler sınıflandırılmış, bu becerilerin cinsellik becerileriyle olan ilişkisi ortaya konmuştur. İkinci olarak alanyazında zihin yetersizliği olan genç ve yetişkinlerin cinselliği nasıl algıladıkları incelenmiş, bu süreçteki karşılaşılan sorunlara ve cinsellik eğitiminin önemine ilişkin bilgiler derlenmiştir.

Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Cinsellik

Zihin yetersizliği olan bireyler, dünyaya pek çok alanda destek gereksinimiyle birlikte gelmektedir. Bu alanlardan birisini de cinsellik oluşturmaktadır. Günümüzde normal gelişim gösteren bireyler için bile halen tabu olan cinsellik, zihin yetersizliği olan bireyler düşünüldüğünde genelde akla ilk olarak kuşku, sorun, endişe, korku gibi olumsuz duyguları getirmektedir. Öte yandan zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel gelişimi akranlarından farklılaşırken, biyolojik ve cinsel gelişimi normal gelişim gösteren bireylerle benzer şekilde seyrettiği için cinsel deneyimleri yaşama dürtüleri ve girişimleri de benzerlik göstermektedir.

Bu durum biyolojik açıdan benzer ilerleyen bir sürecin bilişsel ve psikolojik açıdan farklılaştığını ve zihin yetersizliği olan bireylerin cinselliği anlamlandırılması sürecinde desteğe gereksinim duyduğunu göstermektedir (Fitzgerald ve Withers, 2011; Kijak, 2013; Medina-Rico vd., 2018; Parchomiuk, 2013).

Ergenlik döneminde tıpkı akranları gibi zihin yetersizliği olan gençler de cinsel içerikli davranışları sergileyebilmektedirler. Bu cinsel içerikli davranışlar, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun şekilde sergilenmiyorsa ve işlevlerini yerine getiremiyorsa davranış problemleri oluşabilmektedir (Gougeon, 2009; Gürbüz, 2018). Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimleri, normal gelişim gösteren bireylerle benzer olsa da zihin yetersizlikleri nedeniyle cinselliği anlamlandırma, yorumlama ve ortama, duruma uygun cinsel davranış sergileme konusunda akranlarından farklı davranabildikleri görülmektedir. Bu durum zihin yetersizliği olan bireylerin akranlarından daha fazla cinsel sorunlar yaşadığı, daha fazla problem davranış gösterdiği algısına neden olmaktadır (Kijak, 2013; Schaafsma vd., 2014). Toplum, bu bireylerin almış olduğu etikete bağlı olarak uygunsuz davranış sergileme ihtimalinin yüksek olduğunu düşünmekte ya da diğer insanlar için normal sayılan davranışları zihin yetersizliği olan bireyler için uygunsuz bulabilmektedir (Brown ve McCann, 2018; Dekker vd., 2014; Pownall vd., 2011). Örneğin, normal gelişim gösteren herhangi biri karşı cinsi öpme, sarılma, kendi cinsel organına dokunma, mastürbasyon gibi davranışları ergenlik döneminde yoğun bir şekilde sergileyebilir. Bu durum toplum tarafından normal karşılanabilir. Ancak bu kişi zihin yetersizliği olan genç olduğunda sergilediği bu davranışları toplum tarafından daha çok dikkat çeker ve farklı olumsuz algılara neden olabilir. Dolayısıyla zihin yetersizliği nedeniyle pek çok alanda toplumdaki dışlanan bu bireyler için cinsellik eğitiminin yokluğunda, dürtüleriyle göstermiş oldukları çeşitli uygun olmayan cinsel davranışların sergilenmesi toplumsal dışlanma nedeni olarak karşımıza çıkabilmektedir. Normal gelişim gösteren bireylerin birbirleriyle olan yakın etkileşimleri normal karşılanırken zihin yetersizliği

olan bireyin aynı davranışı göstermesi büyük bir soruna dönüşebilmektedir (Brown ve McCann, 2017; Perlin ve Lynch, 2016). Oysa bu durumların temel nedenleri zihin yetersizliği olan bireylere bireysel farklılıkları ve özellikleri doğrultusunda cinsellik eğitim verilmemesi, cinsellikle ilgili eksik yada yanlış bilgilendirmeler, cinsellikle ilgili deneyimlerinin çok sınırlı olması ve çoğu zaman farkında olmadan gerçekleştirdikleri problem davranışların cinsellik gibi hassas bir konuda ortaya çıkması şeklinde ifade edilebilir. Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi toplum bu bireylerin cinselliği yaşamasına ön yargılı yaklaşabilmektedir (Frawley ve Wilson, 2016; Leutar ve Mihokovic, 2007; Medina-Rico vd., 2018; Tice ve Harnek Hall, 2015; Schaafsma vd., 2014).

Sözü edilen bu olumsuzlukları önlemede ve zihin yetersizliği olan bireylerin topluma katılım düzeyini arttırmada cinsellik eğitimi kritik öneme sahiptir. Cinsellik, biyolojik, psikolojik, fizyolojik, sosyal, kültürel, ahlaki, dini, antropolojik vb. çok boyutlu karmaşık bir yapı olduğu için zihin yetersizliği olan bireylerin cinsellik eğitiminden bahsederken, bu bireylerin söz edilen her bir boyutta öğrenme özellikleri, farklılıkları ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Zihin yetersizliğinin en temel değişkeni olan zihinsel süreçlerde akranlarından geride olma durumu, cinselliğin deneyimlenmesinde, anlamlandırılmasında büyük rol oynamaktadır (Parchomiuk, 2012). Ayrıca zihinsel olarak kendine yetemeyen ve başkalarına bağımlı yaşayan zihin yetersizliği olan bireylerin, dışarıya bağılı olma durumu onları cinsel istismar için açık hedef haline de getirebilmektedir (Enow vd., 2015; İnci, 2010; Murphy ve O'Callaghan, 2004). Dolayısıyla dezavantajlı gruplar içerisinde en çok zihin yetersizliği olan bireylerin cinsellik eğitimine gereksinimi olduğu ifade edilebilir. Cinselliği normal gelişim gösteren bireyler gibi yaşamaya hakları olan bu bireylerin cinsel yaşamının normal seyrinde devam etmesini sağlamak özel eğitimin işidir (Conod ve Servais, 2008; Medina-Rico vd., 2018; Schaafsma vd., 2014). Cinsellik eğitimi doğumda başlayıp yaşam boyu devam eden bir eğitim sürecini kapsasa da cinsel yaşamın başlaması ve cinselliğin anlamlandırılması ergenlik yıllarına

rastlamaktadır. Bu nedenle cinsel davranışların ortaya çıktığı ergenlik ve genç yetişkinlik yılları zihin yetersizliği olan bireyler için izlenmesi ve gerekli desteklerin sağlanması gereken kritik dönemlerdir.

Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Cinsellik Eğitimi Kapsamında Öğretilen Beceriler

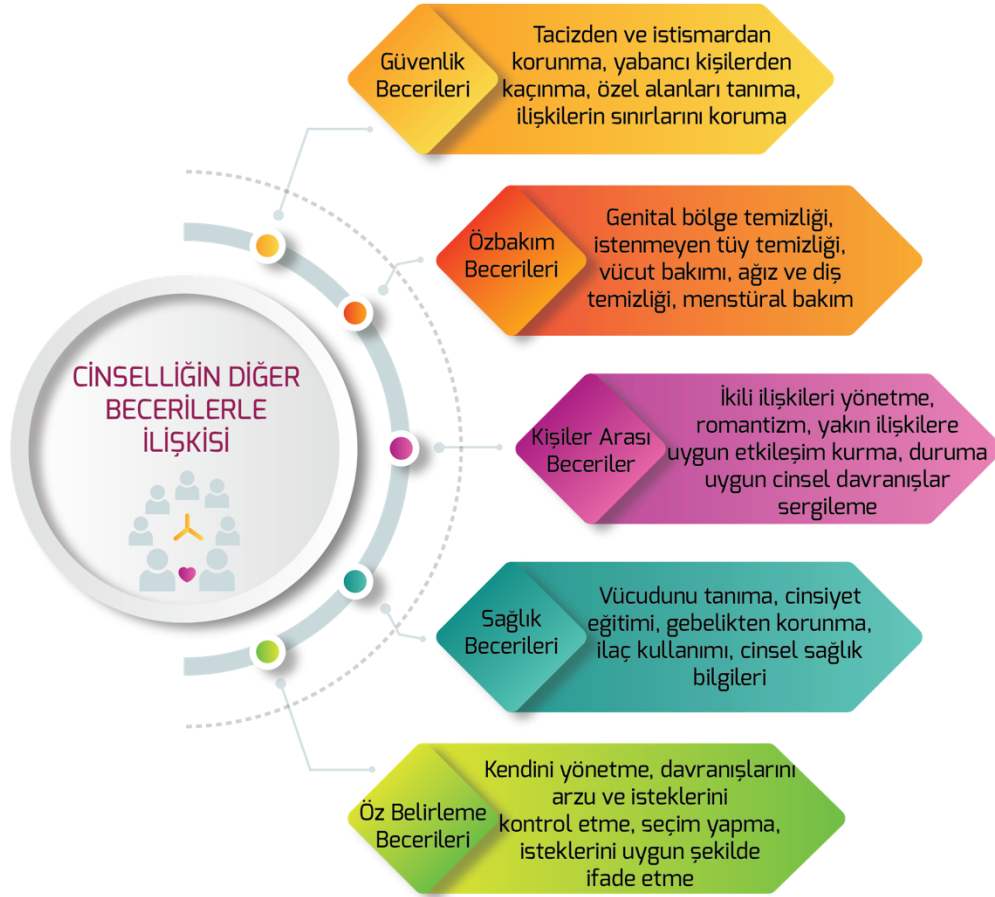
Yetişkinliğe hazırlanma, erken çocukluktan başlayıp yaşam boyu eden bir süreçtir. Çocukluğun ilk yıllarından itibaren sorumluluk duygusu kazandırmak, temel bağımsız yaşam becerilerini edindirmek bireyin daha bağımsız bir yetişkin olmasına hizmet etmektedir. Yetişkin olmak, tek başına problem çözme, üretken olma, bilgiye ulaşma ve yorumlama, kişilerle uygun etkileşime girme, karar verme, sorumluluk alma, meslek edinme, evlenme, çocuk yetiştirme gibi pek çok beceriyi beraberinde getiren yaşamın daha karmaşık ve soyut bir hal aldığı dönem olarak ifade edilebilir (Merriam ve Clark, 2006; Morris ve Klunk, 2016; OECD, 2013). Yetişkin beyin kuramına göre bebeklik dönemi hariç, insan beyninin en hızlı geliştiği dönem ergenlik dönemidir. Bilişsel gelişim kuramı da buna paralel olarak bireylerin öğrenmelerinin 11 yaşından itibaren soyut işlemler döneminde başladığını ve bu dönemin yetişkinliğe hazırlanmanın ilk adımı olduğunu ifade eder (Kochhar-Bryant ve Greene, 2009). Dolayısıyla ergenlik dönemi tüm gelişimlerin hızlı olduğu yetişkinliğe geçişin ilk evresi olarak düşünülmektedir (Arnett, 2010). Dünya Sağlık Örgütü ergenlik döneminin yaş aralığını 10-19, gençlik dönemini ise 15-24 şeklinde belirtmektedir (WHO, 2019).

Ergenlikte başlayan fizyolojik ve biyolojik değişimlere, öz bakım becerileri, kişiler arası beceriler, mesleki beceriler, kendini yönetme, sorumluluk alma gibi bağımsız yaşam becerilerinin edinimini gerektiren pek çok yetişkin becerisi eşlik eder. Bu becerilerden biri de cinsellikle ilgili becerilerdir. Cinsellik pek çok beceri alanından etkilenen çok boyutlu bir alandır (Conod ve Servais, 2008). Bu nedenle cinsellik becerileri pek çok beceri alanıyla etkileşim halindedir.

Alanyazında zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel yaşamlarına yönelik yürütülen araştırmalar cinselliğın pek çok farklı beceriyle ilişkisi olduğu ortaya koymaktadır. Bu başlıkta zihin yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerin (10 yaş ve üzeri) cinselliğiyle ilgili araştırmalarda cinsellik becerileri kapsamında hangi becerilerin çalışıldığına değinilmiştir. Bu araştırmalar çalıştıkları becerilere göre sınıflandırıldığında; menstüral dönemde ped değıştirme ve menstüral bakım becerisi (Ersoy, 2005; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010), mastürbasyon becerisi (Akın Bülbül, 2012; Kuloğlu-Aksaz ve Fırat, 1992; Wilson vd., 2011), insan anatomisi, üreme sistemi, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, cinsiyet eğitimi, biyolojik bilgileri kapsayan cinsellik eğitimi programları (Gardiner ve Braddon, 2009; Garwood ve McCabe, 2000; Grossman vd., 2013; Kadioğlu, 2005; Konur Er vd., 2016; Schaafsma vd., 2013; Tullis ve Zangrillo, 2013), cinsel ilişki ve gebelikten korunma (Shandra ve Chowdhury, 2012; Swango- Wilson, 2011; Van Schrojenstein vd., 2011), cinsel istismar ve korunma (Akrami ve Davudi, 2014; Balogh vd., 2001; Bowman, Scotti ve Morris, 2010; Küçük, 2012; McCabe vd., 1994), özel hayata ilişkin sosyal beceriler, flört etme, evlilik, yakın ilişkileri yönetme (Garwood ve McCabe, 2000; Hayashi vd., 2011; Rushbrooke vd., 2014; Swango- Wilson, 2011; Tullis ve Zangrillo, 2013), cinsel sağlık (Cangöl vd., 2013; Leutar ve Mihokovic, 2007; McCarthy, 2009; Quinn ve Browne, 2009; Tarhan, 2004; Thompson vd., 2016), cinselliğın sosyo-kültürel normlar ve kişiler arası becerilerle ilişkisi (Hanass-Hancock vd., 2018) gibi becerilerin çalışıldığı görölmektedir.

Göröldüğü gibi cinsellik eğitimi kapsamında çalışılan birçok beceri güvenlik becerileri, kişisel bakım becerileri, sağlık becerileri, öz belirleme (kendini yönetme, karar verme, seçim yapma vb.) ve kişiler arası becerileri gibi bağımsız yaşam becerilerini içermektedir. Öyle ki sağlıklı cinsel yaşamın gerektirdiğı mastürbasyon ve cinsel ilişki gibi temel cinsellik becerileri dışındaki becerilerin (flört etme, yakın ilişki kurma, romantik etkileşim kurma, duruma uygun cinsel davranışları seçme vb.) çoğunlukla sosyal beceri kapsamında yer aldığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak cinsel yaşam gerektirdiği becerilerin çoğunlukla bağımsız yaşam becerilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar ışığında cinselliğin diğer becerilerle olan ilişkisi Şekil 2’de özetlenmiştir. Şekil 2’ e göre cinsellik becerileri en genel anlamda çoğu bağımsız yaşam becerisiyle yakından ilişkilidir. Zihin yetersizliği olan genç ve yetişkinlerin cinselliği düşünüldüğünde ilk akla gelen karşı cinsle kurduğu etkileşimdir. Partnerine nasıl yaklaştığı, nasıl konuştuğu, kurduğu yakın ilişki, flört şekli kişiler arası becerileri, iletişimi dolayısıyla sosyal becerileri içinde barındırmaktadır.



Şekil 2. Cinsellikle ilgili becerilerin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi

Partneriyle ilişkisinde sınırları çizmesi, özel alanlara dikkat etmesi, istismara karşı tepki vermesi için güvenlik becerilerini edinmiş olması gerekmektedir. Benzer şekilde kendini savunabilmesi, özel konularda seçim yapması, duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade

etmesi, arzularını kontrol etmesi kazanmış olduğu öz belirleme becerileriyle ilişkilidir. Menstürasyon döneminde kadınların ped kullanımı, gebelikten korunma yolları cinsel sağlıkla ilgili becerileri, hijyen, vücut temizliği ve bakımı, istenmeyen tüy temizliği, genital bölge temizliği gibi beceriler de yine cinselliğin içerisinde yer alan öz bakım becerilerini kapsamaktadır.

Cinselliğin bağımsız yaşam becerileriyle olan doğrudan ilişkisi, zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliği algılamalarında da rol oynamaktadır. Partnere uygun yaklaşım, doğru iletişim şekli cinsellikle ilgili olumlu bir algı yaratabilirken, yaşanan bir istismar durumu ya da doğru olmayan öğretiler olumsuz bir algı yaratabilir.

Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinler Cinselliği Nasıl Algılıyor?

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam boyu kazanmaları gereken bağımsız yaşam becerilerinden biri cinsellik becerileridir. Ancak cinsellik yalnızca beceri düzeyinde değerlendirilemeyecek kadar karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Temel cinsellik becerilerini edinmiş olan bireylerin cinsel yaşamları sağlıklı ve uygun şekilde ilerlemiyor olabilir. Cinsellik, içinde yaşanan toplumdaki ve kültürden, bireyin dünyayı anlamlandırma şekline, fiziksel görünüşten, zihinsel süreçlerden, inanışlardan ve normlardan etkilenen, davranış, tutum, algı, inanç gibi pek çok değerle birlikte anlam bulan bir kavram olduğu için (DeLamater ve Plante, 2015; Ward, 2000; WHO, 2006) bu boyutlardan birinde bile sorun oluştuğunda ya da desteğe gereksinim olduğunda, cinsellik doğru ve uygun şekilde yaşanamayabilir. Cinsellik algısı da bu boyutlardan biridir ve cinsel yaşamı önemli düzeyde etkiler (Chrastina ve Vecerova, 2018).

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin soyut kavramları algılama güçlüğü göz önünde bulundurulduğunda cinselliği anlamlandırmaları ve yorumlamalarının güç olabileceğini söylemek mümkündür (Brown ve McCann, 2017). Özellikle gençlik ve yetişkinlik döneminde

beliren pek çok sorumlulukla birlikte cinsel yaşam da öğrenilmesi ve uygun şekilde deneyimlenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Tice ve Harnek, 2008).

Alanyazında zihin yetersizliği olan genç ve yetişkinlerin cinselliği nasıl algıladıklarına ilişkin bilgiler içeren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Azzopardi-Lane ve Callus (2014) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel algı ve deneyimlerinin kültürel ve sosyal normlardan nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Araştırmada bu bireylerin cinselliği anlamlandıramadığı, sürekli başka yetişkinlerin kontrolü altında yaşadıkları için özel hayatlarının olmadığı, cinsel yaşamlarına karışıldığı, cinselliği normal gelişim gösteren bireyler gibi yaşayabilmek için bazı desteklere gereksinim duydukları ve bu desteklerin sosyal normlar yüzünden sağlanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada yetersizlikleri nedeniyle toplumdan dışlandığını hisseden bu bireylerin cinselliği kötü ve uygunsuz bir eylem olarak algıladığı, kendi cinselliklerinin farkında olmadıkları ifade edilmiştir (Fitzgerald ve Withers, 2011). Öte yandan zihin yetersizliği olan yetişkinler tıpkı diğer bireyler gibi cinselliği yaşamak istediklerini, sağlıklı bir cinsel yaşam için gerekli desteklerin sağlanmasını ve kendilerini fırsat sunulmasını istediklerini dile getirmişlerdir (Bernert, 2011; Brown ve McCann, 2018; Friedman vd., 2014; Turner ve Crane, 2016).

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliği tam olarak algılayamadıklarını ifade eden araştırmalar bu bireylerin cinsel sağlık, güvenli cinsel ilişki, yasal konular, gebelikten korunma gibi konularda oldukça yetersiz bilgi sahibi olduklarını göstermiştir (Galea vd., 2004; Greenwood ve Wilkinson, 2013; İşler vd., 2009; Mandan-Sürücü, 2009; McCabe ve Cummins, 1996; McCabe, 1999). Cinsellik konusunda sınırlı düzeyde bilgi sahibi olanlar ise bu bilgileri nasıl kullanacağını, bir ilişkiyi nasıl yaşayacağını bilemediğini ve gerekli bilgilere ulaşamadıklarını dile getirmişlerdir (Kijak, 2011; Frawley ve Wilson, 2016; Murphy ve O'Callaghan, 2004). Cinselliği doğru bir şekilde yaşamayı isteyen bu bireyler bilgi eksikliği ya

da yanlış bilgiler nedeniyle güçlük yaşadıklarını ve doğru olanı öğrenmek istediklerini ifade etmektedirler (Bernert, 2011; Löfgren-Martenson, 2012).

Cinselliğe yönelik bilgi yetersizliğini vurgulayan fazla sayıda araştırma olmasına rağmen bazı araştırmalarda zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsel deneyimleri olduğunu göstermektedir. Cinsel deneyimlerin bireyin yetersizlik derecesi ve eğitim durumuna göre farklı düzeylerde anlamlandırıldığı görülmektedir. Kimi araştırmalarda bu bireylerin cinselliği ilk olarak mastürbasyon, cinsel ilişki gibi cinsel içerikli davranışlarla algıladığı, mastürbasyonu çoğunlukla erkeklerin yaptığı bir şey olarak gördükleri, cinselliğin tabu olduğu, ayıp ve günah olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Conod ve Servais, 2007; İşler vd., 2009).

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliğe olan algılarına etkisi bulunan bir diğer konu ise cinsel istismardır. Bir grup araştırmada zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsel istismara maruz kalması durumunda cinselliği istismarla anlamlandırıldığı, cinselliğe karşı korku duyduğu ve olumsuz duygular geliştirdiği sonuçlarına varılmıştır (Cole, 1984; Eastgate vd., 2011; Greenwood ve Wilkinson, 2013; Firth vd., 2001; Keilty ve Connelly, 2001; McCabe ve Cummins, 1996). Ayrıca bireylerin cinsel istismara maruz kalmasalar bile yetersiz bilgi ve deneyim nedeniyle cinselliğe karşı kaygı, endişe, utanma, korkma gibi olumsuz algıları olduğu da ortaya konulmuştur (Bernert ve Ogletree, 2013; Turner ve Crane, 2016).

Cinselliğe yönelik var olan bu olumsuz algılara karşın daha öncede ifade edildiği gibi zihin yetersizliği olan yetişkinlerin akranları gibi cinselliği yaşama istekleri hem biyolojik hem de duygusal olarak kendini göstermektedir (Bernert, 2011; Brown ve McCann, 2018; Friedman vd., 2014; Turner ve Crane, 2016). Araştırmalarda zihin yetersizliği olan yetişkinler karşı cinse ilgi duyduklarını, flört etmek, sevgili olmak hatta evlenmek istediklerini sıklıkla dile getirmektedir. Cinselliğin çoğunlukla cinsel içerikli davranışlar (mastürbasyon, cinsel ilişki, öpüşme vb.) ile değil, yakın ilişki kurma, sarılma, sevgili olma, evlenme gibi duygusal bağların yer aldığı davranışlarla algılandığı görülmektedir (Friedman vd., 2014; McCabe, 1999;

Parchomiuk, 2013; Rushbrooke vd., 2014). Söz edilen bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliği algılamaları çeşitli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik algıları

Şekil 3'te görüldüğu gibi zihin yetersizliği olan yetişkinlerin kendi cinselliklerine yönelik algıları “olumlu” ya da “olumsuz” olabildiğu gibi bilgi eksikliğine ve zihin yetersizliğine bağlı olarak “anlamlandırılmama” şeklindedir. Araştırmalarda cinselliğe yönelik *olumlu algılar* karşı cinsle yakın ilişkiler kurma isteği (özel ilgi duyma, flört etme, evlilik, sevgili olma gibi), cinsel içerikli davranışlar sergileme isteği (mastürbasyon, cinsel ilişki, öpüşme, sarılma, dokunma), cinselliğe yaşama isteği (cinselliğin onlar için önemli olması, cinsel yakınlık yaşama isteği, kendilerine fırsat sunulması) şeklindedir. Cinselliğe yönelik *olumsuz algılar* genellikle cinsel istismar, taciz, zorlama, istenmeyen davranışlar, izinsiz temas, cinselliğe ilişkin kötü söylemlere maruz kalma gibi nedenlerle cinselliğe kötü görme, korku, endişe ve çekince duygularıyla kendini göstermektedir. *Cinselliğin anlamlandırılmaması* ise zihin yetersizliği

olan yetişkinler cinselliğe yönelik bilgi eksikliği, yanlış bilgilere sahip olma, cinsine uygun arzuları tanımlayamama, cinsiyetinin farkında olmama gibi durumlarla ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliğe yönelik olumsuz görüşlere rağmen cinsellik hakkında az bilgi sahibi oldukları, yanlış öğretiler ya da istismar nedeniyle cinsellikten korktukları ancak öğrenmeye istekli oldukları, cinselliği merak ettikleri ve deneyimlemek istedikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Tüm insanlar sosyal bir grubun üyesi olarak cinselliği farklı şekillerde deneyimlerler. Zihin yetersizliği olan bireyler, bilişsel özellikleri bakımından normal gelişim gösteren bireylerden farklılaşsa da cinsel gelişimleri, içgüdüleri, hazları, cinsel istekleri toplumdan farklılaşmamaktadır. Araştırmalar, bu bireylerde de cinsel isteklerin, aşkın, arzunun ortaya çıktığını göstermektedir (Lawson, 2005; Löfgren-Martenson, 2012; Sarah Smith, 2006; Shuttleworth, 2006). Bu bağlamda bu bireylerin cinselliği nasıl algıladığı ve cinsel yaşamda hangi becerileri sergiledikleri, onların cinsel gelişimlerini ve cinsel yaşamlarını desteklemek konusunda önem arz etmektedir. İlgili araştırmaları zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik algıları ve cinsellik eğitimi kapsamında çalışılan beceriler temelinde derleyen bu çalışmanın cinsellik eğitimi uygulamalarına ve araştırmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmalarda cinsellik eğitimi kapsamında çalışılan becerilerin bağımsız yaşam becerileriyle ilişkisi olduğu görülmektedir. Cinsellik eğitiminde; öz bakım becerileri (Akın Bülbül, 2012; Ersoy, 2005; Garwood ve McCabe, 2000; Grossman vd., 2013; Kadioğlu, 2005; Konur Er vd., 2016; Kuloğlu-Aksaz ve Fırat, 1992; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010), güvenlik becerileri (Balogh vd., 2001; Bowman, Scotti ve Morris, 2010; Küçük, 2012; McCabe vd., 1994), sosyal beceriler (Garwood ve McCabe, 2000; Hanass-Hancock vd., 2018; Hayashi vd., 2011), sağlık becerileri (Cangöl vd., 2013; Gardiner ve Braddon, 2009; McCarthy, 2009; Quinn

ve Browne, 2009; Schaafsma vd., 2013), ve öz belirleme(Brown ve McCane, 2018; Hayashi vd., 2011; McCarthy, 2009) gibi pek çok bağımsız yaşam becerisinin çalışılmaktadır. Bu durum zihin yetersizliği olan yetişkinlerin sağlıklı bir cinsel yaşama sahip olmalarının gereksinim duydukları bağımsız yaşam becerilerini edinmelerine bağlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hem zihin yetersizliği olan yetişkine hem de ailesine bağımsız yaşam becerilerinin öğretimini içeren kapsamlı cinsellik eğitimi sunulmalıdır. Araştırmaların cinsellik eğitim boyutunda yalnızca ped değiştirme ya da mastürbasyon öğretimi ile sınırlı kalmayıp (Wilson vd., 2011), flört etme, yakın ilişki kurma, karşı cinsle uygun şekilde etkileşim kurma, nazik olma, sevgi ve ilgiliyi anlama ve karşılık verme gibi sosyal becerilerin; cinsel istismardan, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardan ve gebelikten korunma gibi güvenlik ve sağlık becerilerinin; kendini yönetme, isteklerini ve davranışlarını kontrol etme, karar verme, seçim yapma, isteklerini uygun ifade etme gibi öz belirleme becerilerinin öğretimine yer verilmesi önerilmektedir.

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik algılarını inceleyen araştırmalar ise bu bireylerin cinselliği çeşitli faktörlere bağlı olarak farklı şekillerde algılayabildiklerini göstermektedir. Buna göre Şekil 3'te verildiği gibi bu bireyler cinsellikle ilgili yakın ilişkiler kurma isteği, cinsel içerikli davranışlar sergileme, cinsel ilişki yaşama isteği gibi olumlu yaklaşımlarla birlikte, cinsiyetini anlamlandıramama, bilgi eksikliği ve cinselliği kötü algılama gibi olumsuz yaklaşımlar da sergileyebilmektedir (Azzopardi-Lane ve Callus, 2014; Cole, 1984; Galea vd., 2004; Greenwood ve Wilkinson, 2013; Firth vd., 2001; Fitzgerald ve Withers, 2011; Frawley ve Wilson, 2016; Friedman vd., 2014; Keilty ve Connelly, 2001; Kempton ve Kahn, 1991; Löfgren-Martenson, 2012; McCabe, 1999; McCabe ve Cummins, 1996; Murphy ve O'Callaghan, 2004; Parchomiuk, 2013; Rushbrooke vd., 2014). Cinselliğe yönelik algılar ve cinsel deneyimlerin ne düzeyde ne şekilde karşılanacağı, yetersizliğin doğası, derecesi, bireyin yaşadığı toplumsal yapı, kültür, bireyin sağlığı gibi pek çok etmenden etkilenmektedir (Brown

ve McCann, 2018; Chrastina ve Vecerova, 2018). Öte yandan korunma gereksinimi olan bu bireyler için cinsellik eğitiminin yetersizliği, kaynakların azlığı ve sosyo-kültürel değerlerin göz ardı edilmesi alandaki en önemli engeller olarak belirtilmiştir (Lafferty vd., 2012). Dolayısıyla cinselliğe ilişkin doğru yaklaşım edindirilirken sözü edilen faktörlerin göz önünde bulundurularak eğitim sunulması önerilmektedir. Bu noktada unutulmaması gereken yetişkin her birey aynı cinsel dürtülere ve cinselliği yaşama konusunda aynı haklara sahip olmasıdır. Bu doğrultuda zihin yetersizliği olan yetişkinlerin de tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi bir cinsel yaşamı olabileceği düşünülerek buna uygun cinsellik eğitimleri verilmeli, bu bireylerin cinselliği doğru algılamaları ve anlamlandırmaları konusunda gerekli destek hizmetler sağlanmalıdır (Wilkinson, Theodore ve Raczka, 2015).

Görüldüğü gibi alanyazında zihin yetersizliği olan bireylerin cinselliğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu bireylerin yetişkinlik döneminde cinselliği nasıl algıladıklarını içeren araştırmalar alanyazının küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Türkiye’de ise zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinselliğine yönelik araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Akın Bülbül, 2012; Ersoy, 2005; Gürbüz, 2018; Konuk vd., 2016; Küçük, 2012; Kuloğlu-Aksaz ve Fırat, 1992; Mandan-Sürücü, 2009). Bu derleme çalışmasının öncelikli olarak Türkiye alanyazınına katkı getireceği düşünülmektedir.

Alanyazında çalışmalardan çıkan bu sonuçlar ışığında, zihin yetersizliği olan yetişkinlerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine dayalı, doğru, yeterli ve zamanında bilgi verilmesi, çocuklarına ya da öğrencilerine cinselliği kötü göstermemeleri için ailelerin ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, cinselliğin tabu olmaktan çıkarak normal bir gelişim alanı olarak ele alınması için gerekli politikaların geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca cinselliğe yönelik algılar aile ve toplumsal yapıdan bağımsız olmadığı için bu konuda verilecek aile eğitimleri ve farkındalık çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

İleri araştırmalarda zihin yetersizliği olan yetişkinleri içinde buldukları durumun ve çevrenin özellikleriyle ele alarak bu bireylerin cinselliklerine ilişkin derinlemesine bilgi toplanan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu bireylerin cinselliği nasıl algıladıklarının, kadın ve erkeklerin algıları arasındaki farkın incelenmesine ve cinselliğe yönelik doğru olmayan ve olumsuz algıların değiştirilmesine yönelik çalışmaların planlanması önerilebilir. Cinsellik eğitimlerinde bağımsız yaşam becerileriyle sınırlı kalmayan, doğrudan cinsel içerikli beceri ve davranışların da öğretimini içeren kapsamlı eğitimlerin gerçekleştirildiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Medina-Rico vd., 2018; Schaafsma vd., 2014; Wilson vd., 2011). Cinsellik eğitimine yönelik son çalışmalar, zihin yetersizliği olan yetişkinleri kendi cinsel yaşamlarını yönetme konusunda desteklemeye gereksinim olduğunu ve buna yönelik uzmanlar tarafından hazırlanan nitelikli eğitimlerin, yine uzmanlar ya da bu yetişkinlerle yakın ilişkide olan kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Chrastina ve Vecerova, 2018). Bu doğrultuda zihin yetersizliği olan yetişkinlerin cinsel yaşamda gereksinim duydukları bilgi ve beceriler belirlenerek bu gereksinimlere dayalı kapsamlı cinsellik eğimleri düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akın Bülbül, I. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akrami, L., & Davudi, M. (2014). Comparison of behavioral and sexual problems between intellectually disabled and normal adolescent boys during puberty in Yazd, Iran. *Iranian journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2), 68.

- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood*. (4. Baskı). Pearson Education Limited.
- Azzopardi-Lane, C., & Callus, A. M. (2015). Constructing sexual identities: people with intellectual disability talking about sexuality. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 32-37.
- Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., ... & Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 194-201.
- Bennett, C., & Coyle, A. (2007). A minority within a minority: Experiences of gay men with intellectual disabilities. *Out in Psychology: Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Perspectives*, 125-45.
- Bernert, D. J. (2011). Sexuality and disability in the lives of women with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(2), 129-141.
- Bernert, D. J., & Ogletree, R. J. (2013). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 240-249.
- Bilgiç, E. (2015). *Zihin engelli ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Bowman, R. A., Scotti, J. R., & Morris, T. L. (2010). Sexual abuse prevention: A training program for developmental disabilities service providers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(2), 119-127.
- Bozdemir, N., & Özcan, S. (2011). Cinselliğe ve cinsel sağlığa genel bakış. *Turkish journal of Family medicine and primary care*, 5(4), 37-46.

- Brown, M., & McCann, E. (2017). Mediated pathways, negotiated identities: a critical phenomenological analysis of the experience of sexuality in the context of intellectual disability. *Journal of Research in Nursing*, 22(8), 615-617.
- Brown, M., & McCann, E. (2018). Sexuality issues and the voices of adults with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 74, 124-138.
- Cangöl, E., Karaca, P., & Aslan, E. (2013). Engelli bireylerde cinsel sağlık. *Androloji Bülteni*, 53(1), 141-146.
- Chrastina, J., & Večeřová, H. (2018). Supporting Sexuality in Adults with Intellectual Disability—A Short Review. *Sexuality and Disability*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9546-8>.
- Cinsel Sağlık Enstitüsü Derneği (CİSED). *Cinsel mitler*. <https://www.cised.org.tr/icerik/146/cinsel-mitler>. (Erişim Tarihi: 01.11.19).
- Cole, S. S. (1984). Facing the challenges of sexual abuse in persons with disabilities. *Sexuality and Disability*, 7(3-4), 71-88.
- Coleman, E. (2007). Creating a sexually healthier world through effective public policy. *International Journal of Sexual Health*, 19(3), 5-24.
- Conod, L., & Servais, L. (2008). Sexual life in subjects with intellectual disability. *Salud Pública de México*, 50, 230-238.
- Dekker, A., Safi, M., Echteld, M. A., & Evenhuis, H. M. (2014). Sexuality and contraception in young people with mild intellectual disability; a qualitative study on the basis of 28 interviews. *Nederlands Tijdschrift Voor Geneeskunde*, 158, A8010-A8010.
- DeLamater, J. and Plante, R. F. (2015). The sociological study of sexuality: an introduction. J. DeLamater and R. F. Plante (Ed.), *Handbook of the sociology of sexualities*, in (pp.1-7). USA: Springer.

- Enow, H., Nagalingam, P., Singh, R., & Thalitaya, M. D. (2015). Need for a comprehensive sex and relationship education programme for adults with learning disability. *Psychiatria Danubina*, 27(1), 465-467.
- Ersoy, G. (2005). *Zihin özürlü ergen kız öğrencilere maket üzerinde menstürel bakım becerisinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Firth, H., Balogh, R., Berney, T., Bretherton, K., Graham, S., & Whibley, S. (2001). Psychopathology of sexual abuse in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 244-252.
- Fitzgerald, C., & Withers, P. (2013). 'I don't know what a proper woman means': what women with intellectual disabilities think about sex, sexuality and themselves. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-12.
- Frawley, P., & Wilson, N. J. (2016). Young people with intellectual disability talking about sexuality education and information. *Sexuality and Disability*, 34(4), 469-484.
- Friedman, C., Arnold, C. K., Owen, A. L., & Sandman, L. (2014). "Remember our voices are our tools:" Sexual self-advocacy as defined by people with intellectual and developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 32(4), 515-532.
- Galea, J., Butler, J., Iacono, T., & Leighton, D. (2004). The assessment of sexual knowledge in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(4), 350-365.
- Gardiner, T., & Braddon, E. (2009). 'A Right to Know'. Facilitating a relationship and sexuality programme for adults with intellectual disabilities in Donegal. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 327-329.

- Garwood, M., & McCabe, M. P. (2000). Impact of sex education programs on sexual knowledge and feelings of men with a mild intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 269-283.
- Gougeon, N. A. (2009). Sexuality education for students with intellectual disabilities, a critical pedagogical approach: outing the ignored curriculum. *Sex Education*, 9(3), 277-291.
- Greenwood, N. W., & Wilkinson, J. (2013). Sexual and reproductive health care for women with intellectual disabilities: a primary care perspective. *International Journal of Family Medicine*, 2013, 1-8.
- Grossman, J. M., Frye, A., Charmaraman, L., & Erkut, S. (2013). Family homework and school-based sex education: delaying early adolescents' sexual behavior. *Journal of School Health*, 83(11), 810-817.
- Gürbüz, S. (2018). *Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanass-Hancock, J., Nene, S., Johns, R., & Chappell, P. (2018). The impact of contextual factors on comprehensive sexuality education for learners with intellectual disabilities in South Africa. *Sexuality and Disability*, 36(2), 123-140.
- Hayashi, M., Arakida, M., & Ohashi, K. (2011). The effectiveness of a sex education program facilitating social skills for people with intellectual disability in Japan. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(1), 11-19.
- İnci, Y. (2010). *Çocukların cinsel suiistimali ve istismarın sosyo-kültürel ve ekonomik boyutları*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji Anabilim Dalı.

- İşler, A., Taş, F., Beytut, D., & Conk, Z. (2009). Sexuality in adolescents with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 27(1), 27-34.
- Kadıoğlu, H. (2005). *Yetişkin ve akran liderli cinsel eğitimin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsellikle ilgili bilgi ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Keilty, J., & Connelly, G. (2001). Making a statement: An exploratory study of barriers facing women with an intellectual disability when making a statement about sexual assault to police. *Disability & Society*, 16(2), 273-291.
- Kijak, R. (2013). The sexuality of adults with intellectual disability in Poland. *Sexuality and Disability*, 31(2), 109-123.
- Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process*. Merrill/Pearson.
- Konuk Er, R., Büyükbayraktar, Ç. G., & Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(4).
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma*. Yayınlanmış doktora tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kuloğlu-Aksaz, N. ve Fırat, A. (1992). Ergenlik Çağındaki Özürlü Bireylere Menstürasyon Döneminde Gerekli Olan Temizlik Alışkanlıklarının Kazandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02), 37-41.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press.

- Lafferty, A., McConkey, R., & Simpson, A. (2012). Reducing the barriers to relationships and sexuality education for persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 16*(1), 29-43.
- Leutar, Z., & Mihoković, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability, 25*(3), 93-109.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2012). "I want to do it right!" A pilot study of Swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability, 30*(2), 209-225.
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 yaş orta düzey zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mayer, S. (2003). *What is a "Disadvantaged Group?"*. Effective communities Project. USA: Minneapolis.
- McCabe, M. P. (1999). Sexual knowledge, experience and feelings among people with disability. *Sexuality and Disability, 17*(2), 157-170.
- McCabe, M. P., & Cummins, R. A. (1996). The sexual knowledge, experience, feelings and needs of people with mild intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13*-21.
- McCarthy, M. (2009). Contraception and women with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(4), 363-369.
- Medina-Rico, M., López-Ramos, H., & Quiñonez, A. (2018). Sexuality in people with intellectual disability: Review of literature. *Sexuality and Disability, 36*(3), 231-248.
- Merriam, S. B. and Clark, M. C. (2006). Learning and development: The connection in adulthood. C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning*, in (pp. 27-52). Oxford University.

- Morris, L. E. and Klunk, C. D. (2016). Revisiting adult development: Changing capabilities, perspectives and worldviews. *Adult Learning*, 27(1), 3-6.
- Murphy, G. H., & O'Callaghan, A. L. I. (2004). Capacity of adults with intellectual disabilities to consent to sexual relationships. *Psychological Medicine*, 34(7), 1347-1357.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 143-156.
- Parchomiuk, M. (2012). Specialists and sexuality of individuals with disability. *Sexuality and Disability*, 30(4), 407-419.
- Parchomiuk, M. (2013). Model of intellectual disability and the relationship of attitudes towards the sexuality of persons with an intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 31(2), 125-139.
- Perlin, M. L. & Lynch, A. J. (2016). *Sexuality, disability and the law*. New York: Palgrave MacMillian.
- Pownall, J. D., Jahoda, A., Hastings, R., & Kerr, L. (2011). Sexual understanding and development of young people with intellectual disabilities: Mothers' perspectives of within-family context. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 116(3), 205-219.
- Quinn, C., & Browne, G. (2009). Sexuality of people living with a mental illness: a collaborative challenge for mental health nurses. *International Journal of Mental Health Nursing*, 18(3), 195-203.

- Rushbrooke, E., Murray, C., & Townsend, S. (2014). The experiences of intimate relationships by people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 531-541.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M., Van Doorn, P., & Curfs, L. M. (2014). Identifying the important factors associated with teaching sex education to people with intellectual disability: A cross-sectional survey among paid care staff. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(2), 157-166.
- Scutella, R., Wilkins, R., & Horn, M. (2009). *Measuring poverty and social exclusion in Australia: A proposed multidimensional framework for identifying socio-economic disadvantage* (No. wp2009n04). Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, The University of Melbourne.
- Shandra, C. L., & Chowdhury, A. R. (2012). The first sexual experience among adolescent girls with and without disabilities. *Journal of youth and adolescence*, 41(4), 515-532.
- Swango-Wilson, A. (2011). Meaningful sex education programs for individuals with intellectual/developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(2), 113-118.
- Tarhan, N. (2004). *Aile yaşamı ve cinsel sağlık programının zihinsel engelli kız çocukların cinsel bilgi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, V. R., Stancliffe, R. J., Wilson, N. J., & Broom, A. (2016). The content, usefulness and usability of sexual knowledge assessment tools for people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 34(4), 495-512.
- Tice, C. J., & Harnek Hall, D. M. (2008). Sexuality education and adolescents with developmental disabilities: assessment, policy, and advocacy. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 7(1), 47-62.

- Turner, G. W., & Crane, B. (2016). Pleasure is paramount: Adults with intellectual disabilities discuss sensuality and intimacy. *Sexualities, 19*(5-6), 677-697.
- Van Schroyen Lantman-de Valk, H. M. J., Rook, F., & Maaskant, M. A. (2011). The use of contraception by women with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(4), 434-440.
- Ward, B. (2000). *Seks ve yaşam*. (5. Baskı). Çev. Tektaş, N., İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Wilkinson, V. J., Theodore, K., & Raczka, R. (2015). 'As normal as possible': sexual identity development in people with intellectual disabilities transitioning to adulthood. *Sexuality and Disability, 33*(1), 93-105.
- Wilson, N. J., Parmenter, T. R., Stancliffe, R. J., & Shuttleworth, R. P. (2011). Conditionally sexual: Men and teenage boys with moderate to profound intellectual disability. *Sexuality and Disability, 29*(3), 275-289.
- World Association for Sexual Health. (2008). *Sexual health for the millennium: A declaration and technical document*. MN, USA: World Association for Sexual Health.
- World Health Organization (WHO). (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva*.
- World Health Organization (WHO). (2019). *Adolescent health and development*. Retrieved from http://www.searo.who.int/entity/child_adolescent/topics/adolescent_health/en/ (Accessed Date: 01.10.2019).
- Yıldırım, Y. F. (2011). *Dezavantajlı bir grup olarak engellilere yönelik eğitim faaliyetleri: İSMEK Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.

Extended Abstract

Sexuality is the subject that individuals with intellectual disability need the most support from adolescence and families afraid to talk about. Sexuality is a phenomenon affected by socio-cultural norms and because sexuality is still taboo in many cultures, research on this issue is limited. Though sexuality is very important issue in adults with intellectual disabilities. The purpose of this study is to determine what skills are taught in the context of sexuality in studies conducted on the sexual life of adults with intellectual disabilities and how these individuals perceive sexuality. In line with relevant research findings suggestions have been developed for the researches and practices on sexual education and sexual life of adults with intellectual disabilities. The study is planned as a review study and firstly reveal that how the skills studied in the research on sexual life of adults with intellectual disabilities are categorized, and relationship between these skills and sexuality skills. Secondly, examined how adults with intellectual disabilities perceive sexuality based on literature. The importance of sexual education is discussed and the problems adults with intellectual disabilities face in this process are shared. According to the findings of the research, independent life skills such as safety skills, health skills, daily life skills, self-determination and interpersonal skills were studied in the context of sexuality skills with adults with intellectual disabilities. Therefore, independent life skills should be given importance in sexual education. In the studies on literature, it was seen that adults with intellectual disabilities had positive and negative perceptions of sexuality. Positive perceptions of sexuality, desire to establish close relationships with the opposite sex (such as special attention, flirting, marriage, being lovers), desire to exhibit sexual behaviors (masturbation, sexual intercourse, kissing, hugging, touching), desire to experience sexuality (sexuality to be important for them, the desire to experience sexual intimacy, to provide them with opportunities). Negative perceptions of sexuality are generally manifested by feelings of bad sexuality, fear, anxiety and reservations due to reasons such as sexual abuse, harassment, coercion, unwanted behaviors, unauthorized contact, and exposure to bad sexual discourse. Another perception of sexuality, adults with intellectual disabilities can not make sense of sexuality due to lack of information about sexuality, having wrong information, not being able to define desires appropriate to their gender, not being aware of their gender. According to these results in the literature, it is necessary to provide accurate, sufficient and timely information about sexuality based on the individual characteristics and needs of adults with intellectual disabilities. Finally, in the light of the research findings, recommendations were made for the practice and further researches regarding the sexual life of adults with intellectual disabilities.

ISBN: 2146-4014