

MUĞLA SITKI KOÇMAN
ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN 2148-6999



MSKU Journal of
Education

Cilt / Volume 7, Sayı / Issue 2 (2020) Kasım /November



Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl 7, Sayı: 2 – Kasım 2020
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 7, Issue: 2- November 2020

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Bilal Duman (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Yayın Kurulu / (Editorial Board)

Prof. Dr. Hasan ŞEKER
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Şendil CAN
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Alan Editörleri

Kasım YILDIRIM - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Vural HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma Karaman - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Abbas ERTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



Danışma Kurulu / (Advisory Board)

Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma Karaman	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sekreteryaya (Secretariat)

Gülşen Öztürk - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Handan Çelik - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editorial Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd>

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012



Değerli okuyucular,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Kasım 2014 sayısından bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimiz 2019 yılından itibaren TR dizinde taranmaya başlamıştır. Katkısı geçen herkese teşekkür ederiz. Dergimizin gelişimini sürdürmek anlamında her geçen gün dergiye yeni standartlar kazandırmaya devam edeceğiz.

Dergimizin Kasım 2020 sayısındaki değerli çalışmalarını sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duymaktayım. Bu sayının çıkmasında katkıları ve destekleri olan başta yazarlarımıza, görev alan hakemlerimize, alan editörlerimize, bu sayının çıkmasında büyük emekleri olan dergi editör yardımcımız Dr. Abbas Ertürk'e, sekreteryaya sürecinde katkı sağlayan Gülşen Öztürk ve Handan Çelik'e ve yayın kuruluna teşekkür ediyorum.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına

Prof. Dr. Hasan Şeker (Editör)

Dergimizin bu sayısında aşağıdaki değerli çalışmalara yer verilmiştir:



İçindekiler / Content

Araştırma Makaleleri

Makaleler	Yazarlar	Sayfa No
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Becerilerin Geliştirilmesi Durumunun İncelenmesi Analysis of Improving Communicative Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language	Ali GÖÇER Bilal Ferhat KARADAĞ	71-80
Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Bilimsel Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme A Study on Scientific Research Published on the Subject of Teaching Turkish to Foreigners	Hakan ÖZER Sibel TURHAN TUNA	81-98
Eğitimde Veli Katılımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi Investigation Of Studies on Parent Involvement In Education	Gözde YÜCETAŞ ARTAN Recep KAHRAMANOĞLU	99-110
Ortaokul 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Düzeyi Middle School 6th and 7th Graders' Level of Scientific Epistemological Beliefs	Şendil CAN Cüneyd ÇELİK	122-132
Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Araştırmalarda Güncel Eğilimler: Türkiye’de Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme Current Trends in Research on Technology Use in Special Education: A Review on Postgraduate Theses in Turkey	Cansu ÇAKA	133-143
Nükleer Santraller Hakkında Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşü: Akkuyu Örneği Science Teachers' Views on Nuclear Power Plants: Akkuyu Sample	Süleyman Tolga TEKGÖZ Feride ERCAN YALMAN	144-158
Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Anne ve Baba Görüşleri Family Involvement in Preschool Education: Parents' Views	Maide Orçan-Kaçan Zeynep Dönmez İlayda Kimzan	170-179
Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri için Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Turkish Adaptation of The Inclusive Leadership Scale For Educational Organizations: A Validity and Reliability Study	Veysel OKÇU İslam DEVİREN	180-192

Derleme Makaleler

Makaleler	Yazarlar	Sayfa No
Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi Prague International Teachers Congress	Sabri BECERİKLİ Zafer TANGÜLÜ	111-121
Nâbî'nin Hayriyye'sinin Eğitsel Yönü Education Value Of Nâbî's Hayriyye	Nilgün AÇIK	159-169

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Becerilerin Geliştirilmesi Durumunun İncelenmesi

Analysis of Improving Communicative Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ali GÖÇER¹ Bilal Ferhat KARADAĞ²

Özet

İletişimsel beceriler bireylerin günlük hayatta kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlayan unsurlar olarak görülmektedir. Bu beceriler vasıtasıyla kişiler isteklerini ve hedeflerini dile getirebilmekte, ayrıca çeşitli faktörleri kavrayabilip zihninde kodlayabilmektedir. Aynı durum ana dilinde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de geçerlidir. Bireyler öğrenmek istedikleri hedef dilde kendilerini ifade edebilmek için iletişimsel becerilerinden faydalanmaktadırlar. Bundan dolayı da bu çalışmanın amacı, iletişimsel beceriler başlığı altında değerlendirilen konuşma ve dinleme becerilerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde nasıl ele alındığı, becerileri geliştirebilmek için ne tür etkinlikler yapıldığı ve bu becerilerin geliştirilmesinin hangi seviyede olduğunu belirleyebilmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde değerlendirilen fenomenolojik desen vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu beş öğretici ve on öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış; bu veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda iletişimsel becerilerin ayrı ayrı ele alındığı, bu becerilerin geliştirilmesinin istenilen düzeyde olmadığı ve becerilerin geliştirilmesi noktasında çeşitli eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Sonuçlardan hareketle iletişimsel becerilerin geliştirilmesi için daha hayata yakın etkinliklerden faydalanılması gerektiği ve bireylere özgün görevler verilerek grup etkinlikleri şeklinde gerçek deneyimler yaşamaları gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

İletişimsel beceriler,
Konuşma,
Dinleme,
Türkçenin yabancı dil
olarak öğretimi

Abstract

Communicative skills are seen as factors that enable individuals to express themselves effectively in daily life. Through these skills, people can express their wishes and goals, and they can comprehend and code various factors. The same applies to foreign language learning, as is the case in the mother tongue. Individuals make use of their communicative skills to express themselves in the target language which they want to learn. Therefore, the aim of this study is to determine how speaking and listening skills are evaluated in the process of teaching Turkish as a foreign language, what kind of activities are done to improve the skills and the level of development of these skills. The study was carried out with a phenomenological pattern within the framework of qualitative research method. The study group consisted of five teachers and ten students. Data of the research is collected via standardized open-ended questionnaire and semi-structured interview form. These data were analyzed by content analysis. As a result of the interviews, it was found that communicative skills were handled separately, that the development of these skills was not at the desired level and there were several deficiencies in the development of skills. Based on the results, it has been suggested that more life-like activities should be utilized in order to develop communicative skills and individuals should have real experiences in the form of group activities by giving unique tasks.

Key Word

Communicative skills,
Speaking,
Listening,
Teaching Turkish as a
foreign language.

Atf için: Göçer, A. & Karadağ, B.F. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Becerilerin Geliştirilmesi Durumunun İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 71-80. DOI: 10.21666/muefd.686282

Received: 07.02.2020

Accepted: 02.09.2020

Published: 01.11.2020

İletişimsel beceriler içerisinde konuşma ve dinleme becerileri yer almaktadır. Okuma ve dinleme, dil öğreniminde ve kullanımında iki alıcı beceri olarak kabul edilirken, yazma ve konuşma etkili

¹ Erciyes Üniversitesi, EF, gocerali@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6880-2611

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, EF, ferhatkaradag58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5301-2860

iletişimin geliştirilmesine entegre edilmesi için gerekli diğer iki üretken beceridir (Boonkint, 2010). Bu beceriler, kişinin günlük yaşam çevresinde fazlasıyla kullandığı ve deneyimlerini anlamlandırmasını sağlayan unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Kişinin gerek toplumsal yaşamında gerekse de öğrenme ortamlarında başarılı bir çizgide ilerleyebilmesi bahsi geçen beceriler ile söz konusu olabilmektedir. Çünkü hem konuşma hem de dinleme becerisi bireyin dinlediğini anlaması ve anladığını da anlatabilmesi için birer araç işlevi görmektedir. Ayrıca bu iletişimsel beceriler sayesinde bireyler kültürel birikimlerini artırabilmekte ve hem içerisinde yaşadığı toplumla özdeşleşebilme hem de farklı kültürlerle dair birikimlerini artırabilme ihtiyaçlarını giderebilmektedir. Çünkü iletişimsel beceriler "bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir" (Aktaş, 2005: 90). Bu da konuşma ve dinleme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir.

"Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle etkileşim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır" (Güneş, 2014: 105). Birey genel yaşamı boyunca anladığını konuşarak anlatabilmektedir. Böylelikle toplumla uyum gösterebilmekte ve aile, okul, kültür çevresinde kendini ifade edebilmektedir. Çünkü konuşma becerisi, bireyin karakteristik özelliklerini yansıtan ve kişinin yakın çevresini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Haliyle iletişim kurmakta değeri fazla olarak görülen bu becerinin geliştirilmesi de kendisi kadar önemli olmaktadır. Çünkü Basher, Azeem ve Dogar (2011) konuşma becerisinin ilk bakışta görüldüğünden daha karmaşık olduğunu ve konuşmanın sadece sözcükleri telaffuz etmekten daha fazlasını içerdiğini belirtmektedir. Oysa konuşmanın zenginleşmesi için sözcük telaffuzundan fazlasına, içeriğin zenginleşmesine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesine ve yerinde duraksamalara ihtiyaç vardır. Böylelikle hem anlatım açısından güçlü bir konuşma gerçekleştirilirken hem de içeriğin tatmin edici boyutta olması sağlanabilmektedir. Bahsi geçen bu hususlar Türkçenin ana dili olarak konuşulmasında önemliken aynı ölçüde Türkçenin yabancı dil olarak konuşulmasında da önem arz etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de aynı ana dilde olduğu gibi en temel amaçlardan bir tanesi başka bireylerle iletişim kurabilmektir. "İletişim kurmanın en ilkel ve en ekonomik (kullanışlı) yolu konuşma olduğu için bireylere bu becerinin öğretilmesi dil öğretimin sürecinin en temel noktasıdır" (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 87). Bireyler kendilerini hedef dilde, yani Türkçe olarak, ne kadar çok ifade etme şansı bulabilirlerse o kadar çok pratik yapma fırsatına kavuşmuş olmakta ve eksikliklerini giderme imkânı bulmuş olmaktadır. "Çünkü dil öğrenen kişi normal hayatta sınıf ortamından farklı olarak yapay bir ortamdan uzaktır. İletişime girdiği kişilere kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesi için normal bir konuşma temposuna ulaşması gerekmektedir" (Karadağ ve Göçer, 2018: 433). Böylelikle birey, günlük yaşamında ve öğrenme ortamlarında başkalarıyla rahatça iletişime girebilmekte, hedef dilin kültürünü tanıyabilmekte ve dilin ince söz oyunlarını gerçek deneyimlerle kavrayabilmektedir. Yani anlaşılacağı üzere hedef dilde verimli bir şekilde konuşabilmek için pratik yapmak ve deneyimler yaşamak önemli unsurlar olarak görülmektedir. Çünkü "yabancı dil öğretiminde duygu, düşüncelerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi gramer kurallarından daha fazlasını; dil bilgisi yeterliği, ortama uyum sağlama yeterliği, hitap etme yeterliği, sosyolengüistik yeterlik gerektirir" (Shumin 2002, akt. Gün, 2015: 16). Tüm bunlar elbette tek başına yeterli olamamakta ve bireyin istenilen düzeyde iletişimsel becerisini geliştirebilmesinde dinleme becerisi de önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Dinleme, anlama becerileri içerisinde yer almakta, konuşma ile birlikte iletişimsel becerileri oluşturmaktadır. Dinleme, "anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir" (Epeçan, 2013: 335). Dinleme becerisi her ne kadar anlama becerileri arasında yer alsada bireylerin verimli bir iletişim kurabilmeleri noktasında hassas bir konumda bulunmaktadır. Çünkü kişinin iletişimini sürdürebilmesi ancak dinlediğini anlayabilmesiyle mümkündür. Bu da elbette ki dinleme becerisinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Henüz dünyaya gelmeden önce, yani anne karnındaki bir bebeğin bile ilk olarak dinleme becerisini kazanıyor olması bu durumun önemini göstermektedir. Fakat dinleme becerisi geliştirilmediği sürece etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Yani bireyin zaten doğuştan bu beceriyi kazandığı ve herhangi bir eğitime ihtiyaç duymayacağı düşüncesi doğruyu yansıtmamaktadır. Aksine okullarda bireylerin bu becerisini

geliştirmek için çeşitli etkinlikler planlanmakta ve uygulanmaktadır. Çünkü “dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılır. Diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2005). Haliyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de dinleme becerisi önemli bir alan olarak kendini göstermektedir. Çünkü bireyler tıpkı ana dillerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecine de çoğunlukla duyarak, dinleyerek başlamaktadırlar.

Dinleme becerisi herhangi bir yabancı dil öğrenme sürecinde kazanılması gerekli görülen bir unsurdur. Çünkü bireylerin hedef dilde dinlediğini anlayabilmesi onun dil öğrenme çizgisini olumlu etkilemektedir. Zaten dil edinim boyutunda dinlediğini anlama bileşeni, her yabancı dil programının merkezi bir noktasında yer almaktadır (Peck, 2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin de dinlediğini anlayabilmesi çok önemlidir. Dinlediğini anlayabilen birey dilin konuşma sürecine dâhil olabilmekte ve böylelikle duyduklarından hareketle şekillendirdiği cümlelerini muhatabına iletebilmektedir. Bu da verimli bir etkileşim sürecine katkıda bulunmakta ve bireyin hedef dili öğrenme konusundaki öz güvenini artırıcı nitelikte olabilmektedir. “İkinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir. Çünkü özellikle batı dilleri yazıldığı gibi okunmamakta ve söz dizimi de Türkçeden oldukça farklılık göstermektedir” (Durmuşçelebi, 2006: 303). Bundan dolayı Türkçeyi öğrenen birey öğrenme süreçlerinde aktif dinlemede başarılı olduğu ölçüde hedef dilin inceliklerini de kavrayabilip belleğine yerleştirebilecektir. Böylelikle sözcüklerin anlamını tek tek bulmaktan vazgeçip bağlamdan hareketle dinlediklerini kavramaya çalışabilecektir. Fakat hem konuşma becerisi bağlamında hem de dinleme becerisi bağlamında düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bazı sorunlar olduğu göze çarpmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde iletişimsel becerilerin durumuna ilişkin yapılan çalışmalarda iletişimsel becerilerin geliştirilmesine ve etkili bir şekilde kullanılmasına ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Şen ve Boylu (2015) İranlı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu öğrencilerin ana dili Türkçe olan biriyle bir saatten fazla konuştuklarında konuşma konusunda kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sonucunda da konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların sadece sınıfla sınırlı kalmaması ve öğrencilerin dili günlük yaşamda da kullanabileceği ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma yapan Sallabaş (2012) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünmelerinden dolayı konuşma kaygılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla beraber bu kaygı düzeyinin öğrencinin akademik başarı düzeyini olumsuz etkileyebileceğine değinerek öğrencilerin kaygılarını düşürecek etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Göçer (2015a) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin konuşma becerisini kazanabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinlik ve uygulama temelli yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dinleme becerisine yönelik yapılan bir çalışmada ise Tabak ve Göçer (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki A1-C1 Düzey dinleme etkinliklerini incelemişler ve dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin belirli türler üzerinde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Bunun da etkinliklerin tekdüze kalmasına neden olduğunu ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için daha karmaşık etkinliklere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Melanlıoğlu (2016) dinleme becerisine yönelik yaptığı çalışmada Bosna-Hersek’teki ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken kullandıkları dinleme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bunun sonucunda da dinleme alışkanlığı kazanma durumlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Sonuçta ise öğrencilerin hedef dile yönelik bir dinleme alışkanlığı kazanamadıklarını belirtmiştir. Bundan dolayı daha farklı etkinliklerle öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazından da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerden olan konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapılmış, fakat iletişimsel becerilerin ikisinin birden geliştirilmesinin durumuna dair gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla ayrı ayrı incelenen bu becerilerin ikisinin birden durumunu netleştirmek ve ileriye yönelik olarak ne gibi etkinliklerin yapılabileceğini saptamak önemlidir. Bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan yanı da iletişimsel becerilerin geliştirilmesi ve yapılan etkinlikleri belirleme çabası ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesine dair daha önce Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimi alanında bir çalışmanın bulunmamasıdır. Hem konuşma hem de dinleme becerisine yönelik neler yapıldığı ve neler yapılabileceğine dair görüşlerin alınması, çeşitli durum saptamaların yapılması ve yaşanan olumsuzlukların belirlenmesi sayesinde bu becerilere yönelik genel bir tablo çizilebilecektir. Böylelikle yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesi için bir yol haritası sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da hem bu yol haritası hem de iletişimsel becerilerin geliştirilmesinin genel durumuna dair bir tabloyu sunabilmek olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseninde, farkında olunan fakat derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla beraber “İnsanların yaşamış deneyimlerine odaklanan fenomenolojik araştırmada (Merriam, 2013: 24), birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamı tanımlanmaktadır” (Creswell, 2015: 77). Desen olarak fenomenolojinin seçilmesinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği ortamlarda iletişimsel becerilere ne kadar önem verildiği, bunları geliştirmek için neler yapıldığı, iletişimsel becerileri geliştirmek için hangi uygulamalara gidilebileceğini öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirleyebilmenin amaçlanması etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örneklem başlığı altında yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), bu örnekleme türünün, çalışmaya pratiklik ve hız kazandırdığını belirtmektedir. Bununla beraber çalışmada başka bir örneklem türünün kullanılabilmesinin zor olduğu durumlarda da bu örnekleme başvurulabileceğini ifade etmektedir. Bu etkenlerden hareketle araştırmanın çalışma grubunu TÖMER’de öğrenim görmekte olan on öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca elverişli örnekleme yoluyla TÖMER’deki öğrencilere süreç boyunca Türkçe dersi veren beş öğreticiye de ulaşılmıştır. Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın (2013), elverişli örnekleme biçiminin kolay ve çoğu çalışmaya uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. On kişilik katılımcı öğrencilerin altısı kadın, dördü ise erkektir. Yaşları on yedi ile yirmi altı arasında değişmektedir. Beş kişilik öğretici katılımcının ise ikisi erkek, üçü kadındır. Yaşları yirmi dört ile otuz altı arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme

Çalışmanın verilerini toplayabilmek için görüşme tercih edilmiştir. “Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 120). İletişimsel becerilerin geliştirilmesinin durumu belirlenmeye çalışıldığı için çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranarak çalışmanın da amacı doğrultusunda üç madde belirlenmiştir. Daha sonra bu form hem nitel araştırma hem de ilgili alan uzmanı olan iki kişiyle gözden geçirilmiştir. Üç öğrenci üzerinde pilot uygulaması yapılan form herhangi bir değişikliğe tabii tutulmadan görüşme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun tercih edilmesinin nedeni, bazı kişilerden daha çok ve derinlemesine bilgi, bazı kişilerden ise daha az ve yüzeysel bilgi alınmasının önüne geçmek ve böylece görüşme yanlılığını ve öznelliğini azaltmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğretmenlerden görüşlerini alabilmek için kullanılmıştır. Merriam (2013), bu formda soruların esnek olduğunu ifade etmiş, her katılımcıdan genellikle nitelikli görüşlerin alındığını vurgulamıştır. Tıpkı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunda olduğu gibi bu formda da ilgili uzmanlardan görüşler alınmış herhangi bir değişiklik yapılmadan veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerden alınan bilgilerin hem çeşitlendirilmesi hem de veriler daha da zenginleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının nedeni, bu türün süreci yönetme gibi bir artışının bulunması ve katılımcıların verdikleri yanıtlara göre bazı soruların detaylandırılabilmesi şansının bulunmasıdır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ulaşılan verileri analiz edebilmek için içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzer verileri belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirmek ve bunları okuyan kişinin kavrayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu çalışmada da önceden belirlenen tema ve kategori bulunmadığı için içerik analizinden faydalanılmıştır. Böylelikle benzer veriler bir araya getirilerek çeşitli kod ve kategoriler oluşturulmuş, bunlar da okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Örneğin “kendini ifade etme” kategorisi altında “kaygı ve sözcük unutmaya” gibi kodlar türetilmiştir. Katılımcıların ifadelerine bulgular kısmında yer verilirken katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimlerin kullanılması yoluna gidilmiştir (Kadir, Cansu, Tekin gibi).

Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumuna yönelik olarak yapılan çalışmada görüşme ve formlar aracılığıyla çeşitli verilere ulaşılmıştır. Veriler incelendiğinde, dinleme becerisinin gerçekleştirildiği süreçlerde dinlenileni anlamada problemlerin yaşandığı ve bu beceriye yönelik etkinliklerin artırılmasının gerektiği belirlenmiştir. Konuşma becerisinde bireylerin kendilerini ifade ederken çeşitli sıkıntılar olduğu, konuşma düzeylerinde farklılıklar ve sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hayat içerisinde gerçek yaşam deneyimi sağlayacak etkinliklerin yaptırılması gerektiğini belirttikleri saptanmıştır.

Dinleme becerisinin gelişim durumuyla ilgili çeşitli verilere ulaşılmıştır. Bunlardan ilki dinlediğini anlama hususuyla ilgili olmuştur. Dinlediğini anlama durumunda öne çıkan ilk bulgu ise öğrencilerin dinleme derslerini pek önemsememesi olmuştur. Katılımcılar dinleme derslerine katılımın az olduğunu, bu beceriye yeteri kadar öne verilmediğini ve dinleme dersi yerine başka derslerin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu durumla ilgili olarak öğretici Kadir “*Öğrencilerin dinleme dersini çok önemsemediklerine şahit oldum. Bir sınıfa ait yoklama belgelerini incelediğimizde en az katılımın dinleme derslerinde olduğunu, öğrencilerin o derslere ya gelmediği ya da başka sınıflarda dil bilgisi sınıflarına girdiklerini tespit ettik. İdareci ve dersi yürüten hocaların ders devam durumuna hassasiyetlerine rağmen öğrencilerin bu konuda ısrarcı olduklarını gözlemledim.*” görüşlerini paylaşmış ve öğrencilerin dinleme dersine ilişkin sergiledikleri tutumu aktarmıştır. Bunun neyden kaynaklanabileceğine ilişkin olarak ise öğrencilerin dinlediğini anlamayınca mutsuzluğa kapıldıklarını ve sürece hâkim olamayınca emek vermekten vazgeçmelerini örnek olarak sunmuştur. Onun görüşlerini destekler nitelikte ifadeler kullanan öğrenci Tekin “*Dinlemek ve anlamak çok zor. Cümle uzun oluyor ve sözcükler anlamıyorum. Ben yoruluyorum. Dinlemiyorum. Hep kitap dinlemek olmuyor. Ben de derse çok gitmiyorum.*” cümleleriyle dinleme dersine yönelik kısa bir özet geçmiş ve aslında dinlediğini anlayamadığı için bu derslere etkin katılım göstermediğini vurgulamıştır. Ayrıca sadece kitap temelli dinleme etkinliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Dinlediğini anlamayla ilgili olarak belirlenen bir diğer bulgu ise bireylerin dinlediklerini yazıya dökmeleri istendiğinde bunu gerçekleştirirken çeşitli yazım ve ses yanlışlıkları yapması olmuştur. Bu durumla ilgili olarak öğretici Tuğçe “*Sesli ve sessiz birtakım harflerin yazımında benzer gruplar, benzer hatalara düşebiliyorlar. Cümleleri ya eksik aktarıyorlar, ya da hızla yazmaya çalıştıkları için cümle kuruluşlarında bir takım yanlışlıklar oluyor.*” görüşlerini belirtmiş ve iyi bir şekilde gerçekleştirilmeyen kulak-ses uyumunun bireylerin anlamasında problem yarattığını vurgulamıştır. Bunun da beraberinde yanlış yazımı ve bozuk cümle yapısını getirdiğini söylemiştir. Dolayısıyla dinlediğini anlama boyutunda seslendirilmelere daha çok dikkat edilmesi gerektiğini ve bu sesletimlerin de öğrencilere düzgün bir şekilde kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci Yurdagül de bu durumla ilgili olarak görüşlerini paylaşmış ve “*Türkçedeki bazı harflerin söylenmesi farklı. Ben ‘i’ harfini dinleyince İngilizcedeki ‘e’ harfi sanıyorum. Sonra da yanlış yazıyorum. Böyle çok harf var.*” sözlerini sarf etmiştir. Yaşadığı bu karmaşanın anlamasını da etkilediğini ve yanlış anlayıp yanlış yazdığını vurgulamıştır.

Dinleme becerisinin gelişim durumuyla ilgili olarak elde edilen bir diğer veri ise dinleme süreciyle ilgili olmuştur. Katılımcılar dinleme süreciyle ilgili olarak çeşitli konsantrasyon bozukluklarının yaşandığını, farklı dinleme stratejilerine çok başvurulmadığını ve yönergelerin eksik veya hiç verilmediğini ya da öğrencilerin bu yönergeleri anlamadığını vurgulamışlardır. Bunların da

beraberinde sürecin gidişatını olumsuz etkilediğini ve verimli bir dinleme sürecinin yaşanmadığını belirtmişlerdir. Farklı dinleme stratejilerine çok başvurulmaması durumuyla ilgili olarak öğretici Kadir “*Sorun etkinliklerin uygulama noktasında. Direk dinleme metni açılıyor iki veya üç defa dinlettirildikten sonra metinle ilgili sorulan soruların çözülmesi isteniyor. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejiler maalesef kullanılmıyor. Zaten zorlanan, anlamakta güçlük çeken öğrenciler de haliyle sıkılıyor.*” cümlelerini paylaşmış ve dinleme stratejileri hakkında uygulanmadığı zaman çeşitli problemler yaşandığını bildirmiştir. Bunun da öğrencilerin dinleme sürecinde zaten çekingen olan tavırlarını daha çok etkilediğini belirtmiş ve süreç boyunca bireylerin daha da pasifleştiğini vurgulamıştır. Farklı dinleme stratejilerine başvurulmaması öğrencilerin de üzerinde durduğu bir nokta olmuştur. Bu konuyla ilgili olarak Ayça “*Olayı dinliyoruz, sonra onu cevaplıyoruz. Ama çok anlamıyorum. Hep aynı oluyor. Biraz da başka şeyler dinlese. Biraz başka şekilde dinlemek lazım.*” sözleriyle aslında dinleme sürecinde farklı stratejilere ihtiyaçları olduğunu vurgulamış ve her zaman benzer şekilde yapılan dinleme etkinliklerinin çok verimli olmadığı hususunu belirtmiştir. Dinleme süreciyle ilgili olarak ulaşılan bir diğer bulgu ise dinleme etkinliklerine yönelik yönergelerin ya eksik verildiği ya da öğrencilerin bu yönergeleri anlamadığı yönünde olmuştur. Nitekim öğretici Halil “*Yönergeyi anlamayan öğrenci ne yapacağını bilmediği için ders onun açısından sıkıcı hale gelebiliyordu. Bu yüzden oldukça yavaş ve tane tane konuşmaya dikkat ediyordum.*” ifadeleriyle dinleme süreciyle ilgili olan yönergelerin anlaşılmasının hem öğrenci hem de öğretici açısından çeşitli sıkıntılar doğurduğunu belirtmiş ve bu durumun da süreci olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerden Yılmaz ise bu durumu “*Dinledik. Ama niye dinledik söylemediler. Soru var lakin neye göre cevap? İlk söylese buna bakın diye ben de öyle dinlerim.*” cümleleriyle özetlemiş ve yönergenin eksik veya hiç verilmemesinin dinleme sürecini sıkıntıya soktuğunu vurgulamıştır. Bunun da beraberinde ilgisizliği getirdiğini ve başlangıçta yönergelerin verilmesinin süreci daha sağlıklı hale getireceğini ifade etmiştir.

Dinleme becerisiyle ilgili olarak katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer konu ise etkinliklerin yeteri kadar yapılmadığı yönünde olmuştur. Katılımcılar öğrenme ortamında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin az veya nicelik olarak çok olsa bile nitelik açısından sorgulanabilir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Zaten dinleme derslerine olan ilgi azlığının bu beceriye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin de az olmasına yol açtığı görüşünü paylaşmışlardır. Örneğin bu konuyla ilgili olarak öğretici Cansu “*Sınıf içerisinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinlikler yetersizdi. Bundan dolayı öğrenciler dinledikleri yapıları anlama ve çözümleme hususunda pasif kalıyorlardı.*” görüşleriyle dinlemeye yönelik etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu vurgulayarak bu yetersizlikten dolayı öğrencilerin dinleme sürecini anlamlandırma boyutunda problem yaşadıklarını bildirmiştir. Eğer öğrencinin dinleme sürecinde aktif olması isteniyorsa bunun da etkinlik sayısının hem nicelik hem de nitelik olarak artırılmasıyla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Etkinlik sayısının azlığını vurgulayan öğrenci Defne ise “*Çok az dinliyoruz. Zaten sınıfta öğrenci de az. Öğretmenler de gramer anlatıyor. Şarkı dinleriz, şiir dinleriz. Çok güzel olur bunlar.*” tümcelerini dinleme derslerine katılımın az olduğunu ve bunun da beceriye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin sayısını azalttığını ifade etmiştir. Oysa durumun tam tersinin olması gerektiğini belirterek dinleme etkinliklerinin çok ve farklı farklı tarzlarda yapılması gerektiğini söylemiştir.

Konuşma becerisinin gelişim durumuyla ilgili olarak da çeşitli verilere ulaşılmıştır. Bunlardan ilki bireyin kendini ifade edebilme yeteneğiyle ilgili olmuştur. Bu duruma ilişkin elde edilen ilk veri ise bireylerin çeşitli problemler yaşamaması hususudur. Öğreticiler ve öğrenciler genel olarak konuşma sürecinde birtakım sorunlar belirtmişler ve bunların bireyin kendisini ifade etmesi noktasında zorluklar çıkardığını vurgulamışlardır. Örneğin öğretici Cansu bu duruma yönelik “*Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edemiyorlardı. Bu noktada zorluk yaşadıkları bedensel hareketlerine de yansiyordu. Konuşma esnasında kurdukları cümleler anlam açısından bozuk ve tekrar açıklanmaya muhtaçtı. Ek sorularla öğrencinin ne demek istediğini anlama gereksinimi duyuyordum.*” görüşlerini belirtmiştir. Kendini ifade edememe durumunun bireylerin beden hareketlerine de yansıdığını belirterek iletişim süreci içerisinde sarf ettikleri cümlelerin anlamsız veya zor anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun da öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bir olumsuz tutum geliştirmesine yol açtığını söylemiştir. Bahsi geçen durum ile ilgili olarak öğrenci Aras “*Türkçe zor. Konuşmak da zor. Mesela aklımda düşünürüm ama onu tam anlatmam. Düzgün olmuyor. Çünkü çok konuşmak lazım.*” cümlelerini sarf etmiş ve kafasında tasarladığı sözcükleri tam olarak

cümlelerine aktaramadığını vurgulamıştır. Bunu aşmanın yolunun da konuşma becerisine ağırlık verilmesi ve bol pratik yapmak olduğunu söylemiştir.

Konuşma becerisine dair saptanan bir diğer bulgu ise bireylerin konuşma düzeyleriyle alakalıdır. Katılımcılara göre bireyler kendi aralarında farklı, Türk bireylerle farklı konuşmakta ayrıca kompleks cümle kurma ve ifade devamlılığı hususunda yeterince başarılı olamamaktadırlar. Bu gibi durumlar ise bireylerin Türkçe konuşma alışkanlığı geliştirme süreçlerini sekteye uğratmakta ve bu süreçleri olumsuz etkilemektedir. Katılımcı öğretmen Halil öğrencilerin kendi aralarında Türkçe konuşmak yerine ana dillerini veya başka ortak bir dili tercih ettiklerini belirterek *“Kimi zaman ise kendi dillerindeki gramer yapılarını düşünerek cümle kurdukları için ortaya anlamsız konuşmalar çıkıyordu. Kendi aralarında konuşurken ise kolaylıkla ortak bir dile geçebiliyorlardı. Bazı öğrenciler bu durumları sıkça yaşayınca cesaretleri de kırılıyordu. Bir de o öğrenciye cesaret kazandırmak için çaba göstermem gerekiyordu.”* cümlelerini sarf etmiş ve bireylerin kendi aralarında Türkçe yerine ortak bir dil kullanmalarını onların öğrenme ve konuşma sürecini yavaşlattığını, ayrıca onları güdüleyebilmek için fazladan zaman kaybettiğini belirtmiştir. Haliyle ders dışı öğrenme ortamlarında kendi halinde hareket eden öğrencinin konuşabilmek ve anlaşabilmek için Türkçeyi seçmemesinin çok boyutlu olarak öğrenme sürecine zarar verdiği düşüncesini paylaşmıştır. Bu durumu tasdikler biçimde görüşlerini belirten öğrenci Ebru *“Sınıfta Kazak ve Türkmenler de var. Rusça biliyoruz, Rusça konuşuyoruz anlamak için. Zaten Türkçe konuşmak için çok süre var.”* cümlelerini paylaşmıştır. Ona göre ortak başka bir dil bilinmesinden dolayı henüz Türkçe konuşmaya gerek olmadığı ve bu süre zarfında başka dillerin de konuşulabileceği düşüncesi kabul edilebilir görünmektedir. Böylelikle de daha rahat anlaşabileceklerini ve ikili ilişkilerini daha sağlıklı bir biçimde yürütebileceklerini ifade etmektedir. Bulgulara göre kişilerin Türk olan bireylerle konuşma düzeyleri de farklılık göstermektedir. Buna göre büyük bir çoğunluk Türk olan kişilerle konuşmaya çok fazla ilgi göstermeyip hata yapma kaygısıyla da onlarla iletişime çok girmemektedir. Bunun yerine çok zor durumda kalmadıkça onlarla etkileşimde bulunmayıp sorunlarını veya isteklerini başka yollarla çözme yoluna gitmektedirler. Bu konuya ilişkin öğretici Cansu *“Türk olan bireylerle karşılıklı konuşma noktasında yetersiz kalıyorlardı kendilerini ifade edecekleri anlam ve yapıları tercih etme noktasında sıkıntılar yaşıyorlardı. Günlük iletişim diline hâkim değillerdi, genellikle kendilerini ifade edecekleri veya bir sorun ve isteklerini ifade edecekleri ortamlarda pasif kalmayı tercih edip gerekli konuşma planını oluşturmuyorlardı.”* cümlelerini sarf etmiş ve bireylerin Türklerle konuşmaktan sakındıklarını vurgulamıştır. Bu doğrultuda hareket etmenin olumsuz sonuçlar doğurduğunu ve bireylerin geliştirilebilir bir konuşma düzeyine ulaşamadıklarını iletmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğrenci Göksu da bazı söylemlerde bulunmuştur. Göksu, *“Türkler hızlı konuşuyor. Ben anlamıyorum. Bunun için Türklerle çok şey sormuyorum. Kendim yapmaya çalışıyorum. Ama Türkçe için konuşmak lazım onlarla. Biraz daha beklemek istiyorum.”* sözlerini paylaşarak Türklerle Türkçe konuşma konusunda kaygıları bulunduğunu ve onlarla konuşmaya çabalamaktansa sıkıntılarını kendisinin gidermeye çalıştığından bahsetmiştir. Fakat Türkçe konuşma becerisini tam olarak geliştirebilmek için Türk bireylerle pratik yapması gerektiğinin de farkında olduğunu vurgulayarak bunun için zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişimsel becerilerinin geliştirebilmesi ve daha işlevsel hale getirilebilmesi için de çeşitli öneriler ve alternatif yöntemler sunmuşlardır. Katılımcılara göre iletişimsel becerileri geliştirebilmek için bireylere gerçek deneyimler sunulmalı ve günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri görevler verilmelidir. Bununla beraber öğretmenlerin bu becerilere gerekli hassasiyeti göstermeleri gerektiğini ve farklı materyallerden de faydalanılmasına ihtiyaç duyulduğu görüşünü paylaşmışlardır. İşlevsel yöntem ve tekniklerin bu süreçte tercih edilmesi gerektiğini belirten katılımcılar, aynı zaman bireyler üzerinde herhangi bir kısıtlamamanın olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak ise öğrencilere rahat bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamış ve yakından uzağa ilkesinin öğrenme sürecine tam anlamıyla yerleştirilmesi gerektiğinin üzerinde de durmuşlardır. Bu hususlarla ilgili olarak öğretici Tuğçe *“İletişim becerileri dersle sınırlı olarak kalabilecek beceriler değildir. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminde sınıf ortamında yapılan etkinlikler ve kurulan iletişim biçimlerinin yanında, hayatın içindeki deneyimlere ihtiyaçları vardır. Derste uygulanan gerçek durum senaryoları yanında, hayatın içinde bire bir uygulama yapılması ve çevreyi de eğitimin bir parçası olarak düşünmek gerekmektedir.”* görüşlerini paylaşmıştır. Ona göre iletişimsel becerileri geliştirebilmek sadece sınıf ortamındaki dersler veya etkinliklerle gerçekleştirilebilecek bir durum olmayıp gerçek hayat deneyimlere de ihtiyaç

bulunmaktadır. Bunun için de sadece sınıfı öğrenme ortamı olarak görmeyip öğrencileri çevrelerine karşı da duyarlı hale getirmek gerekmektedir. Böylece öğretici Tuğçe'ye göre bireyler günlük iletişim diline tanık olarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceklerdir. Öğretici Bahar ise *“İletişimsel becerileri geliştirmek için öğrenciye hiç bilmediği veya içinde bulunmadığı ortamlardan örnekler sunulmamalıdır. Dersler işlenirken belirli sınırlar oluşturulmamalı ve öğrenci kısıtlanarak yaratıcılığı engellenmemelidir.”* şeklindeki görüşleriyle iletişimsel becerileri geliştirmenin yolunun öğrencinin yaratıcılığını geliştirmekten geçtiğini vurgulamıştır. Bunun için de öğrencilerin daha aktif ve yaratıcı nitelikte olabilecekleri, ayrıca aşinalık duygusunu hissedebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Öğretici Kadir ise başka önerilerde bulunmuş ve *“Sürekli aynı ders materyali kullanılmamalı değişik izleme metinleri, video kayıtları, canlı dinleme etkinlikleri yapılabilir. Konuşma konusunda utangaç olan, yanlış yaparım kaygısıyla konuşmaktan kaçınan öğrencilerle özel olarak ilgilenip bu kaygılarını ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yapılabilir. En önemlisi de öğrencilere kuru ezber bilgiler vermek yerine onların günlük hayatta kullanabilecekleri becerilere ağırlık verilmelidir.”* cümlelerini paylaşmıştır. Ona göre iletişimsel becerileri geliştirmek için farklı tarzda materyallerden de faydalanılmalı; işlevsel yöntem ve tekniklerden faydalanılarak bireylerin rahat bir dinleme ve konuşma süreci yaşamaları sağlanmalıdır. Son olarak öğretici Halil ise *“Öğrenci kendini rahat hissettiği zaman, öğretmeniyle arasına giren kural ve disiplinler ortadan kalktığı zaman kendini çok daha iyi bir şekilde ifade edecektir. Aynı şekilde öğretmenini ve arkadaşlarını çok daha iyi bir şekilde dinleyecektir. Yapacağımız etkinliklerin içerikleri de öğrenciye cazip gelmeli, onu konuşmaya teşvik etmelidir. Kendisini en rahat hissedeceği alanlar seçilmeli ve bu alanlar üzerine konuşma-dinleme etkinlikleri yapılmalıdır.”* görüşlerini paylaşarak öğrencileri kaygılarından kurtararak rahatlatmak gerektiğinden bahsetmiştir. Böylece kendisini kısıtlanmamış hisseden bireyler daha çok dinleme ve konuşmaya karşı güdülenebilecektir. Ona göre yabancı bir dil öğrencisinin de gerçek anlamda dili işlevsel kullanabilmesinin, bol miktarda dinleme-konuşma etkinlikleriyle mümkün olabileceği görüşü önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilme durumunu katılımcı görüşleriyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu görüşmelere göre katılımcılar, dinleme becerisiyle ilgili derslerin yeteri kadar önemsenmediğini ve öğrencilerin dinlediğini anlama noktasında çeşitli problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçları içeren başka çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin Melanlıoğlu (2016), Bosna-Hersek'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerle ve öğretmenlerle dinleme becerisi üzerine görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşme verilerinden ulaştığı sonuçlara göre çeşitli faktörler dinleme sürecini olumsuz etkilemektedir. Buna göre haftada sadece iki saat Türkçe dersi olduğu için dinleme becerisine yeteri kadar yer verilmediği ve önemsenmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğreticilerin de dinleme becerisine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığını ve öğrencilerin de dinleme alışkanlığı veya dinlediğini anlama konusunda yeterli birikime sahip oldukları bulgusunu saptamıştır. Dolayısıyla saptanan bu sonuçlar, bu çalışmanın da sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olup bireylerin dinlediğini anlamada ve dinleme derslerine katılım oranlarında problemler olduğunu göstermektedir. O halde dinleme becerisine yönelik derslere katılımın artırılması ve bireylerin dinlediğini anlama yeteneklerini geliştirebilmek için dinleme cazip hale getirilmeli, bireylerin yaşadıkları sorunlar tespit edilerek derslere katılımının artırılması ve anlama düzeylerinin yükseltilmesinin gerektiği sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Katılımcılar dinleme becerisine yönelik derslerde farklı ve ilgi çekici stratejilerine çoğunlukla başvurulmadığını, yönergelerin ise eksik veya hiç verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin de çoğu kez verilen yönergeleri anlamadıkları bulgulardan tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Tabak ve Göçer'in (2017) de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ile C1 düzeylerinde bulunan dinleme etkinliklerini inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Araştırmacılar, dinleme becerisine yönelik etkinliklerin belli başlı etkinlikler üzerinde yoğunlaştığını ve bunun da tekdüzeliği beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çok fazla farklı stratejilere başvurulmadığını ve bunun da öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine bir katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca dinleme etkinliklerindeki yönergelerin artırılması gerektiğini vurgulamışlar ve bu şekilde dinleme etkinliklerinin öğrenciler tarafından dikkate alınabileceğini belirtmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmayla bahsi geçen çalışmanın sonuçları arasında bir paralellik olduğu

görülmektedir. Dolayısıyla dinleme etkinliklerinin tekdüzelikten çıkarılıp ilgi çekici hale getirilmesi için farklı stratejilere ve yöntemlere ihtiyaç duyulduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Konuşma becerisine yönelik ise katılımcılar yaşanan birtakım sorunlardan bahsetmiş ve bireylerin kendilerini ifade etme noktasında problemler meydana geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin konuşma düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve kendi aralarında farklı Türk bireylerle farklı düzeylerde konuştukları görüşünü paylaşmışlardır. Buna göre bireyler ana dili Türkçe olan kişilerle karşılıklı iletişime girmekten çoğunlukla kaçınmışlar ve bu da dil gelişim sürecini sekteye uğratmıştır. İlgili alan yazına göz atıldığında benzer sonuçlara Şen ve Boylu'nun (2015) da ulaştığı görülmektedir. İrani öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine çalışma gerçekleştiren araştırmacılar, ana dili Türkçe olan biriyle öğrencilerinin konuşma hususunda kaygı yaşadıklarını saptamışlardır. Fakat eğer öğrenci ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığını artırırsa, kaygılarında buna ters oranla bir azalma tespit etmişlerdir. Yine aynı araştırmacılar konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamaların sınıf içi etkinlik ve uygulamaları ile sınırlandırılmaması gerektiğini belirterek dil öğrenenlerin hedef dili günlük yaşamlarında da kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğine değinmişlerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler ana dili Türkçe olan biriyle konuşma konusunda yaşadıkları kaygıyı ancak onlarla iletişime geçerek yenebilecektir. O halde öğrenciler başkalarıyla Türkçe konuşmaya teşvik edilmeli ve mümkünse bu iş ana dili Türkçe olan kişilerle gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu konuşma eylemi mümkün olduğu kadar yapay bir ortamdan arındırılmalı ve daha doğal öğrenme koşulları içerisinde bireylere kazandırılmalıdır.

Konuşma becerisine yönelik olarak katılımcıların, Türkçe konuşmayı zor olarak gördükleri için kendi aralarında farklı ortak bir dil ile iletişime geçme ihtiyacını hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı da iletişimde kopukluklar meydana geldiği ve sürecin aşamalı bir şekilde ilerleyemediği tespit edilmiştir. Aynı sonuçlara Sallabaş'ın (2012) da ulaştığı görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmeyi amaçladığı çalışmasında, bireylerin Türkçenin zor bir olduğunu düşünmelerinin onların konuşma kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna tespit etmiştir. Bunun da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini ve Türkçe konuşma süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini tespitini yapmıştır. O halde Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilere yönelik olarak çeşitli konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin Türkçe konuşmaya yönelik geliştirdikleri olumsuz tutumu kırabilmek ve kendi aralarında anlaşma aracı olarak Türkçe konuşmalarını sağlayabilmek için çeşitli ve etkili konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin hem olumsuz tutumlarını yenebilecekleri hem de iletişim dili olarak Türkçeyi daha etkin bir şekilde kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcıların, iletişimsel becerilerin geliştirilebilmesi için öğrencilere günlük hayatta konuşulan dili deneyimleyebilmelerine imkân tanınmasını ve onlara günlük hayat ile ilişkilendirebilecekleri görevler verilmesi gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işlevsel yöntem ve tekniklerin iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğunu belirttikleri sonucu da saptanmıştır. Bunlara ek olarak ise öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda öğrenme gerçekleştirmeleri gerektiğini ve onlar üzerinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmeyerek farklı öğrenme ortamlarına tanık olmaları gerektiğini belirttikleri de bulgulardan anlaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında aynı önerilere Aktaş'ın (2005) da değindiği görülmektedir. İletişimsel yetinin önemine ilişkin yaptığı çalışmasında Aktaş, öğrencilerin baskıdan kurtarılıp olabildiğinde özgür bir ortamda dili kullanma alışkanlığı geliştirmesine fırsat tanınması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere sürekli yer verilmesi gerektiğini ve öğrenme ortamlarında her türlü koşulda sosyo kültürel, faydacı ve diğer dil dışı faktörlerin de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunun altını çizmiştir. Zaten Göçer (2015_b) de dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde belirlenen hedefler doğrultusunda amaçlanan verimi alabilmenin yolunun ilke, yöntem ve tekniklerin yerinde kullanılmasından geçtiğini belirtmiştir. O halde katılımcılardan elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler sunulabilir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirebilmeleri için onlara olabildiğinde gerçek deneyim barındıran görevler verilmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini kısıtlanmış hissetmemeleri ve dinlediği anlama, anladığını anlatma konusunda ise başarılı olabilmeleri için mümkün olduğunca işlevsel yöntem-tekniklerden faydalanılmalıdır.

- Öğretici görüşleri dikkate alındığında işlevsel yenilikçi ders materyali ihtiyacı da göze çarpmaktadır. O halde iletişimsel becerileri geliştirebilmek için geleneksek araç-gereçlere ek olarak yenilikçi ders materyallerine de başvurulmalıdır.
- Öğrencilerin hem kendi aralarında anlaşma aracı olarak hem de ana dili Türkçe olan bireylerle Türkçe konuşmalarını sağlayabilmek için onlara grup görevleri verilmeli ve sorumluluk alma, birlikte hareket edebilme, ortak bir karara varabilme yetenekleri geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel becerilerini istenilen düzeye çekmek için ise günlük hayatta kullanılan dili tanıyabilmeleri sağlanmalı ve gerekirse özgün görevler ve etkinlikler ile karar verme yetenekleri de geliştirilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Bashir, M., Azeem, M., & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50.
- Boonkint, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1305-1309.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(14), 285-307.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 331-352.
- Göçer, A. (2015_a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-26.
- Göçer, A. (2015_b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Bosna Hersek örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme alışkanlıkları. *Avrasya Etüdları*, 50(2), 529-546.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Peck, M. W. (2016). Strategy instruction in the teaching of listening comprehension using metacognitive, affective, and social strategies to develop listening skills. *The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 20, 73-80.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 400-411.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Tıpkı basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Bilimsel Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme

A Study on Scientific Research Published on the Subject of Teaching Turkish to Foreigners

Hakan ÖZER¹Sibel TURHAN TUNA²

Özet

“Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyası ve doktora tezlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında analizi” adlı yüksek lisans tezinden yeniden gözden geçirilip güncellenerek üretilen bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda 2020 yılına kadarki süreçte Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaları tespit edip bunların içerik alanlarını belirlemek; doktora tezlerini Ortak Başvuru Metni bağlamında analiz etmektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde YÖK Tez, çeşitli üniversitelerin ve dergilerin veri tabanlarından 2020 yılına kadar yayımlanmış tezlere, makalelere ve bildirilere ulaşıp bunların içerik alanları belirlenmiş, elde edilen sayısal veriler tablolarla sunulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde alan yazınında doktora tezi çalışması sayıca fazla olduğundan yıl ve konu sınırlaması getirilmiş, 2013-2019 yılları arasında (2019 dâhil) temel dil becerileri konusunda yayımlanmış 9 doktora tezi Ortak Başvuru Metni bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmalar sonucunda, en fazla çalışmanın makale düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir. Tüm bilimsel çalışmalar incelendiğinde, konu bazı en fazla çalışmanın materyal geliştirme konusunda yapıldığı belirlenmiştir. Analiz çalışması kapsamında ele alınan doktora tezlerinin Ortak Başvuru Metninin dil öğretim amacına, öğrenci boyutuna, öğretici boyutuna ve ölçme değerlendirme anlayışına uygun hazırlandığı tespit edilmiştir. Son olarak, alanın gelişimine katkısı olabileceği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yabancılara Türkçe öğretimi,
Bilimsel çalışmalar,
Doküman analizi

Abstract

The purpose of the current study produced from the master's thesis entitled “Bibliography of the Scientific Studies Published in Turkish on Teaching Turkish to Foreigners and Analysis of the Doctoral Theses within the Context of the Common European Framework of Reference for Languages” is to determine the scientific studies published in Turkish on teaching Turkish to foreigners up to 2020 and then to analyse their content areas and to analyse the doctoral theses within the context of the Common European Framework of Reference for Languages. In the current study designed as a qualitative study, document analysis was used as the data collection method. In the first part of the current study consisted of two parts, theses, articles and papers published up to 2020 were reached from the Thesis Centre of the Higher Education Council and databases of different universities and journals and then their content areas were determined and the obtained numerical data are presented in tables. In the second part of the study, as there are a lot of doctoral theses in the literature, limitations were set on the topic and time period and thus a total of 9 doctoral theses published in the period between 2013 and 2019 (including 2019) on the topic of language skills were analyzed within the context of Common European Framework of Reference for Languages. As a result, it was determined that the highest number of studies was published as articles. When all the scientific studies were examined, it was found that the highest number of studies was conducted on the topic of materials development. The doctoral theses analyzed were found to focus on the following dimensions of the Common European Framework of Reference for Languages: language teaching, student, teacher and measurement and evaluation. Finally, suggestions thought to contribute to the development of the field were made.

Key Word

Teaching Turkish to Foreigners,
Scientific Studies,
Document Analysis

Atf için: Özer, H., & Turhan Tuna, S. (2020).Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 81-98. DOI: 10.21666/muefd.748610

Received: 09.06.2020

Accepted: 16.09.2020

Published: 01.11.2020

¹MEB, Türkçe Öğretmeni, Aydın, hakannef@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8086-6888

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sibeltuna@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3916-5307

Günümüz dünyası için eğitim, ülkelerin birbirlerine üstünlük sağlamasında önemli bir güçtür. Bu nedenle ülkeler küresel çağda askeri gelişimlerine paralel olarak bilim, sanayi, teknoloji, sağlık, dil gibi alanlarda da gelişmeler kaydetmektedirler. Küreselleşmenin belki de en belirgin hissedildiği alan ise dil alanıdır ve bu alandaki gelişmeler, ülkelerin eğitime verdikleri önem derecesinde değişmektedir. Demirel (2016), özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde bilim ve teknikteki ilerlemelere bağlı olarak gittikçe artan uluslararası ilişkilerin uluslara, ana dilleri dışında ikinci bir dil öğrenmeyi zorunlu hâle getirdiğini, bu ikinci dilin tercihinde de özellikle politik ve ekonomik sebeplerin etkili olduğunu; Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi gibi birçok uluslararası kuruluşa üye olan Türkiye'nin dünya coğrafyasında gerek askeri, gerek politik, gerekse ticari yönden gittikçe artan etkisinin diğer ulusların da Türkçe öğrenmeye ilgi duymasını sağladığını belirtmiştir. Üniversite öğrenimi için Türkiye'ye gelen öğrenciler, diplomatik görevle ülkemizde bulunan yabancılar, ticaretle uğraşan iş adamları, yabancı işçiler, eşleri Türk olanlar, turistik amaçla ülkemize gelen yabancılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek istemektedirler. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ), ülkemizde son zamanlarda önem kazanan bir konudur.

Sınırların yavaş yavaş ortadan kalktığı günümüz dünyasında toplumların birbirleriyle etkileşimde bulunabilmelerinin önündeki en büyük engel dil problemidir. Standart bir dil öğretimini savunan Avrupa Konseyi, hem dil öğretimini sistematik hâle getirmek, hem yabancı dil öğrencilerine yabancı dil öğretiminde yol göstermek, hem de dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini takip edebilmelerine yardımcı olmak için 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM)'ni yayımlamıştır. DİAOBM (2009)'nin en genel amacı, Avrupa Konseyi üye ülkeleri arasında politik birlikteliğe ek olarak, özellikle kültürel anlamda daha büyük bir birlik sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesinin Avrupa'daki zengin dil ve kültür çeşitliliğinin korunması, geliştirilmesi ve geleceğe miras bırakılması, üye ülkeler arasında ortak anlayış geliştirilmesi, iş birliğinin artırılması ve karşılıklı iletişim engellerinin kaldırılması yoluyla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Türkiye de, Avrupa Konseyi'ne üye diğer ülkeler gibi, dilini yabancılara öğretmek konusunda DİAOBM'nin bu amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Günümüzde üniversitelerin bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili anabilim dalları mevcuttur. Buralarda yüksek lisans ve doktora düzeylerinde çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca yine pek çok üniversitenin bünyesinde Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER) mevcuttur; yurt dışında ise Türkçe öğretimi TİKA, Yunus Emre Enstitüsü gibi resmi kurumlar veya özel kuruluşlar aracılığıyla yürütülmektedir.

Alan yazını tarandığında, YTÖ konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmaların içerik alanlarını belirlemeye yönelik birkaç çalışma yapıldığı tespit edilmiştir ve bu çalışmalar makale düzeyinde çalışmalardır. Yine alan yazını tarandığında, YTÖ konusunda yayımlanmış doktora tezlerinin DİAOBM'nin benimsediği dil öğretim amacı, öğrenci boyutu, öğretici boyutu ve ölçme değerlendirme anlayışına göre analizinin yapıldığı herhangi bir bilimsel çalışma tespit edilememiştir.

Sonuç olarak, hem YTÖ konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların içerik alanlarına göre geniş kapsamlı sınıflandırıldığı herhangi bir çalışmanın olmaması hem de YTÖ alanında temel dil becerileri konusunda yayımlanmış doktora tezlerinin DİAOBM bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilip analizlerinin yapıldığı herhangi bir bilimsel çalışmanın olmaması bu çalışmayı alan yazınında özgün kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, YTÖ konusunda 2020 yılına kadarki süreçte Türkçe yayımlanmış tez, makale ve bildirimleri tespit edip bunların içerik alanlarını belirlemek; 2013 - 2019 yılları arasında (2019 dâhil) temel dil becerileri konusunda Türkçe yayımlanmış doktora tezlerini DİAOBM bağlamında analiz etmektir.

Yöntem

Nitel bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"dır (s.39).

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (s.187). Yıldırım ve Şimşek (2014)'e göre “dokümanlarda elde edilen verinin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmez. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları rahatlıkla düz yazı şeklinde de rapor edebilir. Bu, araştırmacının bir seçimidir.”

Araştırmanın evrenini YTÖ konusunda 2020 yılına kadarki süreçte yayımlanmış tez, makale ve bildirimler; örneklemini ise bu konuda Türkçe yayımlanmış tez, makale, sözlü ve yazılı bildirimler oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında ilk olarak YTÖ ve DİAOBM konularında literatür taraması yapılmıştır. Google Akademik, YÖK Akademik, YÖK Tez, çeşitli internet siteleri, üniversitelerin ve dergilerin veri tabanlarından bu konularla ilgili 2020 yılına kadarki süreçte Türkçe yayımlanmış tezler, makaleler ve bildirimler yıl sınırlaması olmadan taranmıştır.

Çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, YTÖ konusunda Türkçe yayımlanmış doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale, sözlü bildiri ve tam metin bildirimlerin sayıları tespit edilmiştir. Bu çalışmalar -YTÖ konusunda önceden yayımlanmış içerik alanı tespit çalışmaları da dikkate alınarak- aşağıdaki içerik alanlarına göre sınıflandırılmış, elde edilen sayısal veriler tablolarla sunulmuştur:

1. Temel dil becerileri
 - a. Dinleme becerisi
 - b. Konuşma becerisi
 - c. Okuma becerisi
 - d. Yazma becerisi
 - e. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar
2. Dil bilgisi
3. Yabancılara Türkçe öğretiminin çeşitli değişkenleri
 - a. Materyal
 - b. Öğrenici
 - c. Öğretici
 - d. Strateji, yöntem, teknik, yaklaşım
4. Yabancılara Türkçe öğretiminin kültürel boyutu
5. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar
6. Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi
7. Yabancılara Türkçe öğretiminde teknolojinin yeri
8. Diğer

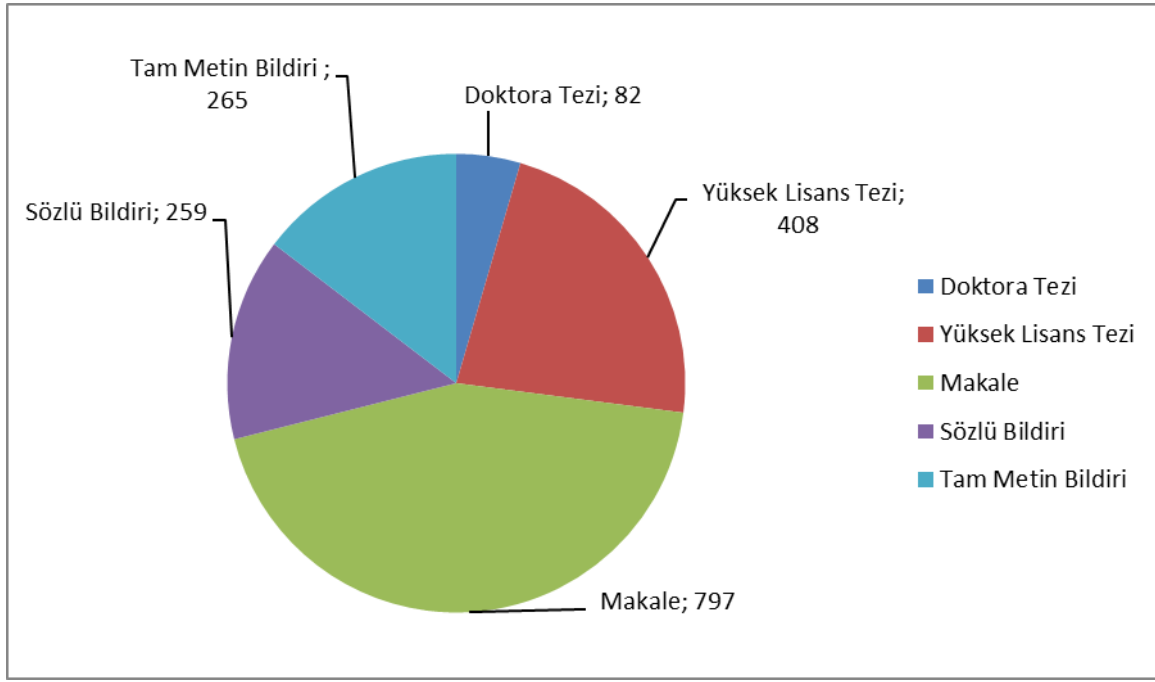
Bibliyografya çalışmaları, ihtiyaç analizi çalışmaları, program geliştirme çalışmaları, YTÖ'nün tarihçesi, ölçme değerlendirme vd. konular sayıca çok fazla tespit edilemediği için “diğer” başlığı altında toplanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan analiz çalışması için, alan yazınında YTÖ konusunda Türkçe yayımlanmış doktora tezi çalışması sayıca fazla olduğundan öncelikle yıl ve konu sınırlaması getirilmiş; 2013 – 2019 yılları arasında (2019 dâhil) temel dil becerileri konusunda Türkçe yayımlanmış 9 doktora tezinin DİAOBM'nin benimsediği dil öğretim amacına, öğrenici boyutuna, öğretici boyutuna ve ölçme değerlendirme anlayışına uygunluğu analiz edilmiştir. Ayrıca bu tezlerin alan yazını açısından önemi de değerlendirilmiştir.

Bulgular

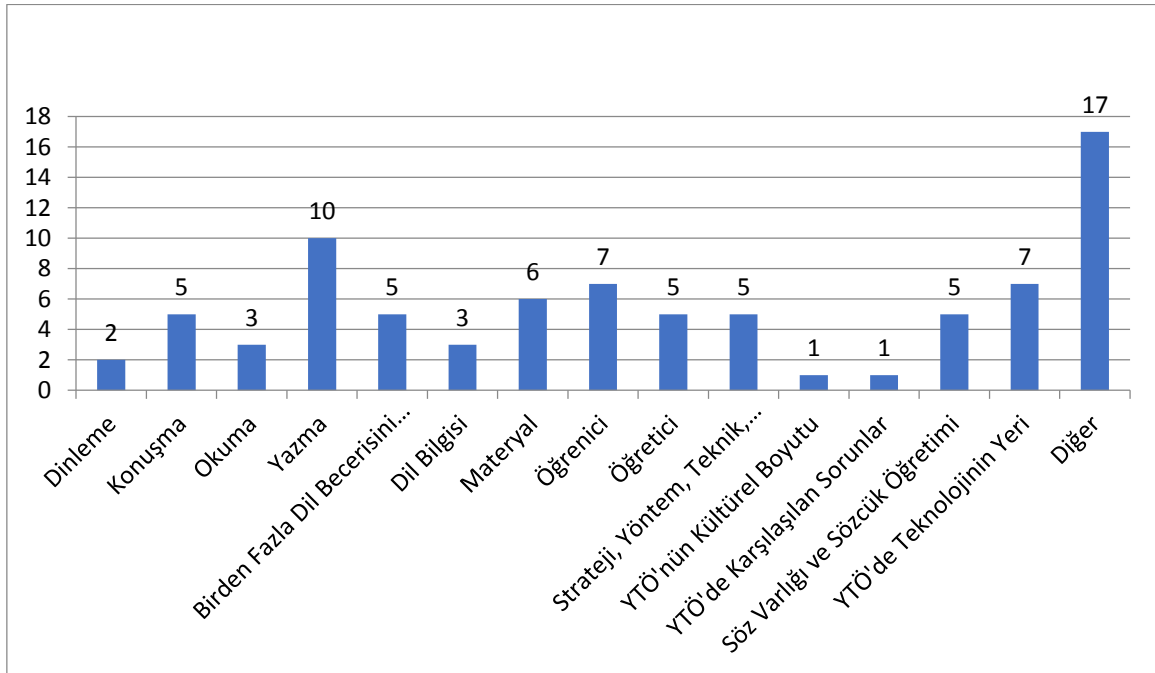
Sayısal Veriler ve İçerik Alanları

Aşağıdaki Şekil 1'de de belirtildiği üzere, araştırmalar sonucunda, YTÖ konusunda yayımlandığı tespit edilen en eski tarihli çalışma 1982 yılına dayandığı için bu tarihten 2020 yılına kadarki süreçte yayımlandığı tespit edilen 82 doktora tezi ve 408 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 490 teze, 797 makaleye, 259 sözlü bildiri ve 265 tam metin bildiri olmak üzere toplam 524 bildiriye; toplamda ise 1811 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır.



Şekil 1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayınlanmış Bilimsel Çalışmaların Sayıları

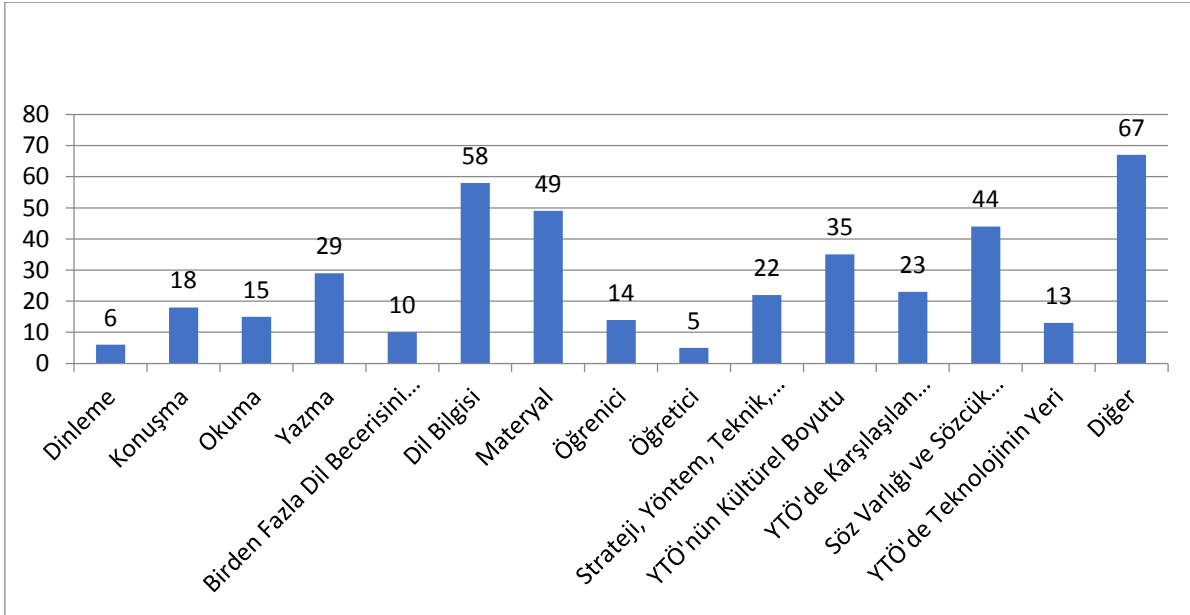
Yayımlanan bilimsel çalışmaların sayılarının yanında, içerik yönünden hangi konu başlıkları etrafında hazırlandıkları da önemlidir. Araştırmalar sonucunda “dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi, birden fazla beceri alanını kapsayanlar, dil bilgisi, materyal, öğrenici, öğretici, strateji-yöntem-teknik-yaklaşımlar, YTÖ’nün kültürel boyutu, YTÖ’de karşılaşılan sorunlar, söz varlığı ve sözcük öğretimi, YTÖ’de teknolojinin yeri, diğer” konu başlıkları içerik alanları olarak belirlenmiştir. “Diğer” başlığı altında bibliyografya çalışmaları, ihtiyaç analizi çalışmaları, program geliştirme çalışmaları, YTÖ’nün tarihçesi, ölçme değerlendirme gibi konular yer almaktadır. Bu çalışmalar sayıca az oldukları için “diğer” başlığı altında değerlendirilmiştir. Tespit edilen bilimsel çalışmaların içerik alanlarına dair bulgular aşağıdaki şekillerde sunulmuştur.



Şekil 2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayınlanmış Doktora Tezlerinin İçerik Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 2’de de belirtildiği üzere, YTÖ konusunda yayımlanmış doktora tezlerinin içerik alanları incelendiğinde temel dil becerilerinden dinleme becerisine yönelik 2 çalışma, konuşma becerisine yönelik 5 çalışma, okuma becerisine yönelik 3 çalışma, yazma becerisine yönelik 10 çalışma, birden fazla dil becerisini kapsayan 5 çalışma, dil bilgisine yönelik 3 çalışma, materyal hazırlama ve geliştirmeye yönelik 6 çalışma, dil öğrencilerine yönelik 7 çalışma, dil öğretmenlerine yönelik 5 çalışma, YTÖ’de strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili 5 çalışma, YTÖ’nün kültürel boyutuna yönelik 1 çalışma, YTÖ’de karşılaşılan sorunlarla ilgili 1 çalışma, söz varlığı ve sözcük öğretimine yönelik 5 çalışma, YTÖ’de teknolojinin yeri konusunda 7 çalışma, diğer başlığı altında yer alan konularla ilgili 17 çalışma tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın yazma becerisi (10 çalışma) konusunda yapıldığı, en az çalışmanın ise YTÖ’nün kültürel boyutu (1 çalışma) ve YTÖ’de karşılaşılan sorunlar (1 çalışma) konularında yapıldığı tespit edilmiştir.

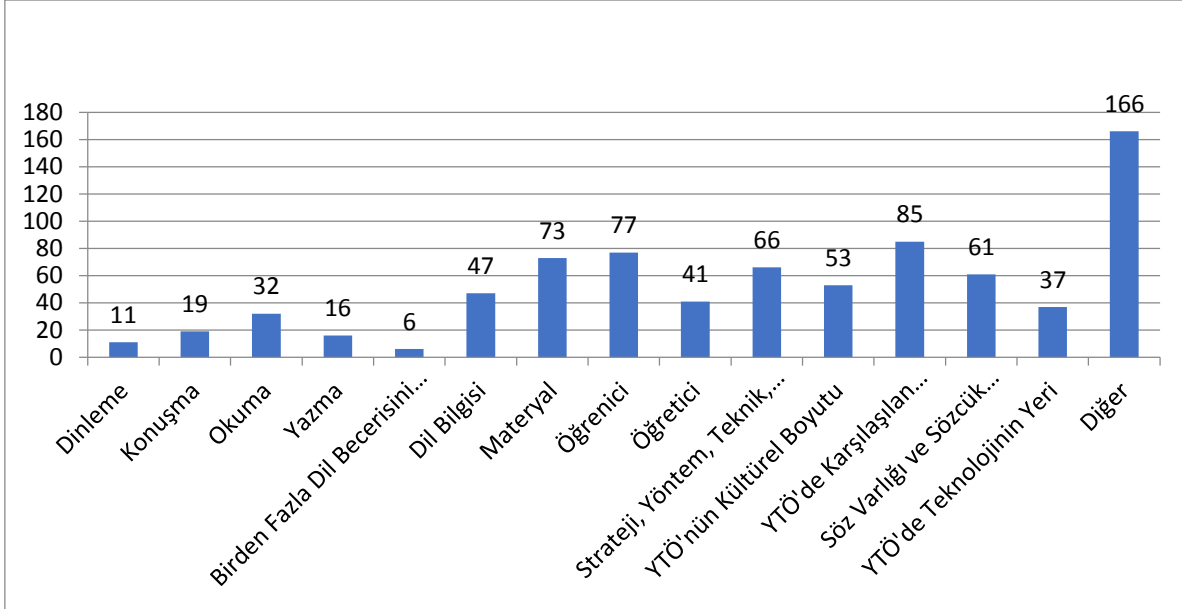
Şekil 3’te de belirtildiği üzere, YTÖ konusunda yayımlanmış yüksek lisans tezlerinin içerik alanları incelendiğinde temel dil becerilerinden dinleme becerisine yönelik 6 çalışma, konuşma becerisine yönelik 18 çalışma, okuma becerisine yönelik 15 çalışma, yazma becerisine yönelik 29 çalışma, birden fazla dil becerisini kapsayan 10 çalışma, dil bilgisine yönelik 58 çalışma, materyal hazırlama ve geliştirmeye yönelik 49 çalışma, dil öğrencilerine yönelik 14 çalışma, dil öğretmenlerine yönelik 5 çalışma, YTÖ’de strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili 22 çalışma, YTÖ’nün kültürel boyutuna yönelik 35 çalışma, YTÖ’de karşılaşılan sorunlarla ilgili 23 çalışma, söz varlığı ve sözcük öğretimine yönelik 44 çalışma, YTÖ’de teknolojinin yeri konusunda 13 çalışma, diğer başlığı altında yer alan konularla ilgili 67 çalışma tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın dil bilgisi (58 çalışma), en az çalışmanın ise öğretici (5 çalışma) konusunda yapıldığı tespit edilmiştir. Dil öğretmenleri konusunda yayımlanmış çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların YTÖ alanında öğretmen eğitimi, özel alan yeterlilikleri ve sınıf yönetimi konularında dil öğretmenlerinin görüşlerine başvurdukları tespit edilmiştir.



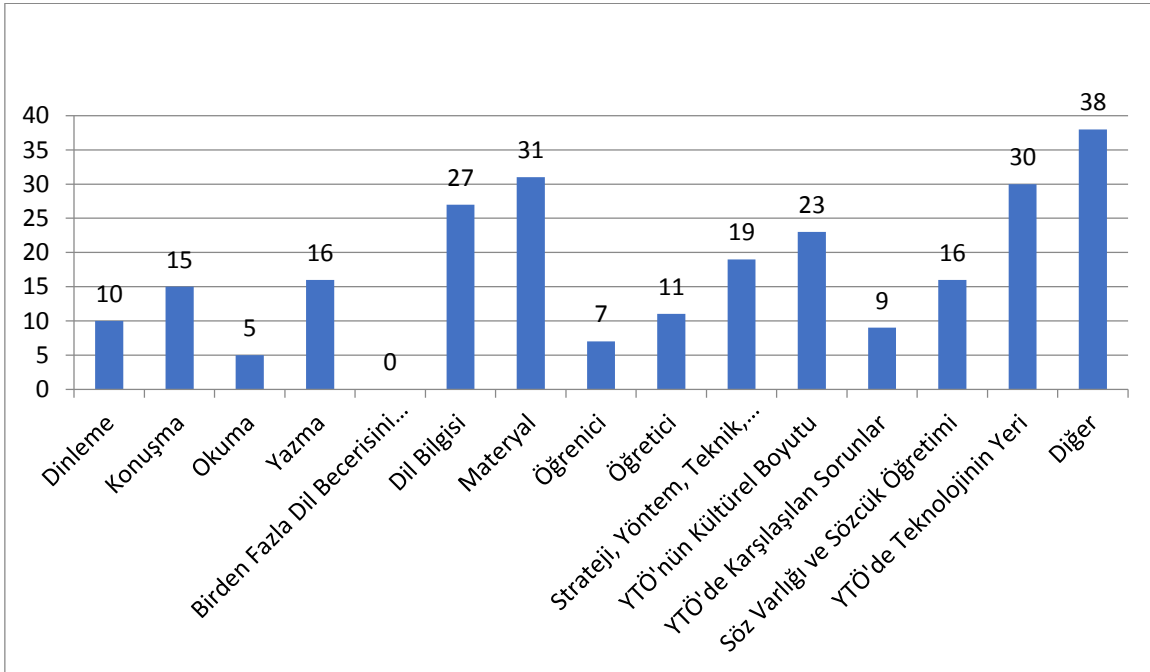
Şekil 3. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Doktora Tezlerinin İçerik Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 4’te de belirtildiği üzere, YTÖ konusunda yayımlanmış makalelerin içerik alanları incelendiğinde temel dil becerilerinden dinleme becerisine yönelik 11 çalışma, konuşma becerisine yönelik 19 çalışma, okuma becerisine yönelik 32 çalışma, yazma becerisine yönelik 16 çalışma, birden fazla dil becerisini kapsayan 6 çalışma, dil bilgisine yönelik 47 çalışma, materyal hazırlama ve geliştirmeye yönelik 73 çalışma, dil öğrencilerine yönelik 77 çalışma, dil öğretmenlerine yönelik 41 çalışma, YTÖ’de strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili 66 çalışma, YTÖ’nün kültürel boyutuna yönelik 53 çalışma, YTÖ’de karşılaşılan sorunlarla ilgili 85 çalışma, söz varlığı ve sözcük öğretimine yönelik 61 çalışma, YTÖ’de teknolojinin yeri konusunda 37 çalışma, diğer başlığı altında

yer alan konularla ilgili 166 çalışma tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın YTÖ'de karşılaşılan sorunlar (85 çalışma), en az çalışmanın ise birden fazla dil becerisini kapsayanlar (6 çalışma) konusunda yapıldığı tespit edilmiştir. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar konusunda yayımlanmış çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların genelde okuma-yazma becerilerini ele aldıkları, sadece 1 çalışmada dört temel dil becerisinin birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Makalelerin İçerik Alanlarına Göre Dağılımı

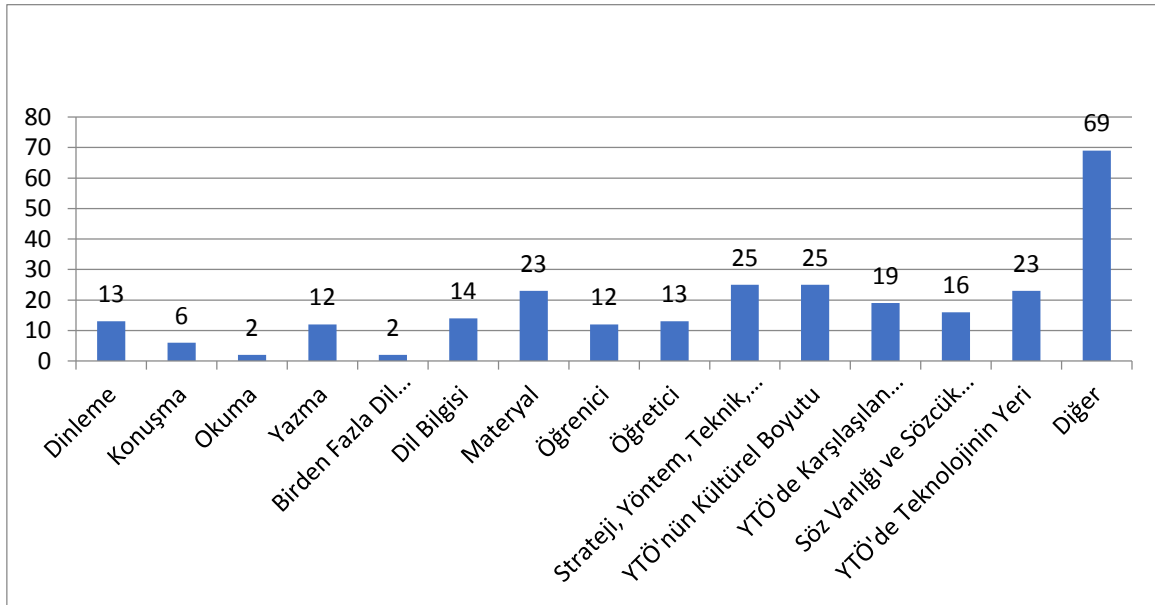


Şekil 5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Sözlü Bildirilerin İçerik Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 5'te de belirtildiği üzere, YTÖ konusunda yayımlanmış sözlü bildirilerin içerik alanları incelendiğinde temel dil becerilerinden dinleme becerisine yönelik 10 çalışma, konuşma becerisine yönelik 15 çalışma, okuma becerisine yönelik 5 çalışma, yazma becerisine yönelik 16 çalışma, dil bilgisine yönelik 27 çalışma, materyal hazırlama ve geliştirmeye yönelik 31 çalışma, dil öğrencilerine yönelik 7 çalışma, dil öğretmenlerine yönelik 11 çalışma, YTÖ'de strateji, yöntem, teknik ve

yaklaşımlarla ilgili 19 çalışma, YTÖ'nün kültürel boyutuna yönelik 23 çalışma, YTÖ'de karşılaşılan sorunlarla ilgili 9 çalışma, söz varlığı ve sözcük öğretimine yönelik 16 çalışma, YTÖ'de teknolojinin yeri konusunda 30 çalışma, diğer başlığı altında yer alan konularla ilgili 38 çalışma tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın YTÖ derslerinin etkililiğini artırmaya dönük materyal hazırlama ve geliştirme (31 çalışma) konusunda yapıldığı tespit edilmiştir. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar konusunda ise herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Şekil 6'da da belirtildiği üzere, YTÖ konusunda yayımlanmış tam metin bildirimlerin içerik alanları incelendiğinde temel dil becerilerinden dinleme becerisine yönelik 13 çalışma, konuşma becerisine yönelik 6 çalışma, okuma becerisine yönelik 2 çalışma, yazma becerisine yönelik 12 çalışma, birden fazla dil becerisini kapsayan 2 çalışma, dil bilgisine yönelik 14 çalışma, materyal hazırlama ve geliştirmeye yönelik 23 çalışma, dil öğrencilerine yönelik 12 çalışma, dil öğretmenlerine yönelik 13 çalışma, YTÖ'de strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili 25 çalışma, YTÖ'nün kültürel boyutuna yönelik 25 çalışma, YTÖ'de karşılaşılan sorunlarla ilgili 19 çalışma, söz varlığı ve sözcük öğretimine yönelik 16 çalışma, YTÖ'de teknolojinin yeri konusunda 23 çalışma, diğer başlığı altında yer alan konularla ilgili 69 çalışma tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlar (25 çalışma) ve YTÖ'nün kültürel boyutu (25 çalışma) konularında yapıldığı, en az çalışmanın ise okuma becerisi (2 çalışma) ve birden fazla dil becerisini kapsayanlar (2 çalışma) konularında yapıldığı tespit edilmiştir.



Şekil 6. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Tam Metin Bildirilerin İçerik Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışmanın ikinci bölümünde, 2013 – 2019 yılları arasında (2019 dâhil) YTÖ alanında temel dil becerilerini konu alan Türkçe yayımlanmış 9 doktora tezinin DİAOBM'nin benimsediği dil öğretim amacına, öğrenci boyutuna, öğretici boyutuna ve ölçme değerlendirme anlayışına uygunluğu analiz edilmiştir.

Doktora Tezlerinin Analizleri

Bakır, S. (2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum

Araştırmacı çalışmasını, Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini ve Türkçe yazma becerileri ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları incelemek amacıyla yapmıştır. DİAOBM (2009), dil öğrenenlerinin kendi dilsel gelişimlerini izlemeleri için her düzeyde bütün temel dil becerilerine yönelik hangi yetilerini geliştirmeleri gerektiğini gösteren dikey boyutlu bir öz değerlendirme

çizelgesini dil öğrencilerine sunmuştur. Bu öz değerlendirme çizelgesi, bireylerin yapabilme yetilerini tanımlar. Uygulama sürecinde araştırmacı, DİAOBM’de yer alan yazma becerisine yönelik C1 düzeyi betimleyicilerini dikkate almıştır. Bu yönden araştırmacının amaçları ile DİAOBM’nin C1 düzeyi yazma amaçları birbiriyle örtüşmektedir.

Eylem odaklı dil öğretim yaklaşımını benimseyen DİAOBM (2009), dil öğreniminde iç güdülenmenin başarıyı artıracaklarını savunur ve bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu belirtir. Araştırmacı, Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme sürecinde içsel güdülenmeye sahip olduklarını ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını tespit etmiştir. Araştırmasının sonucunda akademik başarının öğrenme yaklaşımlarıyla yakından ilişkili olduğunu, özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin diğerlerini tercih edenlere göre özellikle yazılı anlatımda daha başarılı olduğunu, yazılı anlatımda başarılı olan ya da daha az hata yapan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

DİAOBM (2009)’ye göre dil öğrenme sürecinde öğrenciler, alımlama (dinleme, dinleme/izleme ve okuma), üretme (konuşma ve yazma), etkileşim (karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma) ya da aracılık etme (sözlü arabuluculuk ve yazılı arabuluculuk) gibi çeşitli dil etkinliklerini yazılı veya sözlü olarak kullanır (DİAOBM, 2009). Bunlar, dil öğrencilerinin iletişimsel dil faaliyetleridir. Alımlama, üretme, etkileşim etkinlikleri, bireylerin yapabilme yetileridir. Yazma etkinlikleri bireylerin üretme etkinliklerindedir. Araştırmacı, C1 düzeyindeki 172 yabancı uyruklu öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazılı anlatım yanlışlarını dilbilgisi açısından incelemiş, öz yeterlik algılarını belirlemiş ve hangi öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe yazı yazmanın öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyetlerine göre, ait oldukları dil ailesi göre, Türkçe kitap, dergi ve gazete okumalarına göre, önceden Türkçe eğitimi almış olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşma gösterdiğini tespit etmiştir.

Araştırmacı çalışmasını, C1 düzeyinde Türkçe öğrenim gören 172 öğrenciye uygulamıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tiplerini belirlemek; öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik algıları ile bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ölçme aracı olarak yazılı anlatım çalışması, Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği, kişisel bilgi formu ve DİAOBM (2009)’de, “Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim (s.25).“ C1 düzeyi yazma becerisi betimleyicisine uygun 16 maddelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ni kullanmıştır.

Araştırmacının DİAOBM’yi dikkate alarak hazırladığı bu çalışma, amacı bakımından, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin öğrenme yaklaşımlarını belirleyen, öğrenme yaklaşımları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan biri olması ve sonuçlarının bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara rehberlik etmesi bakımından önemlidir.

Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.(Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale

Bu çalışmayı araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 seviyesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini kavram haritaları aracılığıyla geliştirmek için etkinlikler düzenlemek ve bu etkinliklerin ders içi uygulamalarının işleyişini ortaya koymak amacıyla yapmıştır. DİAOBM (2009)’ye göre dil öğrenme sürecinde öğrenciler alımlama (dinleme, dinleme / izleme ve okuma), üretme (konuşma ve yazma), etkileşim (karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma) ve aracılık etme (sözlü arabuluculuk ve yazılı arabuluculuk) gibi çeşitli dil etkinliklerini yazılı veya sözlü olarak kullanırlar. Bunlar, dil öğrencilerinin iletişimsel dil faaliyetleridir. Uzun yıllardır Avrupa Konseyi, öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerini karşılayacak ve aynı zamanda öğrencilerin kişiliklerine uygun yöntem ve malzeme kullanımını mümkün kılmaya dayanan bir yaklaşımı benimsemiştir. Fakat DİAOBM’nin işlevi, belirli bir dil öğretme yöntemini öne çıkarmak olmayıp tersine, kullanıcılara farklı seçenekler sunmaktır. Ayrıca DİAOBM (2009), birey bağlamında çok dilliliği yani dil öğrenenlere ana dilleriyle sonradan edindikleri dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneği kazandırılmasını gerektiğini; bu yolla bireylerin kültürel etkileşimler sonucunda çok kültürlü bireyler olacağını savunmaktadır. Birey bağlamında çok dilliliğin yaygınlaştırılması için dil öğrencilerinin en uygun yöntem teknikleri seçmelerini ve kullanacakları materyalleri buna göre

geliştirmeleri gerektiğini belirtir. Araştırmacı bu çalışmasında öğrencilerin tahmin etme, soru üretme, özetleme gibi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kavram haritalarından yararlanmışır. Araştırmacının DİAOBM'deki kazanımlara göre hazırladığı metinlerin dili karmaşık değildir. Metinlerde karşıtlık oluşturan bilgiler ya da öğrencileri yanıltıcı bilgiler bulunmamaktadır. Metinler uzun değildir. Metinler, öğrencilerin asla kullanmayacakları, hiçbir ihtiyaçlarına cevap vermeyeceği belli olan kelimelerden örülü değildir. Bu bakımdan, çalışmanın amaçları ile DİAOBM'nin amaçları birbiriyle örtüşmektedir.

Günümüz dil öğretim anlayışında öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları, öğrenme süreçlerini planlamaları veya çokdilli yetişmelerine katkıda bulunan dillerdeki iletişim yeteneklerini rapor etmeleri giderek daha çok istenmektedir (DİAOBM, 2009). A1 kurundan C1 kuruna kadar yaklaşık 8 aylık süreçte beraber olan öğretici, araştırma sürecinde öğrencilerin günlük tutmalarını istemiş, ev ödevleri vermiştir.

Araştırmacı, DİAOBM'deki okuma becerisi için belirlenmiş kazanımları dikkate alarak süreci planlamıştır. Öğrencilerin eski bilgilerinden hareketle yeni bilgiler edinmeleri ve yeni bilgileri zihinlerindeki eski bilgilerle ilişkilendirerek yapılandırılmaları için her okuma metni için farklı kavram haritaları hazırlamış; okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejilerinden yararlanmış ve sonraki süreçte de öğrencilere kavram haritaları hazırlatarak öğrenilen bilgileri yapılandırmalarını sağlamıştır. Sözlü, yazılı, işitsel ve görsel çeşitli materyallerden yararlanarak öğrencilerin etkinliklerde aktif olmalarını sağlamış; öğrendiklerini içselleştirmelerine yardımcı olmuştur. Okuma - anlama çalışmalarını genellikle öğreticinin ve öğrencilerin metni okuması, ardından metinle ilgili soruların cevaplanması şeklinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilere önce rol model olarak sesli okuma yapmış; böylece kelimelerin vurgu ve tonlamalara uygun telaffuz edilebilmesi, noktalama işaretlerinin işlevlerine uygun olarak okunması hususlarında öğrencilere yol gösterici olmuştur. Ayrıca öğrencileri 8 ay gözlemlemiş ve onların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye çalışmıştır. Günümüz modern dil öğretimi anlayışı, öğreticilerin tutum ve yeteneklerinin dil öğreniminde önemli olduğunu; bu nedenle dil öğreticilerinin hedef dili kullanmada dil öğrenenler için model olmaları gerektiğini savunur. Ayrıca öğreticilerin öğretim beceri ve biçimleri, sınıf yönetimi, özel alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme, sosyo - kültürel bilgi, öğrencilere edebiyat bilgisi kazandırma, öğrencilerde estetik anlayışı geliştirebilme ve bireysel öğretim konularında kendi yetilerini sorgulamaları gerektiğini savunur (DİAOBM, 2009).

Araştırmacı, uygulama hedeflerini ve DİAOBM okuma anlama kazanımlarını dikkate alarak bir hikâye edici metin, bir de bilgilendirici metin belirlemiştir. C1 düzeyi okuma anlama kazanımlarına uygun olarak, hikâye edici metinle ilgili 14, bilgilendirici metinle ilgili 12 soru; toplamda 26 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testini araştırmanın başında ve sonunda uygulamıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalama tekniği ile yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Araştırmacının DİAOBM'yi dikkate alarak hazırladığı bu çalışma, öğrencilerin okuma anlama süreçlerinde karşılaştıkları problemleri tespit etmesi ve bu problemler için çözüm önerileri sunması bakımından alan yazınında önemli bir çalışmadır. Ayrıca YTÖ'de okuma anlama becerisinin kazandırılmasında kavram haritalarından yararlanmaya yönelik alanyazında ilk çalışma olması bakımından alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Ekmekçi, V. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri

DİAOBM (2009), dil etkinliklerinin alan içerisinde bağlama kavuştuğunu ve bu alanların kullanıma göre çok farklı olabileceğini belirtir. Buna göre DİAOBM dil öğrencilerinin, öğrendikleri bu dili, aile ve yakın çevresini kapsayan kişisel alandaki kişilerle iletişimde, gündelik yaşamını sürdürdüğü kamusal alandaki kişilerle iletişimde, iş hayatını sürdürdüğü mesleki alandaki kişilerle iletişimde veya öğrencilik hayatını sürdürdüğü eğitsel alandaki kişilerle iletişimde kullandığını belirtir. Bu çalışmada araştırmacı, C1 düzeyinden mezun olmuş ve lisans - yüksek lisans veya doktora öğrenimine başlamış / başlayacak olan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemeyi, bu ihtiyaçlar ekseninde bir öğretim paketi geliştirmeyi ve uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Dil öğretim sürecinden mezun öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği akademik Türkçe ihtiyaçlarını gidermek hususunda alan yazını ışığında çözüm yolları bulmayı hedeflemiştir. Geleneksel dil anlayışı dil öğrenenlere salt dilsel bilgi aktarmayı amaçlarken DİAOBM (2009) dil öğrenenlerin

gerçek dilsel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini savunur. Araştırmacı akademik okuryazarlık dil becerileri ve standartlarına ait örneklem oluşturmak için alanda öne çıkan ülke olarak Amerika Birleşik Devletleri- Kaliforniya Eyaleti İngilizce dili akademik okuryazarlık yeterlilikleri / kazanımları standartlarına ait örnekleri incelemiştir. Türkçe akademik okuryazarlık yeterlilikleri / kazanımları bağlamında ise Türkiye Cumhuriyeti Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı programlarını incelemiştir. Bu iki grup örneklem incelemesi çerçevesinde elde ettiği becerileri bir araya getirmiş, uzman görüşü ışığında değerlendirmiş, ilave ve eksiltmelere giderek YTÖ özelinde bir akademik okuryazarlık kazanımları / becerileri listesi elde etmiştir. Akademik okuryazarlık becerileri listesi oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuştur. Bu yönlerden, araştırmanın amaçları ile DİAOBM'nin amaçları birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırma, C1 düzeyinden mezun olmuş öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışmanın başında araştırmacı, öğrencilerin üst düzey dil becerileriyle ilgili sorunları olduğunu, dersleri yeterli anlayamadıklarını, akademik konuşma yapamadıklarını, akademik yazma çeşitlerini üretmekte ve anlamakta zorluk çektiklerini tespit etmiştir.

Bireyler alımlama, üretime, etkileşim ya da aracılık etkinliklerinde dilsel görevleri yerine getirirken algı, tutum, değer, inanç, güdülenme, bilişsel tip ve kişiliklerine bağlı olarak öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenirler (DİAOBM, 2009). Bu doğrultuda araştırmacı, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için akademik okuryazarlık bağlamında eleştirel yaklaşım ve okuma anlama süreci, yazma süreci ve üretim, dinleme ve anlamı yapılandırma, konuşma ve iletişime geçme, kavram geliştirme süreci, akademik düşünme ve eleştirel düşünce alışkanlığı, bilgi teknolojileri ve okuryazarlığı olmak üzere 7 öğrenme alanı belirlemiş, her bir öğrenme alanı içerisinde elde edilmesi gereken kazanımları, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oluşturmuş; böylece araştırmacı Türkçenin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra farklı öğrenme alanları içerisindeki dil kazanımlarını tespit etmiştir.

Günümüz dil öğretim anlayışında öğretmenler, öğrencilerinin biçimlendirici ya da düzey belirleyici olarak bütün düzeylerdeki değerlendirilmelerinden giderek daha fazla sorumlu olmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerden de öz değerlendirme yapmaları, öğrenme süreçlerini planlamaları veya çokdilli yetişmelerine katkıda bulunan dillerdeki iletişim yeteneklerini rapor etmeleri giderek daha çok istenmektedir (DİAOBM, 2009). Araştırmacı, eylem araştırması kapsamında işlenen dersler boyunca süreç değerlendirilmesi yapmıştır. Eylem araştırması süreci içerisinde araştırmacı, ölçme değerlendirme aşamaları kapsamında uzman görüşlerine başvurmuş, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri amacıyla bazı etkinliklerde akran değerlendirme formlarından yararlanmış, öğrenci çalışmalarını incelemek ve değerlendirmek üzere ürün dosyaları oluşturmuş ve her ders sonrası bu ürünleri kontrol edip öğrencilere dönütler vermiştir.

DİAOBM dikkate alınarak hazırlanan bu çalışmada araştırmacı Türkçenin akademik boyutunun alanda yeterince çalışılmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma sayesinde öğrencilerin akademik anlamda yaşadıkları sorunları ortaya koymuş, aynı zamanda YTÖ konusuna yönelik akademik Türkçe öğrenme alanları ve kazanımları oluşturarak alana önemli bir katkı sunmuştur.

Kaplan, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya

Bu çalışmada araştırmacı, yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliliği, tutumu ve kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, DİAOBM'de yer alan yazma becerisine yönelik C1 düzeyi betimleyicilerini dikkate almıştır. Bu yönden araştırmanın amaçları ile DİAOBM'nin C1 düzeyi yazma amaçları birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenci oluşturmuştur. Otantik yazma görevleri uzun ve yorucu bir süreci gerektirdiğinden kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Öğrenciler rahat olmadığı gibi, öğretmenler de öğrencilerle yeteri kadar ilgilenemez. Dolayısıyla, çalışma grubunun sayısı otantik yazma etkinlikleri için yeterlidir.

Araştırmacı, öğrenciler için otantik yazma modeline uygun ders plânı hazırlamıştır. Öğrencilerin değişik formlarda yazı yazmaları, otantik yazma çalışmalarının gerçek hayatla ilgili olması ve bu konularda yazmanın öğrenciler için ilgi çekici olmasından dolayı her bir yazma dersinde uygulamak üzere otantik yazma modeline uygun 24 etkinlik geliştirmiştir. DİAOBM (2009), dil öğrenenin günlük hayatta iletişimi kolaylaştıracak güncel ve gerçek dil kullanımını içeren metinler üretmesini savunur.

Araştırmacı, uygulama sürecinde öğrenciler tarafından hazırlanan otantik yazma etkinliklerini incelediğinde, öğrencilerin yazdıkları metinlerde güncel ve gerçek dil kullandıklarını tespit etmiştir. Metinler bu yönden, DİAOBM'nin yazma becerisi amaçlarına uygundur. Araştırmacı, etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin seviyesini dikkate almış, yazma konusunun özgün olmasına önem vermiştir. Önceden belirlediği konularda derslerde yazma çalışmaları yaptırmış, sürenin yeterli olmadığı durumlarda öğrencileri ödevlendirmiştir. Ders saati içinde yazdıkları otantik yazılarda onlara rehberlik etmiştir. Etkinlik sonunda tüm öğrencilere birbirlerinin yazılarını görme imkânını, böylece birbirlerini değerlendirme imkânını onlara tanımıştır.

Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği”ni ön test olarak uygulamıştır. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin yazmaya ilişkin sahip oldukları kaygı, tutum ve öz yeterliklerini tespit etmiştir. Uygulamanın sonunda ise aynı gruba “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği”ni son test olarak uygulamış ve ön test sonuçlarında tespit ettiği kaygı, tutum ve öz yeterlik puanlarını karşılaştırmıştır. Ayrıca son test sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ve öz yeterliklerinin arttığını, kaygılarının ise azaldığını; böylece yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Araştırmacı, otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, öz yeterlik ve kaygılarına ilişkin alan yazınında herhangi bir çalışmanın bulunmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, konusu itibarıyla alanyazınındaki boşluğu doldurması bakımından önemlidir.

Kaya, İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri

Bu çalışmada araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içi uygulamaları nasıl iyileştirebileceğinden hareketle, DİAOBM'nin A1 - A2 seviyesi konuşma kazanımlarına yönelik iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırladığı etkinliklerin öğrencilerin konuşma performansına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. DİAOBM (2009), birey bağlamında çok dilliliği yani dil öğrenenlere ana dilleriyle sonradan edindikleri dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişimsel dil yeteneği kazandırılmasını gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacı, DİAOBM'nin A1 - A2 seviyesi konuşma kazanımlarından hareketle, öğrencilerin iletişimsel dil yeteneklerini geliştirmek için iletişimsel yaklaşım çerçevesinde 14 konuşma etkinliği hazırlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu A1 düzeyinde Türkçe öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmuştur. DİAOBM (2009), dil etkinliklerini dilsel görev (eylem), dil öğrenenleri ise genel anlamda yeteneklerini ve özel anlamda iletişimsel dil yeteneklerini geliştiren sosyal aktörler olarak görür. Bu yönden DİAOBM'de benimsenen yaklaşıma genel anlamda eylem odaklı yaklaşım denilebilir. Eylem odaklı yaklaşım, dilsel görevleri yerine getiren sosyal aktörlerin bir taraftan yetileriyle bağlantılı stratejileri kullanışları, durumu algılayış ve hayal edişleri, öbür taraftan dilsel görevler arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşır. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler uygulamalara aktif olarak katılmışlar ve kendilerine verilen dilsel görevleri yerine getirmişlerdir.

Uygulama boyunca araştırmacı, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için iletişimsel yaklaşım tabanlı etkinlikler hazırlamış ve uygulamıştır. Uygulama esnasında video kaydı ve gözlem yoluyla verileri toplamış, uygulama sonunda bu verileri analiz etmiştir. Uyguladığı her etkinlik sonunda video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin Facebook grubundaki yorumlarını incelemiş, tespit ettiği problemleri gidermiş, bir sonraki aşamayı planlamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin performanslarındaki değişimleri görmek için her etkinlik uygulamasının öncesinde ve sonrasında A2 düzeyinde bir konuşma sınavı yapmıştır. Sınavda, DİAOBM'den hareketle belirlediği kazanımları ölçmeyi hedeflemiştir. Bu konuşma sınavlarının ön test – son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilip uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmacı, sınıf içi süreçleri tespit edebilmek için gözlem ve video kayıt uygulamalarından yararlanmıştır. Her etkinlik uygulamasının sonunda eğitim sürecine dair izlenimlerini araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Etkinliklerde kullanılan çalışma kâğıtlarına yönelik

öğrenci görüşlerini alabilmek için bir Facebook grubu oluşturmuştur. Ayrıca onlarla her etkinlik sonunda görüşmeler yapmış, öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini kayıt altına almıştır. Araştırmacı, alan yazınında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik iletişimsel yaklaşım temelli çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışma alanyazınında mevcut eksikliği gidermeye yönelik önemlidir.

Kılıçarslan, R. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale

Drama yönteminin YTÖ'de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek, öğrencilerin konuşma kaygılarının drama yöntemine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek, öğrencinin süreç sonunda dramaya karşı görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek amacıyla yapılan bu çalışmada yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları konuşma problemlerine çözüm aranmaktadır. Araştırmacı, süreçte uyguladığı etkinlikleri DİAOBM'deki konuşma becerisinin kazanımlarını dikkate alarak geliştirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine olumlu yönde etkisi olduğunu; öğrencilerde kaygı düzeylerini azalttığını; drama yönteminin uygulanmasının konuşma becerisini geliştirmede geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

DİAOBM (2009), birey bağlamında çokdilliliği yani dil öğrenenlere, ana dilleriyle sonradan edindikleri dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneği kazandırılmasını gerektiğini; bu yolla bireylerin, kültürel etkileşimler sonucunda çokkültürlü bireyler olacağını belirtmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uygulama sürecinde drama yönteminden yararlanmıştır.

Drama, dil öğretiminde konuşma becerisini geliştiren öğretim tekniklerinden birisidir. Drama yöntemiyle Türkçe öğrenmeye çalışan bireyler, dinleme yoluyla katılımcıların konuşmalarını anlamlandırır ve kendi konuşmalarını da buna göre şekillendirerek konuşma becerilerini geliştirirler (Kılıçarslan, 2014). Uygulama sürecine yönelik öğrencilerin cevaplarından hareketle öğrencilerin konuşurken eğlendikleri, süreçte kendilerini rahat hissettikleri, empati yaptıkları, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları; bu da, drama eğitiminin başarılı olduğunu göstermektedir. DİAOBM, öğrencilere günlük hayatta iletişimde kullanacakları dilin kazandırılması gerektiğini savunmaktadır (DİAOBM, 2009). Drama yöntemi uygulanan öğrenciler çalışma sürecinde arkadaşlık bağlarının güçlendiğini, birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, derslerde çok eğlendiklerini; süreç sonunda ev, iş gibi sosyal hayatlarında kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, sosyal hayatta iletişimde daha az zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulayıcı, etkinlikleri günlük hayata dönük seçmiştir. Böylece onların gerçek hayat tecrübeleri yaşamalarını sağlamıştır.

Araştırma Fatih Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenimi gören B2 seviyesindeki toplam 36 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerle eşit sayıda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Drama uygulamalarında yirmi (20) kişilik gruplarla drama etkinlikleri daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği göz önünde bulundurulduğunda, drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunun öğrenci sayısı idealdir. Dramada fiziksel eksikliği, yaşı ya da yeteneği ne olursa olsun herkes eşittir. Öğrenciler sadece hangi davranışı yapmak istiyorlarsa o davranışı yaparlar (Kılıçarslan, 2014). Bu açıdan da, drama etkinliğine katılan öğrenciler homojen bir yapıdadır, diyebiliriz.

Günümüzde öğreticiler, öğrencilerinin biçimlendirici ya da düzey belirleyici olarak bütün düzeylerdeki değerlendirilmelerinden giderek daha fazla sorumlu olmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerden de öz değerlendirme yapmaları, öğrenme süreçlerini planlamaları veya çokdilli yetişmelerine katkıda bulunan dillerdeki iletişim yeteneklerini rapor etmeleri giderek daha çok istenmektedir (DİAOBM, 2009). Araştırma süreci incelendiğinde, öğretmen süreçte öğrencileri yönlendirmiş, onların motivasyonlarını artırmaya çalışmış, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetmelerini sağlamış; böylece öğrenciler grup etkinlikleri sayesinde birlikte öğrenmişlerdir. Drama yöntemi, özellikle topluluk karşısında konuşmaya çekinen ve akıcı konuşamayan öğrenciler için oldukça faydalıdır (Kılıçarslan, 2014). Uygulama sürecinde, bu tip öğrencilerin sınıftakilerle iletişimlerini artırdıkları, özgüvenlerinin geliştiği gözlenmiştir.

Araştırmacı konusu ve yöntemin seçimine bağlı olarak bu çalışmanın, YTÖ'de drama ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ilk çalışma olduğunu, bu nedenle alanyazınında önemli olduğunu

belirtmiştir. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretirken geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak öğrencilere drama yöntemiyle konuşma dersleri yapmalarına olanak verdiği için de bu çalışma önemlidir.

Korkmaz, C. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

DİAOBM'ye göre alımlama (dinleme, dinleme / izleme ve okuma), üretme (konuşma ve yazma), etkileşim (karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma) ve aracılık etme (sözlü arabuluculuk ve yazılı arabuluculuk) dil öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde gerçekleştirdikleri iletişimsel dil faaliyetleridir. Bu çalışmada araştırmacı, YTÖ'de ders kitabı olarak kullanılan öğretim setlerinde yer alan dinleme metinlerinin metin sayılarını, metin sınıflandırmalarını, metinlerdeki kelime sayılarını, dil bilgisi konularının öğretim sıralarını, metinlerde yer alan ama işlenmeyen dil bilgisi konularını ve metin işleme sürelerini inceleyip değerlendirmiştir. DİAOBM (2009)'ye göre metin, dilsel iletişimin her türlü hareketinde merkezdir. İster yüz yüze olsun, ister bir mesafede olsun, üretici ve alıcı arasında algılanan dünyaya ait nesnel bir bağdır. Metin olmadan hiçbir iletişim olamaz. DİAOBM'nin dil öğretiminde metinlere verdiği önem göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacının alımlama faaliyetlerinden biri olan dinleme becerisine yönelik yaptığı bu çalışma, DİAOBM'nin dil öğretim amacına uygundur.

YTÖ setlerindeki dinleme metinlerinin sahip olduğu özellikleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada araştırmacı, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS) ve İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanmış İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İYTÖS)'ne ait A1, A2, B1, B2 ve C1 ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerini işlevsel tür özellikleri, toplam kelime sayıları, dil bilgisi öğretimi sıralaması ve toplam işleme süreleri bakımından incelemiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, YİTÖS ders kitaplarında 146, İYTÖS ders kitaplarında 90 dinleme metni tespit etmiştir. Oluşturulma şekline göre YİTÖS'te yer alan dinleme metinlerinin 115 tanesinin kurma, 31 tanesinin özgün metin olduğunu; İYTÖS'te yer alan dinleme metinlerinin ise 66 tanesinin kurma, 24 tanesinin özgün metin olduğunu tespit etmiştir. İşlevlerine göre metinlerin YİTÖS'te 59 kullanım işlevli, 83 edebî ve 4 diğer metin; İYTÖS'te ise 49 kullanım işlevli ve 41 edebî metin olduğunu tespit etmiştir. Türlerine göre metin sınıflandırması içerisinde her iki öğretim setinde de 6 farklı metin türüne yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca YİTÖS'te resmî yazı türüne; İYTÖS'te de diğer metin türüne yer verilmediğini tespit etmiştir. Çeşitlerine göre metin sınıflandırmasında YİTÖS'te 28 farklı metin çeşidine; İYTÖS'te de 23 farklı metin çeşidine yer verildiğini tespit etmiştir. Bir öğretim setinde yer alıp diğer öğretim setinde hiç yer almayan toplam 16 çeşit metin tespit etmiştir. Kelime sayısı olarak; YİTÖS'te 33.065; İYTÖS'te 16.688 kelime kullanıldığını tespit etmiştir. YİTÖS ders kitaplarında yer alan 49 farklı dil bilgisi konusunun dinleme metinlerinde 409 kere, İYTÖS ders kitaplarında yer alan 46 farklı dil bilgisi konusunun ise dinleme metinlerinde 357 kere işlenmediğini tespit etmiştir. YİTÖS dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin 426,5', 7 saat, 10,5 ders saati; İYTÖS dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin ise 186', 3 saat ve 4,5 ders saati olduğunu tespit etmiştir. YİTÖS dinleme metinlerinin işleme sürelerinin 1750', 29 saat ve 43,5 ders saati olduğunu; İYTÖS dinleme metinlerinin işleme sürelerinin ise 875', 14,5 saat ve 21,5 ders saati olduğunu tespit etmiştir. Hem kayıt süreleri hem de metin işleme sürelerini dâhil ederek yaptığı genel metin işleme süresinin toplamının YİTÖS'te 2176,5', 36 saate ve 54 ders saati; İYTÖS'te ise 1061', 17,5 saat, 26,5 ders saati olduğunu tespit etmiştir.

Türkçe öğretim setlerinde yer alan dinleme metinlerinin metin sayıları, metin sınıflandırmaları, metinlerdeki kelime sayıları, dil bilgisi konularının öğretim sıraları, metinlerde yer alan ama işlenmeyen dil bilgisi konuları ve metin işleme sürelerini inceleyen bir çalışmaya alanyazınında rastlanmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Özaltun, H. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirlik açısından tanımlanması ve sınıflandırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya

DİAOBM (2009)'ye göre dil öğrenme sürecinde öğrenciler alımlama (dinleme, dinleme / izleme ve okuma), üretme (konuşma ve yazma), etkileşim (karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma) ve aracılık etme (sözlü arabuluculuk ve yazılı arabuluculuk) gibi çeşitli dil etkinliklerini yazılı veya sözlü olarak kullanırlar. Bunlar, dil öğrencilerinin iletişimsel dil faaliyetleridir. Alımlama, üretme ve etkileşim etkinlikleri bireylerin yapabileceği yetileridir. Bu çalışmada araştırmacı, YTÖ'de sesli metinlerin

dinlenebilirliğini etkileyen temel unsurların neler olduğunu, metin türünün dinlenebilirliğe etkisini ve dinlenebilirlik ile okunabilirliğin anlamaya etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı ile DİAOBM'nin dil öğretim amacı birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, B1 kurunda Türkçe öğrenimi gören, kur sonu sınavlarında aldıkları başarı puanları birbirine yakın olduğunu için dil seviyesi bakımından homojen olarak tarif edilebilecek 76 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmacı, uygulama süreci için, DİAOBM'nin B1 seviyesi dinleme becerisi kazanımlarını kapsayan 11 metin belirlemiştir. 11 metinden 5 tanesi özel metin, 6 tanesi otantik metindir. 11 metnin 8 tanesi konuşma temelli metin, 3 tanesi yazı temelli metindir. Konuşma temelli metinlerin 3 tanesi otantik metin, 4 tanesi özel metindir; yazı temelli metinlerin üçü de otantik metindir. 11 metnin 1 tanesi diyalogların sıkça kullanıldığı hikâye metni, 1 tanesi diyalogların sıkça kullanıldığı masal metni, 4 tanesi kişiler arası diyaloglar ve sohbetler (yemek tarifi, hastanede hasta doktor diyalogu, radyo söyleşisi, alışverişte müşteri - satıcı diyalogu), 2 tanesi kamu ilanları ve talimatlar (güvenli sürüş teknikleri hakkında bilgilendirici metin, doğru yüzme teknikleri hakkında bilgilendirici metin), 2 tanesi haber yayınları (radyo haberi), 1 tanesi eğlence (şarkı dinletisi) metnidir. Dinleme metinleri incelendiğinde Türk millî, kültürel ve ahlâkî değerlerini yansıtan çok fazla unsur tespit edilememiştir. Metinlerden bir tanesinin kahramanları Türk kültüründe yeri olan Keloğlan ve Aykız'dır. Bir metinde de Türk yemek kültürüne ait bir unsur olan yayla çorbasının tarifi verilmiştir.

Metinlerin dinlenebilirliği etkileyen etmenler ve dinleme ile anlama arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada araştırmacı, her dinleme metni için boşluk doldurma soruları, doğru – yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan dinleme başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda sesli metinlerin dinlenebilirliğinin anlamaya etkisi olduğunu; sözcük uzunluğunun, prozodi, hız ve gürültü oranının dinlenebilirliği etkilediğini tespit etmiştir.

DİAOBM'yi dikkate alarak hazırladığı çalışmasında araştırmacı, Türkçe metinlerin ne anadil konuşurları ne de yabancılar için dinlenebilirliği üzerine alan yazınında herhangi bir çalışma bulunamadığını belirtmiştir. Bu yönüyle çalışma, alanyazınında özgün bir nitelik taşımasının yanında, bu konudaki boşluğu da doldurmuştur.

Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Bu çalışmada araştırmacı, geleneksel değerlendirme yöntemlerini tamamlayıcı alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisini, onların uygulamayla ilgili görüşlerini ve yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Alternatif değerlendirmede amaç, öğrencinin ne bildiğini ortaya koymak değil, ne yapabildiğini ortaya çıkarmaktır. DİAOBM (2009)'ye göre dil öğrenme sürecinde öğrenciler alımlama (dinleme, dinleme / izleme ve okuma), üretme (konuşma ve yazma), etkileşim (karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma) ve aracılık etme (sözlü arabuluculuk ve yazılı arabuluculuk) gibi çeşitli dil etkinliklerini yazılı veya sözlü olarak kullanırlar. Bunlar, dil öğrencilerinin iletişimsel dil faaliyetleridir. Alımlama, üretme ve etkileşim etkinlikleri bireylerin yapabilme yetileridir. Yazma etkinlikleri bireylerin üretme etkinlikleridir. DİAOBM (2009)'nin dil öğretiminde benimsediği eylem odaklı yaklaşıma göre dil kullanımı, genel anlamda yeteneklerini ve özel anlamda iletişimsel dil yeteneklerini geliştiren bireyler tarafından gerçekleştirilen görevleri (eylemleri) kapsar. Bu çalışmada araştırmacı, yazma etkinlikleri kapsamında, dil öğrenenlerin özelliklerini, gereksinimlerini, amaçlarını ve öğrenim olanaklarını dikkate alarak ve DİAOBM (2009)'de belirtilen B1 ve B2 düzeyi yazma yeterliklerini göz önünde bulundurarak, önceden belirlediği bildirişim konularında dil öğrencilerine kompozisyonlar yazdırmıştır. Ayrıca araştırmacı, bu kompozisyonları Türkçe öğrencilerinin söz varlığını tespit etmede de kullanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın amaçları ile DİAOBM (2009)'nin amaçları birbiriyle örtüşmektedir.

Türkçe yazma becerilerinde belli bir gelişme kaydetmiş olmaları düşüncesiyle orta seviyedeki 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı, çalışma için deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. On üç (13) hafta boyunca deney grubuna geleneksel yazma dersi ile birlikte yazma gelişim dosyası uygulaması yaptırmış, kontrol grubuna ise geleneksel yazma dersini uygulamıştır.

Günümüzde yabancı dil öğretimi, temel dil becerilerini öğrencilere kazandırma eksenlidir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Öğrenilmesi en zor beceri yazmadır. Araştırmacı bu çalışmada, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarılarına etkisini araştırmış, yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları söz varlığı unsurlarını tespit etmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin gelişim dosyasıyla ilgili görüşlerini anlayabilmek için altı (6) sorudan oluşan görüşme formunu kullanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini A2 ve B2 seviyesi yazma dersi kur sınavlarından aldıkları puanla değerlendirmiştir. Onlara uyguladığı yazma dersi A2 kur sınavını ön test, bu sınavdan aldıkları puanı da ön test puanı; B2 kur sınavını son test, bu sınavdan aldıkları puanı da son test puanı olarak belirlemiştir. Yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek için A2, B1, B2 ve C1 kur sınavlarında, önceden belirlediği konularda kompozisyon yazdırmıştır. Günümüz dil öğretim anlayışında öğreticiler, öğrencilerinin biçimlendirici ya da düzey belirleyici olarak bütün düzeylerdeki değerlendirilmelerinden giderek daha fazla sorumlu olmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerden de öz değerlendirme yapmaları, öğrenme süreçlerini planlamaları veya çokdilli yetişmelerine katkıda bulunan dillerdeki iletişim yeteneklerini rapor etmeleri giderek daha çok istenmektedir (DİAOBM, 2009). Araştırmacı, Yazma Değerlendirme Formu ile öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları kendilerinin değerlendirmelerini sağlamıştır. Devamında öğretici, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları Yazma Değerlendirme Formu ile değerlendirmiştir. Son aşamada da, öğretici ve öğrenci, yazma çalışmalarını birlikte gözden geçirmişlerdir. Araştırma sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde artış olduğunu tespit etmiştir. Bu tespitlerden hareketle, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, deney grubunda A2'den B2'ye doğru ilerledikçe toplam kelime sayısının arttığını, C1'de azaldığını tespit etmiştir. Kontrol grubunda ise A2'den B1'e doğru ilerledikçe toplam kelime sayısının arttığını, B2 ve C1'de azaldığını tespit etmiştir. Bu tespitlerden hareketle, dil seviyesindeki artışla kompozisyonlarda kullanılan toplam ve farklı kelime sayıları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

DİAOBM'yi dikkate alarak hazırladığı çalışmada araştırmacı, yabancı dil öğretiminde kullanılan yazma gelişim dosyası uygulamasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde neredeyse hiç uygulanmadığını, bu uygulamayla ilgili alanyazınında müstakil bir çalışma bulunmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, alandaki bu boşluğu doldurması yönünden önemli bir çalışmadır.

Tartışma

Bu çalışmayla YTÖ konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmalar tespit edilmiş, içerik alanlarına göre sınıflandırılmış, sayısal veriler tablolarla sunulmuştur. Böylece bu konuda çalışılmamış veya az çalışılmış konular tespit edilmiş ve bu sayede alanda çalışan araştırmacılara çalışmalarının yönünü belirlemeleri ve zaman kaybı yaşamamaları hususlarında yol gösterici olunmuştur. Yine aynı şekilde 2013 – 2019 yılları arasında (2019 dâhil) temel dil becerileri konusunda Türkçe yayımlanmış 9 doktora tezinin DİAOBM bağlamında analizi yapılarak alana katkıda bulunulmuştur. Nitekim alan yazınında, hem YTÖ konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmaların içerik alanlarına göre geniş kapsamlı sınıflandırıldığı herhangi bir çalışmanın olmaması hem de doktora tezlerinin DİAOBM'nin benimsediği dil öğretim amacı, öğrenci boyutu, öğretici boyutu ve ölçme değerlendirme anlayışına göre analizinin yapıldığı herhangi bir çalışmanın olmaması bu çalışmayı alan yazınında özgün kılmaktadır.

Alan yazını tarandığında, YTÖ konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyalarına yönelik birkaç çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Erdem (2009) çalışmada YTÖ konusunda yayımlanmış 12 doktora tezi, 13 yüksek lisans tezi, 121 makale, 135 bildiriye ulaştığını belirtmiştir. Bildirileri türlerine (sözlü bildiri – tam metin bildiri) göre ayrı ayrı değil, karışık sınıflandırmıştır. Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal (2013) çalışmada -herhangi bir tarih aralığı vermeden- 35 doktora tezi, 139 yüksek lisans tezi, 155 makale, 229 bildiriye ulaştığını belirtmiştir. Fakat çalışmalar tek tek sayılmış; 32 doktora tezi, 137 yüksek lisans tezi, 157 makale, 226 bildirinin bibliyografyalarına ulaşılmıştır. Ayrıca bildirileri türlerine göre ayrı ayrı değil, karışık sınıflandırmıştır. Göçer, Çaylı ve Çavuş (2016) çalışmada, 15 doktora tezi, 68 yüksek lisans tezi, 249 makale, 300 bildiriye ulaştığını belirtmiştir. Doktora tezleri ve yüksek lisans tezlerinin bibliyografyalarını karışık vermiştir. Bu çalışma sonucunda ulaşılan sayısal veriler, YTÖ konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmaların

türlerine göre sınıflandırılmasına yönelik yapılmış yukarıda belirtilen çalışmaları sayısal olarak destekler niteliktedir. Ulaşılan veriler, YTÖ alanına araştırmacıların ilgisinin her geçen yıl arttığını göstermektedir.

Bu çalışma sonucunda, YTÖ konusunda yayımlandığı tespit edilen bilimsel çalışmalarının büyük çoğunluğunun makale (797 çalışma) düzeyinde çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Tez düzeyinde yayımlanmış çalışmaların (490 çalışma) makale (797 çalışma) ve bildiri (524 çalışma) düzeylerinde yayımlanan çalışmalara nazaran sayısal bakımdan az olduğu tespit edilmiştir. Yayımlanmış tezlerin büyük bir çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır (408 yüksek lisans tezi, 82 doktora tezi). Alanın akademik anlamda gelişimini, yayımlanan doktora tezlerinin sayısından anlamak mümkündür. Doktora tezi sayısının yüksek lisans tezi sayısına göre azlığı doğrudan doğruya bu alanla ilgilenen akademik personel ihtiyacını göstermektedir.

Alan yazını tarandığında YTÖ konusunda yayımlanmış tez, makale ve bildirilerin içerik alanlarına yönelik birkaç durum tespit çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Yayımlanmış çalışmalar incelendiğinde, aslında bu konuda yapılmış tüm çalışmalarda da hemen hemen aynı konu başlıkları belirlendiği görülmektedir. Bu çalışma dâhil alan yazınındaki sınıflama çalışmaları arasındaki fark, özellik-genellik durumudur. Yani kimi araştırmacılar daha genel konu başlıkları belirleyip çalışmaları daha geniş bir yelpazede ele almışken kimi araştırmacılar daha özel konu başlıkları belirlemiştir. Demir ve Özdemir (2017) çalışmasında, dil becerileri, görsel-işitsel yöntem, dil bilgisi, kitap inceleme-karşılaştırma, motivasyon-kaygı-ihitiyaç analizi, teknoloji-bilişim, öğretmen-öğrenci görüşleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı-sorun-öneriler olmak üzere 8 içerik alanı belirlemiştir. Çiftçi ve Coşkun (2017) çalışmasında, dil bilgisi kullanımı ve öğretimi, sözlükler, dil becerilerinin kullanımı, söz varlığı ve sözcük öğretimi, yöntem-teknik-yaklaşımlar, sınavlara hazırlık ve soru kitapları, ders kitabı incelemesi, edebi ürünlerin kullanımı, eğitim ortamı ve materyal kullanımı, dil ve kültür unsurlarının kullanımı, karşılaştırmalar, yaşanan sorunlar ve güçlükler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, diğer olmak üzere 14 içerik alanı belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan içerik alanlarına göre sınıflandırma çalışması, bilimsel çalışmaların içerik alanlarına göre sınıflandırılmasına yönelik yapılmış yukarıda belirtilen çalışmalarla benzer ve bu çalışmaları destekler niteliktedir.

Bu çalışma sonucunda, tüm bilimsel çalışmalar incelendiğinde YTÖ derslerinin etkililiğini artırmaya yönelik yararlanılan her türlü araç gereci kapsayan materyal geliştirme konusunun (182 çalışma) diğer içerik alanlarından daha fazla ele alındığı tespit edilmiştir. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar (23 çalışma) konusunda hazırlanmış çalışmaların, tespit edilen diğer içerik alanlarına nazaran sayısal bakımdan az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sayısal verilerinden hareketle, alan yazınında diğer konu başlıklarına nazaran az olduğu tespit edilen temel dil becerilerini bir arada ele alan çalışmalara ağırlık verilebilir.

Tespit edilen doktora tezlerinin içerik alanları incelendiğinde yazma becerisi (10 çalışma) konusunda çalışmaların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Yazma becerisine yönelik çalışmaların fazlalığı, yazma becerisinin öğrencilerde diğer becerilere göre daha kolay gözlemlenebilir olmasıyla açıklanabilir. YTÖ'nün kültürel boyutu (1 çalışma) ve YTÖ'de karşılaşılan sorunlar (1 çalışma) konularında hazırlanmış çalışmaların diğer içerik alanlarına nazaran sayısal bakımdan az olduğu tespit edilmiştir. YTÖ'nün kültürel boyutu ve YTÖ'de karşılaşılan sorunlar konularında doktora tezi çalışmasının azlığı alan yazınında önemli bir boşluktur. Bu konularda doktora tezi düzeyinde çalışmalara ağırlık verilebilir.

Yüksek lisans tezlerinin içerik alanları incelendiğinde dil bilgisi (58 çalışma) konusunda çalışmaların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. YTÖ'nün öğretici (5 çalışma) boyutu konusunda hazırlanmış çalışmaların diğer içerik alanlarına nazaran sayısal bakımdan daha az olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi adı altında Türkçenin seslerden cümlelere kadar bütün dil birliklerini, onların anlam ve görevlerini inceleyen çalışmaların yüksek lisans tezi düzeyinde fazlalığı alanın gelişimi açısından önemlidir. Yabancılar Türkçe öğreticilerine yönelik yüksek lisans tezi çalışmasının azlığı alan yazınında önemli bir boşluktur. Bu konuda yüksek lisans tezi düzeyinde çalışmalara ağırlık verilebilir. Makalelerin içerik alanları incelendiğinde YTÖ'de karşılaşılan sorunlar (85 çalışma) konusunda çalışmaların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar (6 çalışma) konusunda hazırlanmış çalışmaların diğer içerik alanlarına nazaran sayısal bakımdan daha az olduğu tespit edilmiştir. YTÖ konusunda yaşanan sorunları ele alan çalışmalar -aslında bir nevi- alanın röntgenini çekmekte, araştırmacıların soruna doğru teşhis koymasına yardımcı olmaktadır. Araştırmacılar tespit edilen bu sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapabilir. Temel dil becerilerine

yönelik toplamda 84 makale yayımlanmış olmasına rağmen dil becerilerini bir arada ele alan çalışmaların azlığı alan yazınında önemli bir boşluktur. Bu boşluğu gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Sözlü bildirilerin içerik alanları incelendiğinde materyal geliştirme (31 çalışma) konusunda çalışmaların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Birden fazla dil becerisini kapsayanlar konusunda ise herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Temel dil becerilerine yönelik toplamda 46 sözlü bildiri yayımlanmış olmasına rağmen dil becerilerini bir arada ele alan çalışmaların azlığı alan yazınında önemli bir boşluktur. Bu boşluğu gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Tam metin bildirilerin içerik alanları incelendiğinde strateji, yöntem, teknik ve yaklaşımlar (25 çalışma) ve YTÖ'nün kültürel boyutu (25 çalışma) konularında çalışmaların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Okuma becerisi (2 çalışma) ve birden fazla dil becerisini kapsayanlar (2 çalışma) konularında hazırlanmış çalışmaların sayısının diğer içerik alanlarından az olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretiminde önemli olan, amaca ulaştıracak doğru yöntemin seçilmesidir. Bu nedenle strateji – yöntem – teknik- yaklaşımlar konusunda yayımlanmış çalışmalar alan yazını açısından önemlidir.

Araştırmalar sonucunda alan yazınında bu çalışmayla karşılaştırılabilecek tez, makale, bildiri düzeylerinde analiz çalışmasına rastlanamamıştır. Bu nedenle, çalışma kapsamında analizi yapılan doktora tezlerinden bazıları örnek olarak karşılaştırmalı ele alınmıştır. Bülbül (2015), okuma becerisine yönelik hazırladığı çalışmasında tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden olan kavram haritaları aracılığıyla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasını C1 düzeyinde Türkçe öğrenim gören öğrencilerle yürütmüştür. Araştırma sonucunda derslerde kavram haritalarından yararlanmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ekmekçi (2017), Türkçe öğretim merkezlerinden mezun olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladığı çalışmasında, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemeyi ve tespit ettiği ihtiyaçlar doğrultusunda çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak, akademik okuryazarlık öğretim süreci öğrenme alanları ve kazanımları belirlemiş, bunların öğrencilerin akademik başarıları için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakır (2015), çalışmasında DİAOBM'nin C1 düzeyi kazanımlarını dikkate alarak C1 seviyesinde Türkçe öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisi yeterliklerini incelemiştir. Yeterlik seviyelerini ölçmek için yazılı anlatım çalışması yaptırmıştır. Yazılı anlatımlarındaki sesbilim, biçimbilim, cümle düzeyi yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmiştir.

Çalışma kapsamında analiz edilen doktora tezlerinin DİAOBM'nin benimsediği modern yabancı dil öğretim amacına, dil öğretiminde öğrenci ve öğreticiye bakış açısına, ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun hazırlandığı tespit edilmiştir. Günümüz modern dil öğretim anlayışının somut hâlini yansıtan DİAOBM'ye diğer ülkelerin dil öğretiminde verdikleri önem de göz önünde bulundurulduğunda, YTÖ alanında hazırlanacak tüm bilimsel çalışmalar DİAOBM'nin dil öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanabilir.

Bu çalışma kapsamında belirlenen içerik alanlarının haricinde başka içerik alanları da tespit edilerek (örneğin Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, yabancılarla Türkçe öğretimi) daha farklı sınıflandırma çalışmaları yapılabilir.

Teknolojinin eğitimdeki ağırlığının gün geçtikçe arttığı göz önünde bulundurulduğunda, YTÖ konusunda yapılacak çalışmalar teknoloji eksenli hazırlanabilir.

Araştırma kapsamında bilimsel çalışmalar ayrı ayrı değil de bir bütün olarak ele alındığında dört temel dil becerisi arasında en az çalışmanın dinleme becerisi (42 çalışma), en fazla çalışmanın yazma becerisi (83 çalışma) konusunda hazırlandığı tespit edilmiştir. Diğer temel dil becerilerine nazaran dinleme becerisine yönelik çalışmaların azlığı, dinleme becerisinin diğer becerilere göre daha zor ölçülebilir olmasıyla açıklanabilir. Alan yazınında dinleme becerisine yönelik bu çalışmayla ortaya konan eksiklikten hareketle araştırmacılar, araştırmalarının yönünü bu beceriye yoğunlaştırabilirler.

Kaynakça

- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale

- Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 17, 205 - 214. <http://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=3625&Detay=Ozet> adresinden 25.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*. 12(14), 105 - 120. DOI:10.7827/TurkishStudies.11713
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*. 4(3), 888-938. DOI:10.7827/TurkishStudies.709
- Göçer, A., Çaylı, C., & Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*. 1(1), 19 - 84. <https://www.academia.edu/25047915> adresinden 25.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 80 - 132. <https://www.academia.edu/4703725> adresinden 25.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale
- Korkmaz, C. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- MEB Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme - değerlendirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Özaltun, H. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirlik açısından tanımlanması ve sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Eğitimde Veli Katılımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi ¹

Investigation Of Studies on Parent Involvement In Education

Gözde YÜCETAŞ ARTAN² Recep KAHRAMANOĞLU³

Özet

Bu çalışmada 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezinden oluşan 144 çalışma incelenmiştir. Bu dokümanlara ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Dergipark gibi sitelerde alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmaların amaç, yapıldığı yer, yayın yılı, yapıldığı kademe, çalışma türü, çalışma yöntemi, çalışma deseni ve veri toplama araçları alt problemleriyle ele alınmıştır. Bu çalışmada güvenilir bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma modelinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. 144 çalışmaya ait veriler sistemli ve açık şekilde betimlenmiş, açıklanmış, yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitimde veli katılımı konusunda daha çok nicel çalışma yapıldığı, tarama deseni kullanıldığı, okul öncesi eğitim kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmalar daha çok Batı illerde yapılmış ve makale olarak yazılmıştır. Son yıllarda veli katılımı konusunda yapılan çalışmalarda artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Veli katılımı,
Okul aile iş
birliği,
Doküman
incelemesi.

Abstract

The aim of this study is to analyze the studies on parental involvement in education conducted between the years 2000-2018. In line with this purpose, 144 studies including articles, master's theses and doctoral theses applied on parental involvement between 2000-2018 were examined. To obtain these documents, a literature review on the related field was carried out with the help of websites such as National Thesis Center, Google Scholar, Ulakbim and Dergipark. These studies were examined in terms of some sub-problems such as aim, the place they were carried out, publication year, the level they were carried out, study type, research method, research design and data collection tools. The qualitative research design was used for this study to obtain reliable data. Literature review method which is a qualitative research design was used to analyze the data obtained from the studies on parental involvement in education via descriptive analysis method. The data from 144 studies were analyzed, explained and interpreted in a clear and systematic procedure. The result of the study, which is about parental participation, has revealed that there are more quantitative studies, scanning pattern is used and also the emphasis is on pre-school level. Studies were mostly conducted in Western provinces and written as an article. In recent years, there has been an increase in the studies for parental involvement.

Key Word

Parental
involvement,
Parent-school
cooperation,
Document
analysis.

Atıf için:

Artan-Yücetaş, G., & Kahramanoğlu, R. (2020). Eğitimde veli katılımına yönelik çalışmaların incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 99-110. DOI: 10.21666/muefd.595379

Received: 23.07.2019

Accepted: 02.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri alanında Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU danışmanlığında Gözde YÜCETAŞ ARTAN tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

² MEB, gzdycts@gmail.com, ORCID:0000-0002-7519-6875

³ Gaziantep Üniversitesi, recepkahramanoglu@gmail.com, ORCID:0000-0001-6670-8165

Anne ve babalar şüphesiz çocuklarına en yakın olup onları en iyi tanıyanlardır. Çocuklarının nasıl bir yapıya sahip olduklarını, neye ilgi duyduklarını, onlara nasıl yaklaşılması gerektiğini iyi bilirler. Bu bilgileri öğretmenlerle paylaşırlarsa öğretmenler öğrenciyi daha yakından tanımış olup ona göre davranırlar. Öğrencide potansiyel bir sorun olabilecek durum varsa bunu önleyici yaklaşımla engelleyebilirler (Özdiñ, 2014). Bu da anne babaların eğitim sürecine katılımı ile gerçekleşebilir. Aile katılımı, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için yapmış oldukları etkinliklerin bütünüdür (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Aile katılımı sağladığı faydalar açısından eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencinin hem bireysel gelişiminde hem de sosyalleşmesinde önemli yere sahiptir. Kaliteli bir eğitim için öğretmen, aile, okul ve bunların iş birliği önemli öğelerdir. Bu iş birliği, öğrencinin her alanda başarısı açısından dikkate alınmalıdır. Tek taraflı çaba ve çalışma ile hedefe ulaşmanın zor olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğrencinin okul başarısını etkileyen ve çok yönlü gelişimini sağlayan pek çok etken mevcuttur. Bunların başında en etkili etken olan aile gelir. Velilerin çocuklarıyla kuracakları iletişim ve okulla yapacakları iş birliği çocuğa büyük katkılar sağlayacaktır (Akkabak Yıldız, 2018; Albez, 2016; Albez ve Ada, 2017; Çalışkan ve Ayık, 2015; Gül, 2007; Yıldırım, 2012). Başarılı bir okul sistemi ve verimli bir ders ancak okuldaki çalışanların ve okula destek veren velilerin iş birliği içinde olmaları ile gerçekleşir.

Veli katılımının öğrenci, aile, öğretmen ve kurum açısından pek çok faydası vardır. Öğrenci, güvenli bir eğitim-öğretim ortamında daha başarılı olur. Topluma uyum sağlar. Benlik saygısı gelişir. Aile, çocuğuyla sağlıklı bir iletişim kurmaya başlar. Çocuğuna çok yönlü katkıda bulunur. Öğretmen, aile katılımı sayesinde hedefine ulaşır. Sorumluluđunu paylaşır. Bireysel farklılıkları fark eder. Kurum, fırsat eşitliğini sağlar. Eğitimde süreklilik ve kalite sağlar (Cömert ve Güleç, 2004, s.135-136; Gülcan ve Taner, 2011; Kaysılı, 2008). Bu faydalardan yararlanabilmek için velilerin eğitim sürecine etkin katılımı gerekmektedir. Bunun için pek çok seçenek vardır. Bunlar: veli toplantıları, bireysel görüşmeler, whatsapp grupları yoluyla görüşme, telefon görüşmesi, portfolyo, ev ziyaretleri, panolar, bültenler, dergiler, konferanslar, kitapçıklar, dilek istek kutusu vb. (Binicioğlu, 2010; Can, 2009; Çalışkan ve Ayık, 2015; Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2003). Veliler bu seçeneklerle eğitime katılabilir ve sürece büyük katkılar sağlayabilir.

Velileri eğitim sürecine katmak isteyen öğretmen iş birliği sürecini iyi bilmeli, ihtiyaçlara uygun program belirleyip süreci takip etmeli, velilerin sorularına açık ve net cevap vermelidir. Yöneticiler ise öğretmenlere bir yol haritası çizip onlara rehberlik etmeli, öğretmenlere ve velilere destek vermelidir. Aile katılım sürecinde aile ise sorumluluklarını yerine getirmeli, toplantılara katılıp gerektiğinde yeni fikirler üretmeli ve süreci, amacı desteklemelidir (Canpolat, 2011; Göktaş, 2015; Oktay ve diğ., 2003). Öğretmen, veli ve yöneticiler olumlu tutumlar geliştirmelidir. Ayrıca öğretmen veya yönetici veli katılım sürecini planlarken öncelikle ihtiyaçları belirlemeli ve ihtiyaçlar doğrultusunda da bir hedef ortaya koymalıdır. Hedefe ulaşmak için etkinlikler yapılmalı, bunlar uygulamaya dökülmeli ve son olarak süreç değerlendirilmelidir. Başarılı bir aile katılımı; iyi planlanmış, çok yönlü, iş birliğiyle gerçekleşendir.

Veli katılımının öğrencinin gelişimi açısından bu kadar önemli olmasına ve etkin veli katılımı için neler yapılması gerektiğinin farkında olunması rağmen Türkiye’de velilerin eğitime katılımı yeteri düzeyde değildir (Albez ve Ada, 2017; Albez, 2016; Can, 2009; Şahin ve Ünver, 2005). Bu durumun nedenleri arasında yoğun iş temposu, evdeki diğer çocuklar, ekonomik zorluklar, katılım süreci hakkında bilgi sahibi olmamaları, sağlık problemleri, öğretmenlerin katılıma teşvik etmemesi, öz güven eksikliği, ulaşım zorluğu vb. gösterilmektedir. İlave olarak veli toplantılarının da amaca hizmet etmediği söylenebilir. Velilerin toplantılara katılımını engelleyen unsurlar: ilgisizlik, okulun para talebi, olumsuz öğretmen tutumları olarak sıralanabilir (Albez ve Ada, 2017).

Eğitimde veli katılımı konusunun çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğunu ifade eden çalışmaların (Çakmak, 2010; Göktaş, 2015; Kahraman, 2012; Kaysılı, 2008; Kızıltaş, 2009; Toran ve Özgen, 2018;) yanında veli katılımı konusunda sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, veli katılımı konusunda yapılan çalışmalar ele alındığından ilgili konuya bütüncül bir bakış açısı oluşturması önemlidir. Bundan sonra veli katılımıyla ilgili yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olması düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, makale ve tezlerin incelenmesi açısından oldukça kapsamlı veriler sunulabilir. Bu çalışma eğitime veli katılımı gibi geniş bir konunun her yönünü kapsamaması bakımından önemlidir. Bu çerçevede, çalışmada 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda Türkçe yazılmış makale, yüksek lisans ve

doktora tezinden oluşan 144 çalışma incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların amacı nedir?
2. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların yapıldığı yer neresidir?
3. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların yayın yılı nedir?
4. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların yapıldığı kademe nedir?
5. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların türü nedir?
6. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların yöntemi nedir?
7. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların deseni nedir?
8. 2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların veri toplama aracı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada veli katılımı konusunda alan yazında yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken dikkate alınıp sırayla izlenmesi gereken aşamalar vardır. Bu aşamalar: dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma (Yıldırım- Şimşek, 2016, s.94).

Veri Kaynakları

Çalışma kapsamında eğitimde veli katılımı konusunda 2000-2018 yılları arasında Türkçe yazılmış makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri doküman olarak incelenmiştir. Bu dokümanlara ulaşabilmek için Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Dergipark gibi sitelerde alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken “aile katılımı, veli katılımı, okul aile iş birliği, veli iş birliği” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Elde edilen dokümanların bazıları İngilizce olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bazı dokümanların ise veri tabanı üzerinden yayınlanma izni bulunmadığı için yazarlarına erişim sağlanamadığından çalışmaya dâhil edilmemiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada 72 makale, 63 yüksek lisans tezi, 9 doktora tezi üzerinde çalışma sürdürülmüştür.

Ele alınan tezler ve makaleler excel dosyasında sınıflandırılmış ve açıklamaları yapılmıştır. Excel dosyasına sırasıyla çalışmanın adı, çalışmanın konusu, çalışmanın yazarı, çalışmanın yapıldığı yer, çalışmanın çeşidi, örneklem sayısı, çalışmanın yayın yılı, veri toplama aracı, araştırma deseni, araştırmanın yapıldığı kademe, çalışmanın türü ve çalışmanın amacı yazılmıştır. Bu yöntemle 144 çalışma incelenmiş elde edilen bilgiler excele girilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada, doküman incelemesinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Çerçeve oluşturma, çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Betimsel analiz yapılırken öncelikle bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve doğrultusunda veriler, temaların altlarına yerleştirilir. Oluşturulan çerçeveye göre veriler düzenlenir, anlamlı ve mantıklı bir hale getirilir. Ardından veriler tanımlanır ve bu tanımlar doğrudan alıntılarla desteklenir. Son olarak bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Bu araştırmada veriler, belirli temalar altında düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Betimlemeler alıntılar yoluyla zenginleştirilmiştir. Belirlenen temalar altında bulgular düzenlenmiştir. Betimlemelerden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır.

Araştırma çerçevesinde sekiz tema belirlenmiştir. Bunlar: çalışmanın yapıldığı yer, çalışmanın yöntemi, çalışmanın yayın yılı, veri toplama aracı, araştırma deseni, araştırma yapılan kademe, çalışma türü ve araştırmanın amacı. Bu temalar altında 144 çalışma incelenmiş, veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik- Güvenirlik

Bu çalışmada veriler yansız olarak ele alınmıştır ve gerçeği yansıtmaktadır. Eğitime veli katılımı konusunda yapılan çalışmalar ele alınmış ve değerlendirilmiş olup elde edilen bulgular kuramsal çerçeveye uygundur. Aynı zamanda ortaya çıkan kavramlar kendi arasında anlamlı bir bütün oluşturmaktadır ve tutarlıdır. Sonuçlar, araştırma sorularıyla ilgili kuramlarla tutarlıdır. Veriler eleştirel bir yolla elde edilmiştir. Sonuçlar denetlendikten sonra sonuç raporları elde edilmiş bunlar da genellenebilir özellikte ve tutarlı hale getirilmiştir. Öncelikle 2000-2018 yılları arasında eğitime veli katılımı konusunda yapılan araştırmalar bulunmuş; problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, alt problemler belirlenmiş; çalışmalar hakkında detaylı bilgi alt problemlere göre excelde tablolaştırılmıştır. Ardından bu bilgilere bulgular kısmında tarafsız olarak yer verilmiştir. Bulgular tartışma kısmında değerlendirilmiş sonuç ve öneriler kısmında bir karara bağlanıp tavsiyeler sunulmuştur. Kuramsal çerçeve kısmında veli katılımı ve boyutlarıyla ilgili detaylı bilgiler kaynak gösterilerek verilmiştir. Bunlar araştırmanın geçerliğini olumlu etkilemektedir.

Çalışmanın yöntemine, aşamalarına, araştırma sorularına, sonuçlara açık ve ayrıntılı şekilde yer verilerek dış güvenirlilik sağlanmıştır. Ön yargılar ve şahsi varsayımlar sonucu etkilememiştir. Elde edilen veriler yorum katılmadan nesnel şekilde ifade edilmiştir. Bunlar iç güvenirliliği olumlu etkilemektedir. Veriler ayrıntılı ve amaca uygun şekilde hazırlanmış olup sonuçlarla uyumludur. Geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır. Yanlış anlaşılmaya mahal verecek cümlelere yer verilmemiştir. Veriler açık, tutarlı ve teyit edilebilir özelliktedir. Bunlar araştırmanın güvenirliliğini olumlu etkilenmektedir. Ayrıca çalışmanın tüm aşamasında geçerliğe ve güvenirliliğe yönelik tedbirler alınmıştır.

Bulgular

Çocukların etkili bir eğitim alabilmesi açısından öğretmen ve veli iş birliği büyük önem taşır. Bu çalışmanın bulguları “Eğitimde veli katılımı” konusunda yapılan araştırmalar incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Amacına Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinin amaçları irdelenmiş sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1’de eğitiminde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların amaçlarına ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 144 çalışmada 30 ayrı amaç tespit edilmiştir. 38 çalışmanın amacı: Öğretmenlerin, ailelerin, okul müdürlerinin ve öğretim görevlilerinin aile katılımı hakkında görüşlerinin belirlenmesidir. 14 çalışmanın amacı: Aile katılımı ve önemi hakkında bilgi vermek, öneriler sunmaktır. 10 çalışmanın amacı: Aile katılımının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaktır. 9 çalışmanın amacı: Çeşitli değişkenler açısından aile katılımını incelemektir. 7 çalışmanın amacı: Aile katılımının öğrencinin sosyal becerisine etkisini incelemektir. 7 çalışmanın amacı: Veli katılım düzeylerini belirlemektir. 6 çalışmanın amacı: Okul aile iş birliği düzeyini belirlemektir. 5 çalışmanın amacı: Aile Katılım Ölçeğini (AKÖ) Türkçeye uyarlamaktır. 4 çalışmanın amacı: Baba katılımının eğitimdeki yerini belirlemektir. 4 çalışmanın amacı: Aile katılım çalışmalarının incelenmesidir. 3 çalışmanın amacı: Okul ile aile arasındaki sorumlulukları, sorunları ve beklentileri belirlemektir. 3 çalışmanın amacı: Okul aile birliklerinin etkililiği belirlemektir. 3 çalışmanın amacı: Aile katılım stratejileri belirlemektir. 3 çalışmanın amacı: Aile katılımının öğrencinin öz yeterlik düzeyine etkisini incelemektir. 2 çalışmanın amacı: Aile katılımının dil becerisine etkisini araştırmaktır. 2 çalışmanın amacı: Aile katılımı konusunda ebeveyn tutumları belirlemektir. 2 çalışmanın amacı: Aile katılımının öğrencinin akademik benlik saygısı düzeyine etkisini belirlemektir. 2 çalışmanın amacı: Veli ilgisinin SBS puanına etkisini belirlemektir. 2 çalışmanın amacı: Aile katılımının hazırbuluşluk düzeyine etkisini ortaya koymaktır. 2 çalışmanın amacı: Aile katılımının öğrencinin saygı düzeyine etkisini ortaya koymaktır. 1 çalışmanın amacı: Aile katılımı konusunda farkındalıkların belirlenmesidir. 1 çalışmanın amacı: Aile katılım eğitiminin etkisini belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Aile katılım konusunda teknolojinin kullanımını belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Öğrencilerin ödev yapma düzeyleri ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Aile katılımının okuma becerisine

etkisini belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Aile katılımının okula aidiyet duygusuna etkisini belirlemektir. 1 çalışmanın amacı: Aile katılımı programının etkililiğini araştırmaktır.

Tablo 1

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Amaçlarına Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Amaçlar	f	%
1	Öğretmenlerin, ailelerin, okul müdürlerinin ve öğretim görevlilerinin aile katılımı hakkında görüşlerinin belirlenmesi.	38	26.38
2	Aile katılımı ve önemi hakkında bilgi vermek, öneriler sunmak.	14	9.72
3	Aile katılımının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak	10	6.94
4	Çeşitli değişkenler açısından aile katılımını incelemek.	9	6.25
5	Aile katılımının öğrencinin sosyal becerisine etkisini belirlemek.	7	4.86
6	Veli katılım düzeylerini belirlemek.	7	4.86
7	Okul aile iş birliği düzeyini belirlemek.	6	4.16
8	Aile Katılım Ölçeğini (AKÖ) Türkçeye uyarlamak.	5	3.47
9	Aile katılımı konusunda öğretmen tutumları belirlemek.	4	2.77
10	Veli toplantıları hakkında bilgi vermek.	4	2.77
11	Baba katılımının eğitimdeki yerini belirlemek.	4	2.77
12	Aile katılım çalışmalarının incelenmesi.	4	2.77
13	Aile katılımının öğrencinin öz yeterlik düzeyine etkisi.	3	2.08
14	Aile katılım stratejileri belirlemek.	3	2.08
15	Okul aile birliklerinin etkililiği belirlemek.	3	2.08
16	Okul ile aile arasındaki sorumlulukları, sorunları ve beklentileri belirlemek.	3	2.08
17	Aile katılımının öğrencinin saygı düzeyine etkisi.	2	1.38
18	Aile katılımının dil becerilerine etkisini belirlemek.	2	1.38
19	Aile katılımı konusunda ebeveyn tutumları belirlemek.	2	1.38
20	Veli ilgisinin SBS puanına etkisini belirlemek.	2	1.38
21	Aile katılımının öğrencinin akademik benlik saygısı düzeyine etkisini belirlemek.	2	1.38
22	Aile katılımının hazırbulunuşluk düzeyine etkisi.	2	1.38
23	Aile katılımı programının etkililiğini araştırmak.	1	0.69
24	Aile katılımının okuma becerisine etkisi.	1	0.69
25	Aile katılımının okula aidiyet duygusuna etkisi.	1	0.69
26	Öğrencilerin ödev yapma düzeyleri ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi belirlemek.	1	0.69
27	Liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek.	1	0.69
28	Aile katılım eğitiminin etkisini belirlemek.	1	0.69
29	Aile katılım konusunda teknolojinin kullanımı.	1	0.69
30	Aile katılımı konusunda farkındalıkların belirlenmesi.	1	0.69

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yapıldığı Yerlere Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinin yapıldığı yerler araştırılmış sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2’de eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların yapıldığı yerlere ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 144 çalışmanın 125’inde yer bulunmaktadır. Çalışmaların yapıldığı bu yerler: İzmir, Burdur, İstanbul, Bursa, Çanakkale, Afyonkarahisar, Ankara, Kastamonu, Mersin, Yalova, Balıkesir, Malatya, Erzurum, Diyarbakır, Konya, Erzincan, Denizli, Manisa, Sivas, Kayseri ve Eskişehir illeridir. En çok çalışma yapılan şehir 20 çalışma ile İstanbul’dur. Ardından 18 çalışma ile Ankara gelir. Ardından 8 çalışma ile Eskişehir gelir. Çalışmaların çoğunlukla büyük şehirlerde gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmaların biri Türkiye genelinde yapılmıştır. Bir çalışma ise şehir ismi söylenmeden Ege bölgesinde bir ilde yapılmıştır.

Tablo 2

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yapıldığı Yerlere Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Yer	f	%
1	İstanbul	20	16
2	Ankara	18	14.4
3	Eskişehir	8	6.4
4	Denizli	7	5.6
5	Erzurum	5	4
6	Kastamonu	4	3.2
7	Mersin	4	3.2
8	İzmir	4	3.2
9	Konya	4	3.2
10	Manisa	3	2.4
11	Afyonkarahisar	3	2.4
12	Çanakkale	2	1.6
13	Sivas	2	1.6
14	Kayseri	2	1.6
15	Erzincan	2	1.6
16	Yalova	2	1.6
17	Bursa	1	0.8
18	Burdur	1	0.8
19	Türkiye geneli	1	0.8
20	Balıkesir	1	0.8
21	Malatya	1	0.8
22	Diyarbakır	1	0.8
23	Ege bölgesinde bir il	1	0.8

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yıllarına Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinin yapıldığı yıllar araştırılmış sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

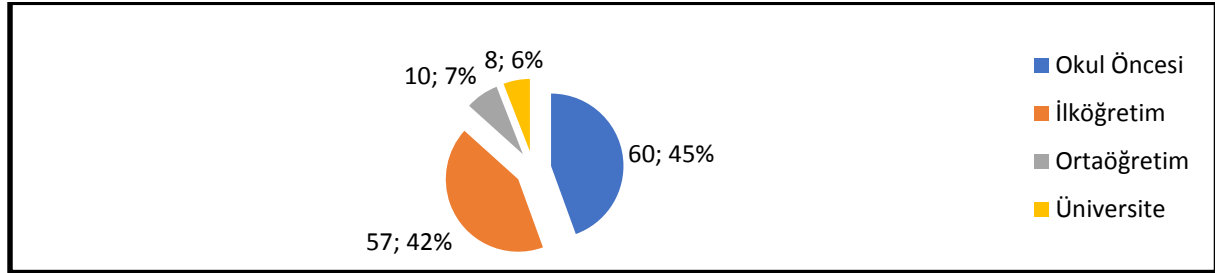
Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yapıldığı Yıllara Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Yayın Yılı	f	%
1	2018	15	10.41
2	2014	14	9.72
3	2017	13	9.02
4	2016	13	9.02
5	2010	12	8.33
6	2008	10	6.94
7	2012	10	6.94
8	2013	9	6.25
9	2015	9	6.25
10	2011	8	5.55
11	2007	7	4.86
12	2009	6	4.16
13	2006	5	3.47
14	2004	5	3.47
15	2002	2	1.38
16	2003	2	1.38
17	2005	2	1.38
18	2000	1	0.69
19	2001	1	0.69

Tablo 3'te eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların yıllarına ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. En fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde veli katılımı konusunda son 10 yıl içinde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yapıldığı Kademelere Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinin yapıldığı kademeler araştırılmış sonuçlar aşağıdaki şekil 1’de gösterilmiştir.

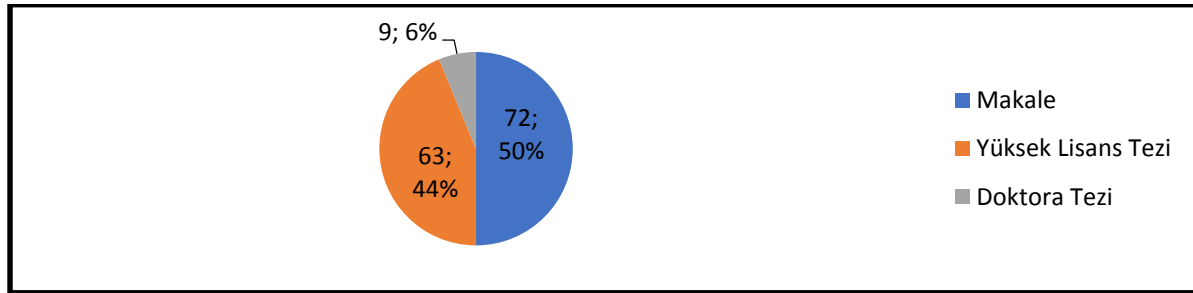


Şekil 1. Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yapıldığı Kademeler

Şekil 1’de eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların hangi kademelerde yapıldığına dair frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 144 çalışmanın 60’ı okul öncesi, 57’si ilköğretim, 10’u ortaöğretim, 8’i üniversite kademesinde yapılmıştır. Görüldüğü gibi kademe yükseldikçe yapılan çalışmalar azalmıştır. Çalışmaların büyük bir kısmı okul öncesi ve ilköğretim kademesinde yapılmıştır.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Türlerine Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinin çalışma türleri araştırılmış sonuçlar şekil 2’de verilmiştir.

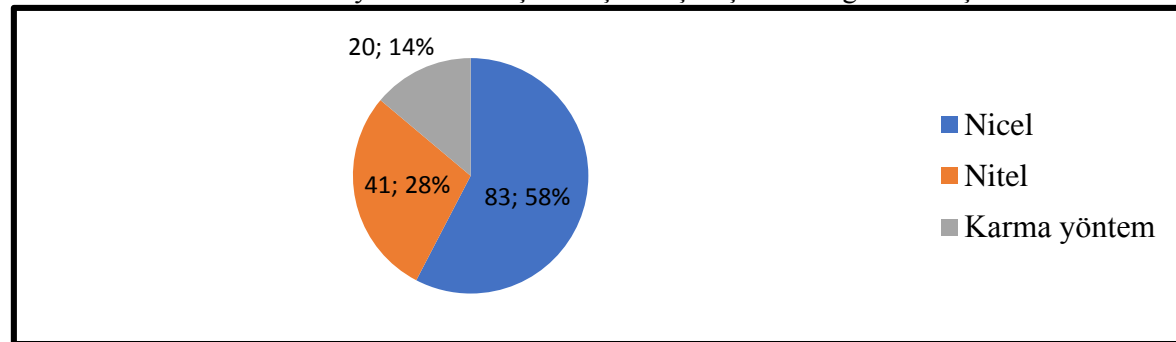


Şekil 2. Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Türü

Şekil 2’de eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların türlerine ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 144 çalışmadan yarısı makaledir. 63 çalışma yüksek lisans tezi, 9 çalışma ise doktora tezidir. Eğitimde veli katılımı konusunda daha çok makale yazılmıştır.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Yöntemlerine Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinde kullanılan yöntemler araştırılmış sonuçlar şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Araştırma Yöntemleri

Şekil 3’te eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların yöntemlerine ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. Eğitimde veli katılımı konusunda yapılan 144 çalışmadan 83’ü nicel

araştırma yöntemiyle, 41'i nitel araştırma yöntemiyle, 20'si ise hem nicel hem nitel araştırma yöntemiyle yazılmıştır.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Desenlerine Yönelik Bulgular
2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinde kullanılan desenler araştırılmış sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

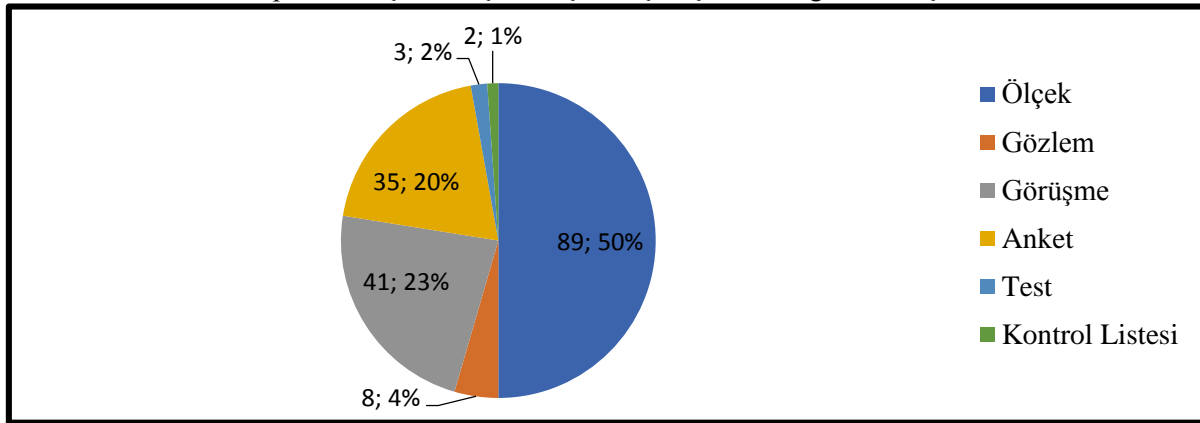
Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler

No	Araştırma Deseni	f	%
1	Tarama deseni	47	23.61
2	Betimsel desen	28	23.52
3	Deneysel desen	18	15.12
4	Durum çalışma deseni	8	6.72
5	Karma desen	8	6.72
6	Olgubilim (Fenomenoloji) yaklaşımı	3	2.52
7	Nedensel karşılaştırma deseni	2	1.68
8	Ölçek geliştirme- uyarlama	1	0.84
9	Temel yorumlayıcı desen	1	0.84
10	Alan araştırması	1	0.84
11	Kesitsel betimleme deseni	1	0.84
12	Eylem araştırması deseni	1	0.84

Tablo 4'te eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların desenlerine ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 144 çalışmanın 119'unda araştırma deseni bulunmaktadır. Bu çalışmaların 47'sinde tarama deseni, 28'inde betimsel desen, 18'inde deneysel desen, 8'inde durum çalışması deseni, 8'inde karma desen, 3'ünde fenomenoloji deseni, 2'sinde nedensel karşılaştırma deseni, 1'inde eylem araştırması deseni, 1'inde doğrulayıcı faktör analizi, 1'inde kavramsal durum analizi, 1'inde alan araştırması, 1'inde kesitsel betimleme deseni, 1'inde temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır.

Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bulgular

2000-2018 yılları arasında eğitimde veli katılımı konusunda yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerin veri toplama araçları araştırılmış sonuçlar şekil 4'te gösterilmiştir.

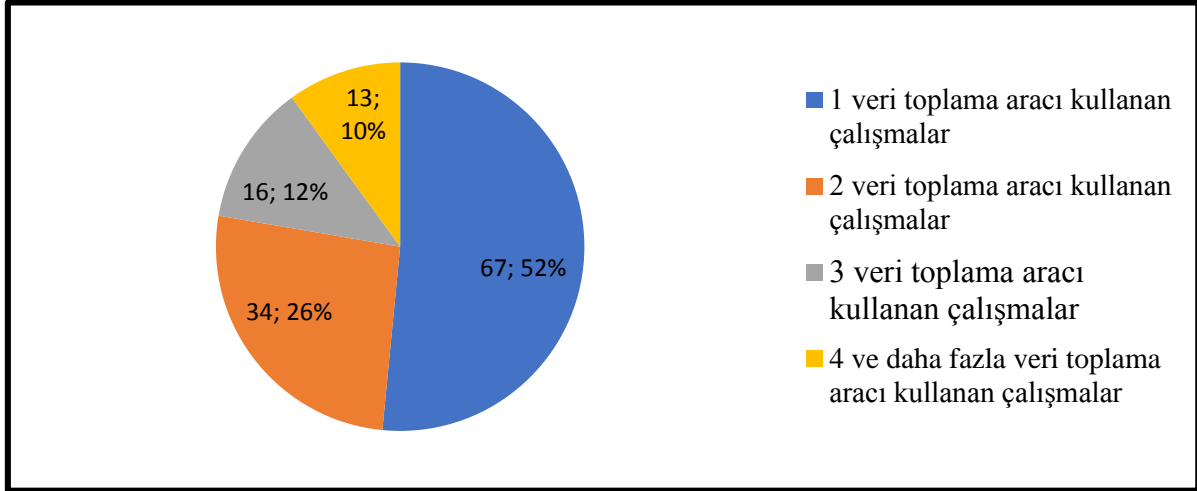


Şekil 4. Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Şekil 4'te eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ait frekans ve yüzdeler yer verilmiştir. 89 çalışmada ölçek, 41 çalışmada görüşme, 35 çalışmada anket, 13 çalışmada form, 8 çalışmada gözlem, 3 çalışmada günlük, 3 çalışmada test, 2 çalışmada envanter, 2 çalışmada kontrol listesi kullanılmıştır.

Çalışmalarda 33 farklı ölçek kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından görüşmeyi kullanan çalışmaların 20'si yarı yapılandırılmış görüşme, 20'si normal görüşme, 1'i ise gösterilen fotoğrafın hikâyesini anlatırma şeklindedir. Uygulanan 3 testten biri erken matematik yeteneği testi, biri gelişimsel tarama testi, biri akademik başarı testidir. Uygulanan 2 envanterden biri öğrenci velisini okula çekme envanteri diğeri ise okul aile ilişkilerinden karşılaşılan sorunlar envanteridir. Uygulanan 2 kontrol

listesinden biri öğretmenlerin gerçekleştirdiği aile katılım etkinlikleri kontrol listesi diğeri ise ebeveynlerin katıldıkları aile katılım etkinlikleri kontrol listesidir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları sayıları şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Eğitimde Veli Katılımı Konusunda Yapılmış Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Aracı Sayıları

Şekil 5 incelendiğinde, 144 çalışmanın 130’unda veri toplama aracı kullanılmıştır. Sadece 1 veri toplama aracı kullanan çalışma sayısı 67’dir. 2 veri toplama aracı kullanan çalışma sayısı 34, 3 veri toplama aracı kullanan çalışma sayısı 16, 4 ve daha fazla veri toplama aracı kullanan çalışma sayısı 13’tür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitimde veli katılımı konusunda 2000-2018 yılları arasında yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların pek çok amacı bulunmaktadır. Bu çalışmaların daha çok öğretmenlerden, öğretmen adaylarından, velilerden, okul idaresinden ve akademisyenlerden görüş almak amacıyla yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Pek çok çalışmada yer alan bir diğeri amaç ise eğitimde veli katılımının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca veli katılımı pek çok değişkene göre incelenmiştir. Bu değişkenler: veli katılımının öğrencinin saygı düzeyine, sosyal becerilerine, dil becerilerine, okuma becerilerine, farklılıklara saygı düzeylerine, öz yeterlik düzeylerine, akademik benlik saygı düzeylerine, okula aidiyet duygularına, okula hazırbuluşluk düzeylerine, matematik başarılarına etkisi... Bazı çalışmaların amaçları ise: aile katılımı konusunda öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek, veli katılım düzeyini belirlemek, okul aile iş birliği düzeyini belirlemek, aile katılım stratejilerini belirlemek, aile katılımı hakkında bilgi vermek, veli toplantıları hakkında bilgi vermek... şeklindedir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmalar yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitimde veli katılımı konusunda 2000-2018 yılları arasında yapılmış çalışmaların nerede yapıldığı incelendiğinde bu çalışmaların çoğunun büyük şehirlerde ve Türkiye’nin batısında yapıldığı görülmüştür. Türkiye genelinde 22 ilde aile katılımı konusunda çalışma yapıldığı görülmektedir. En çok çalışma İstanbul’da yapılırken ardından sırasıyla Ankara, Eskişehir ve Denizli gelmektedir. En az çalışma ise bir çalışma ile Malatya’da yapılırken ardından ikişer çalışma ile Erzincan ve Sivas gelir. Büyükşehirlerde öğrenci ve veli sayısı çok olduğu için eğitime veli katılımı konusu daha çok yapılmış olabilir. Bu sayısının Güneydoğu ve Doğu Anadolu’da oldukça az olmasının nedeni velilerin okula ve eğitime karşı tutumlarının zayıf olmasından ve ailelerin çocuk sayısının çok olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü veli katılımı konusunda yapılacak olan bir bilimsel çalışmada sistematik bir sürecin oluşması gerekmektedir. Bu sistematik sürecin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için velilerin eğitim sürecine istekli ve aktif katılımı önemlidir. Dolayısıyla velilerin eğitime yönelik tutumlarının zayıf olduğu ve ailelerin çok çocuklu olması düşünüldüğünde bu süreci tasarlamak oldukça zorlaşacaktır. Dolayısıyla -özellikle bu bölgelerde- çalışma sayısının az olması bu gerekçelere dayandırılabilir.

Eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların zamanla arttığı ve en çok çalışmanın 2018 yılında yapıldığı görülmüştür. 2000 yılında 1 çalışma yapılmışken 2018 yılında 15 çalışma yapılmıştır. Çalışma sayıları genel anlamda her yıl artış göstermiştir. Türkiye’de okuyucu insan sayısının artması ve insanların eğitim seviyeleri yükseldikçe eğitime ve eğitimde veli katılımına verilen önemin daha çok ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Dolayısıyla veli katılımı konusundaki çalışmaların son yıllarda artış görülmesinin nedeni bu konudaki farkındalığın artması sonucu olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı aile katılım çalışmalarına eğitim programlarında ilk kez 1952 yılında yer vermiştir. Ailenin çocuğuna karşı nasıl davranması gerektiği, veli ziyaretleri, çocuğun okula başladığı ilk andan itibaren ailenin de eğitim-öğretim ortamına katılması gerektiği gibi konulara değinilmiştir. Ailelerin bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Daha sonraki programlarda ya aile katılımına yer verilmemiştir ya da birkaç cümle ile ifade edilmiştir. 1994 yılına gelindiğinde okul öncesi kurumlar için bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programda aile katılımı konusunda detaylı bilgilendirmeler ve gereklilikler ele alınmıştır. Ardından 2002, 2006, 2013 yıllarında program güncellenmiş aile katılımının önemi her programda yinelenmiştir (Köyceğiz ve arkadaşları, 2016). Buradan da anlaşıldığı üzere aile katılım çalışmalarının yıllar geçtikçe artmasının bir sebebi de eğitim programlarında aldığı yerdir.

Eğitimde veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların kademelerine bakıldığında en çok okul öncesi eğitim kademesinde daha sonra ilköğretim kademesinde veli katılımı çalışmaları incelendiği görülmüştür. Kademe ilerledikçe çalışma sayısının azaldığı sonucuna varılmıştır. Üniversite kademesinde yapılan çalışmaların ise üniversite öğrencilerinin ailelerinin katılımı şeklinde değil de üniversitede eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının veli katılımı konusundaki bilgileri ve tutumları ölçülmek amacıyla yapıldığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında çıkardığı “Okul Öncesi Eğitim Programında” okul aile iş birliği ile aile katılımının önemini vurgulanmış, aile katılımlı programlarda yetişen çocukların kalıcı ve olumlu özellikler kazandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca çocukların kazandığı becerileri günlük yaşama daha kolay aktarabileceği vurgulanmıştır (Çakmak, 2010). Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu programdan sonra aile katılımına önem verilip bu konuda yapılan çalışmaların arttığı görülmüştür. Bundan dolayı okul öncesi eğitim kademesinde aile katılımının önemi fark edilip üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca küçük yaş grubunda bulunan çocukların örgün eğitim sürecine girdiği andan itibaren dış desteğe yani aile desteğine ihtiyaç duymaktadır. Gerek zihinsel gelişim özellikleri gerekse duyuşsal özellikleri dikkate alındığında bu dış desteğin önemli olduğu ifade edilebilir. Çünkü ilk defa akademik öğrenme sürecine giren bir çocuk için okulda geçirdiği yaşantıları anlamlandırabilmesi ve okul disiplinine alışabilmesi kolay olmayacaktır. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesi için okul ortamında geçirdiği yaşantıların gerek zihinsel olarak gerek duyuşsal olarak desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar üst kademelere doğru ilerledikçe bu tür durumlara karşı dirençleri artacaktır. Böylelikle eğitimde veli katılımı konusunda yapılan çalışmaların özellikle okul öncesi ve ilkokulda sağlmasının nedeni bu gerekçeler olabilir.

Bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim programının başarıyla uygulanması ve öğrencilerin başarılı olması için aile katılımına ve aile desteğine ihtiyaç vardır. Günümüzde öğretmenler, aile katılımının önemini fark etmiştir. Okul öncesi eğitim programında aile katılımının planlı bir şekilde yapılması gerektiği ve programın vazgeçilmez parçasının aile katılımı olduğu anlaşılmıştır (Çakmak, 2010). Çocuğun ailedeki eğitimine bir kurumda devam ettiği okul öncesi eğitimi, ailelerden soyutlanmış şekilde düzenlenemez. Bilgi vermektен çok beceri ve davranış kazandırmayı amaçlayan okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun okul hayatının ilk adımı olduğu için okula karşı yaklaşımını ve tutumunu belirleyecek yer olması bakımından önemlidir (Yazar ve diğerleri, 2008). Toran ve Özgen’in (2018) okul öncesi eğitimde aile katılımı konusunda yaptıkları çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin tamamının aile katılımının gerekli olduğu görüşüne inandığı, okuldaki öğrenme ortamının evde de devam etmesi gerektiğini söyleyerek aile katılımı çalışmalarının çocuğun akademik başarısına, problem çözme yeteneğine, dil becerilerine, duyuşsal gelişimine büyük katkılar sunacağını ifade etmişlerdir. İlköğretim kademesinde aileler veli katılımı konusunda evde üstlerine düşen görevi yaparken yani çocuğun çalışması için iyi bir ortam hazırlayıp ona derslerinde destek olurken okulda veli katılımı konusunda yetersiz kalmışlardır. İlköğretim düzeyinde de sınıf ilerledikçe veli katılımı düşmektedir. Şaban’ın (2011) yaptığı araştırma sonucunda en çok veli katılımının 1.-3. sınıflarda olduğu, en düşük veli katılımının ise 6.-8. sınıflarda olduğu ortaya çıkmıştır. Şaban (2011), buna gerekçe olarak sınıf ilerledikçe öğrencilerin daha çok sorumluluk sahibi olduğunu ve kendine güveninin arttığını göstermiştir.

Eğitimde veli katılımı konusunda 2000-2018 yılları arasında yapılmış çalışmaların türlerine bakıldığında çoğunluğunu makale oluşturmaktadır. Ardından yüksek lisans tezi ve doktora tezi gelir. Tezler daha zorlu ve uzun zaman gerektiren çalışmalar olduğundan ve velilerle çalışmanın zorlukları da düşünüldüğünde sayının az olması bu gerekçelere dayandırılabilir. Ayrıca ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler içerisinde en çok aile katılım

ölçeği ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında görüşme, anket ve form da kullanılmıştır. Çalışmaların genelinde bir veya iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Eğitimde veli katılımı deyince akla annelerin eğitim sürecine katılımı gelmektedir. Oysaki babalar da velidir ve onlar da çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif rol oynamalıdır. Eğitimde baba katılımının azlığının yanı sıra bu konuda yapılmış çalışma da azdır. Eğitimde veli katılımı konusunda ele alınan, incelenen 144 çalışmadan sadece 6'sı baba katılımıyla ilgilidir. Araştırmacıların bu konuya önem verip üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Çünkü çocuğun gelişiminde, başarısında anne kadar baba da büyük önem taşır. Toplumun sosyolojik yapısı, ataerkil aile düzeni eğitime baba katılımını engelleyen durumlardır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda veli katılımı incelendiği gibi özel gereksinimli çocuklarda da veli katılımı incelenmelidir. Eğitimde veli katılımı konusunda ele alınan, incelenen 144 çalışmadan sadece 5'i özel gereksinimli çocuklarda aile katılımıyla ilgilidir. Araştırmacıların bu konuya önem verip üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocukların aileleriyle öğretmenleri sürekli iletişim ve iş birliği halinde olmalı ve gelişmelerden birbirlerini haberdar edip yardımlaşmalıdırlar. Yıldız (2017) ilkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını incelemiş ve aile katılım düzeylerinin %32.1 düşük, %38.6 orta, %37.2 yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Katılım oranının artması öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebepten hem katılımın artması hem de bu konuda yapılan çalışmaların artması gerekmektedir. Aile katılım etkinlikleri ilk olarak özel eğitim kurumlarında başlamıştır. Buna rağmen eğitime veli katılımı konusunda yapılmış çalışmaların özel gereksinime sahip çocuklar üzerinde daha az olması tezat bir durum oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Araştırma sonuçları incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunluğu anne katılımını temele almaktadır. Babaların eğitim sürecine katılımına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla eğitimde baba katılımına dair çalışmalara ağırlık verilebilir.
- İncelenen araştırmalarda benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik veli katılım çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Dolayısıyla bu tür öğrencilerin velilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun büyükşehirlerde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda büyükşehirlerin dışında diğer illerde –özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu illerinde- çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkabak Yıldız, T. (2018). *5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albez, C. (2016). *Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canpolat, T. (2011). *Öğretmen aile iş birliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen, aile, çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 132-145.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile iş birliği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülcan, M., & Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Kahramanmaraş il örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 129-144.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1) 69-83.
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E., & Tezel Şahin, F. (2016). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 619-625.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., P., & Unutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi programı uygulama rehberi Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: bir durum çalışması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, T.F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Eğitimde nitel araştırmalar okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Yazar, A., Çelik M., Kök M. (2008). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Yıldırım, M. (2012). *Kuruma dayalı aile eğitim programlarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2017). *İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi*. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94.

Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi

Prague International Teachers Congress

Sabri BECERİKLİ¹, Zafer TANGÜLÜ²

Özet

Bir bilim dalı olarak eğitim kendisini oluşturan paydaşlarla birlikte geçmişten günümüze kadar bir inceleme ve çalışma alanı olmuştur. Özellikle basılı ve görsel materyallerle beraber geçmişten günümüze kadar ulusal ve uluslararası toplantılar, çalıştaylar ve kongreler de bu bilimin gelişmesi adına yapılan bilimsel faaliyetlerdir. Bu çalışma, 1923 tarihinde Prag'da toplanan uluslararası öğretmenler kongresinin Ali Haydar (Taner) Bey'in gözlemleriyle oluşturduğu raporundan yola çıkarak yorumlanıp, sadeleştirilip günümüze kazandırılmış halidir. Kongre eğitim tarihi açısından önemli olup henüz daha Cumhuriyet kurulmadan Ankara'daki ulusal TBMM Hükümetinin resmi bir davetle bu kongreye çağrılması Türkiye adına ayrıca bir önem arz etmektedir. Çalışmada bizzat Ali Haydar (Taner) Bey'in kongreye katıldıktan sonra kaleme aldığı raporu ana kaynak olarak kullanılmıştır. Kongrede günümüzde dahi tartışmaları devam eden konular üzerine konuşulmuştur. Bu konuların çoğunda genel geçer bir sonuca ulaşılamamış, bir fikir birliğine varılamamıştır. Kongrede tartışılan öğretmen yetiştirme sürecinde staj, derslerin dağılımı, derslerdeki genel kültür ve pedagoji ayrımı gibi hususlar şunu ortaya koydu ki bugün dahi öğretmen yetiştirme program süreçlerinde benzer konuların tartışıldığı ve dolayısıyla geçmişteki sorunların henüz tamamen çözülme ulaştırılmadığıdır. Çalışmanın yöntemi ise doküman incelenmesi üzerine kurulu olan nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel analizdir.

Anahtar Kelimeler

Prag Uluslararası
Öğretmenler Kongresi,
Ali Haydar (Taner),
Öğretmen,
Eğitim.

Abstract

Education, as a branch of science, has been a field of study and investigation from past to present together with the stakeholders that constitute the education itself. The national and international meetings, workshops and congresses that have continued from past to present, especially with printed and visual materials, are the scientific activities carried out for the development of this particular field of science. The present study is the interpreted, simplified version that has been brought to the present time, based on the report created by Mr. Ali Haydar (Taner)'s observations of the international teachers congress that was held in Prague in 1923. The congress was important for the history of education; it was vitally significant for Turkey for the national Parliamentary Government in Ankara to be summoned to this congress via an official invitation even before the Republic was founded. In this study, the very report that Mr. Ali Haydar (Taner) wrote himself after attending the congress was used as the main source of examination. At this congress, the issues that have still been contentious even today were discussed. Regarding most of these issues, no valid general conclusion could be reached and no consensus could be arrived at. The issues such as internship, distribution of courses, the distinction between general culture and pedagogy in the teacher training process discussed in the congress revealed that similar issues have still been under discussion even today in the processes of teacher training programs and therefore, problems of the past have not yet been fully resolved. The method of this particular study is the historical analysis based on document analysis, which is one of the qualitative research methods.

Key Word

Prague International
Teachers Congress,
Mr. Ali Haydar (Taner),
Teacher,
Education.

Atf için: Becerikli, S., & Tangülü, Z. (2019). Prag uluslararası öğretmenler kongresi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 111-121. DOI: 10.21666/muefd.750080

Received: 09.06.2020

Accepted: 02.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi EF, beceriklisabri@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3307-6979

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF, zafertangulu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1596-442x

Öğretim işinin ve bir meslek olarak öğretmenliğin tam olarak nerede ve ne zaman ortaya çıktığı kesin olarak bilinmese de gerek gündelik gerekse pedagojik olarak insanoğlu hep bir şeyi öğrenme ve öğrendikten sonra da bilgisini paylaşma gayreti içinde olmuştur. Bu yüzden öğrenme ve öğretme çabası aslında insanlık tarihi kadar eskidir.

Mısır, Çin, Hint ve Yunan gibi eski uygarlıklarda okulların olduğu ve bu okullarda öğretim gerçekleştirildiği bilinmektedir. Eski çağın en dikkat çekici öğretmenleri ise filozoflardır. Yunan şehir devletlerinde ücret karşılığında ders vermiş olan sofistleri öğretmenlik mesleğinin antik çağlardaki en bariz örnekleri olarak nitelendirmek mümkündür. Sofistler, özel dersler vermişler, kendi açtıkları okullara zengin ailelerin çocuklarını yönlendirerek öğretmenlik mesleğinden gelir elde etmişlerdir. Roma döneminde öğretmenlerin itibarı yükselmiş ve öğretmenler mesleklerinden kaynaklı olarak ciddi derecede gelirler elde etmişlerdir. Hristiyanlığın doğuşu ve yaygınlık kazanması ile birlikte ortaçağ Avrupa'sında eğitim ve öğretimin temeli dine dayandırılmıştır. Avrupa'da önemli katedral ve manastırlarda dünyevi bilimler de öğretilmesine rağmen okullardaki öğretmenlik işini din görevlileri gerçekleştirmiştir. İslam dünyasındaki eğitim, din ağırlıklı olması açısından Hristiyan dünyası ile benzerlik göstermiştir. Fakat Müslümanlar medrese denilen müstakil okulları açarak eğitim-öğretim faaliyetlerini daha müspet yürütmüşlerdir. Rönesans ve Reform hareketleri Avrupa'nın düşünce dünyasını evrimleştirmiştir. Bu dönemlerde ortaya çıkan düşünceler din temelli yapıya karşı gelmiştir. Böylece eğitimin üzerindeki kilise baskısı da kırılmaya başlanmıştır. Aydınlanma çağını yaşamış olan Batı'da kiliseyi eğitim kurumlarından uzaklaştırmak amacıyla devlet okulları açma girişimi başlatılmış, eğitim-öğretimde seküler anlayış ortaya çıkmış ve bu durum öğretmen eğitimine de yansımıştır (Becerikli, 2019a).

Dünyada öğretmenliğin profesyonel olarak bir meslek kolu haline gelmesi ve mesleğe ilişkin süreçlerin bugünkü anlamda bilimsel olarak ele alınması Avrupa'da meydana gelen bir dizi siyasi ve sosyal olayların etkisiyle olmuştur. Özellikle Fransız İhtilâli ve Sanayi Devrimi'nden sonra kıta Avrupa'sında ortaya çıkan bir takım değişim ve gelişmeler sonuçları itibarıyla uluslararası düzeyde yayılım göstermiştir. Bu süreçlerde öğretmenlik meslek olarak daha fazla gelişim göstermiş, eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili paydaşlar, sorunlar ve süreçler daha fazla üzerinde düşünülmesi ve çalışılıp geliştirilmesi gereken bir durum halini almıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin bilimsel toplantılar ve seminerler başta Avrupa olmak üzere çeşitli yerlerde yayılım göstermiş, bu toplantılarda alınan kararlar çerçevesinde meslek ve eğitim üzerinde düzenlemelere gidilmiş hatta öğretmen eğitimi geliştirilmeye çalışılmıştır.

1738'de Almanya'da öğretmenlerin kalitesini artırmak için seminerler düzenlenmeye başlanmıştır. Bu seminerler, Fransa'da da düzenlenmiştir. Seminerleri vermek için çeşitli enstitüler kurulmuş, hatta öğretmen okulları kurulduktan sonra bile seminerler devam etmiştir. Modern anlamda öğretmen okulu ilk olarak 1778 yılında Prusya'da açılmıştır. Fransa'da ise Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi için önemli bir kurum olan Yüksek Öğretmen Okulunun model alındığı öğretmen okulunun ilk adımları atılmıştır. 1794 yılında açılmış olan öğretmen okulu 'Ecole Normale' 1795'de eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Okulun açılmasındaki amaç Fransız devrimlerine sahip çıkacak ve öğretme sanatını öğrenecek öğretmenleri yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Becerikli, 2019a).

Klasik döneminde medreselerde öğretmen yetiştiren Osmanlı'da dünyadaki gelişmelerden uzak kalmamış 1848'de Darülmüallimin adıyla modern anlayışta öğretmen yetiştiren müstakil bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun çeşitli kademelere öğretmen yetiştiren şubeleri de açılmış hatta Osmanlı coğrafyasında yaygınlaştırılmıştır. Öğretmenlik mesleği zaman içerisinde ciddi gelişim göstermiş, günümüz anlayışına adım adım gelişerek yaklaşmıştır (Becerikli, 2019a). Hatta Osmanlı eğitimcileri eğitim üzerine çeşitli çalışmalar yaparak kitap ve makaleler yayımlamışlardır (Şanal, 2002; Oruç & Kırpık, 2006). Çalışmaya konu olan Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi öğretmen ve eğitim sorunlarının tartışıldığı uluslararası öneme sahip bir organizasyondur. Kongreye ayrıca TBMM Hükümeti'nin davetli olması ve davete icabet edilmesi Türkiye'de eğitim ve öğretmenlik mesleğine verilen değeri ortaya koyma ve savaştan yeni çıkmış bir ülkenin dünyadaki bu tip organizasyonlara kayıtsız kalmaması açısından dikkate değer bir bilimsel toplantıdır.

Yöntem

Çalışmanın amacı, bağımsızlık mücadelesinden sonra yeni bir devlet kurmaya çalışan TBMM Hükümetinin böyle bir süreçte bile eğitime verdiği önemin bir örneği olarak karşımıza çıkan Prag uluslararası öğretmenler kongresinde tartışılan konuları ele almaktır. Çalışma 1923 tarihinde Prag'da toplanan uluslararası öğretmenler kongresindeki izlenimlerini kaleme alan Ali Haydar (Taner) Bey'in gözlemleriyle oluşturduğu raporundan oluşturulmuştur. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi'nden elde edilen belgeler kullanılmıştır. Bunların dışında çalışmayı zenginleştirmek için çeşitli telif eserlerden yararlanılmıştır. Çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel analiz kullanılmıştır. "Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelmiş eylemleri ve olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir" (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011, s. 535). Tarihsel araştırmalar genellikle yazılı dokümanlar üzerinden yürütüldüğünden konu ile alakalı arşiv belgeleri, Ali Haydar Bey'in raporu değerlendirilmiş; kongrede tartışılan staj, derslerin dağılımı, derslerdeki genel kültür ve pedagoji ayrımı gibi konular ortaya konulmuştur.

Bulgular

Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi

27 Ağustos 1923 ve 30 Ağustos 1923 tarihleri arasında Prag'da bir ortaöğretim³ öğretmenleri uluslararası kongresi düzenlenmiştir (Ali Haydar, 1925). Bu kongreyi "Bejnemilal Mekatib-i Taliye Muallimleri Heyeti" düzenlemiştir. Ali Haydar heyetin Fransızca ismini "Bureau⁴ International des Federations Nationale du Personnel de l'enseignement Secondaire Public" şeklinde vermiştir. Belçika öğretmenlerinin oluşturdukları topluluk tarafından bir uluslararası öğretmenler heyeti kurma fikri ileri sürülmüş ve Belçika öğretmenler topluluğunun çağrısı sonucunda diğer ülkelerin öğretmenler toplulukları üyelerinin bazılarının temsili ile birlikte bu "Büro" kurulmuş oldu. Kuruluş aşamasında Fransa'dan Fedel ile Beltette, Hollanda'dan Warenhorst, Belçika adına Wittmann ile Van Lede isimlerindeki kişilerce kendi ülkelerinin öğretmenler toplulukları temsil edilmiştir. "Büro" diğer ülkelerdeki öğretmen topluluklarının üye olarak bünyesine katılımı ile teşkilatlandırılmış bir uluslararası örgüt olarak kurulmuştur. 1912'de ilk toplantı gerçekleştirilmiş ve üye olacıklardan belirli bir yıllık ücret alınması, her topluluğun iki üye ile temsil edilmesi fakat bir oyunun olması kararları alınmıştır. Ayrıca "Büro" kendini eğitim meseleleri ile ilgili bir danışma organı gibi görmüştür. 1913'de Gent şehrinde bir toplantı gerçekleştirilmiştir. I. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkması ile birlikte uluslararası bütün faaliyetler tatil edilmiştir. 1920'de Strazburg'da "Büro"yu yeniden faaliyete geçirmek için Büyük Britanya, Lüksemburg, Cenevre, Çekoslovakya, Belçika, Fransa, Alsas-Loren öğretmenleri toplulukları adına temsilcilerin de katıldığı bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise Paris ve Lüksemburg'da toplantı yapılmış ve 1923'de Prag'da toplanılmıştır. Gent, Strasburg, Lüksemburg ve Paris'teki kongrelere Türkiye'den herhangi bir heyet katılmamıştır (Ali Haydar, 1925).

Ağustos 1923'de Prag'da düzenlenen kongreye Cumhuriyet'in ilanı gerçekleşmediği için TBMM Hükümeti adına gönderilen temsilciler katılmışlardır (BCA, FK.HR.IM.-YN.77.37.1; Ali Haydar, 1925). İstanbul'daki Çekoslovakya temsilciliğinden gelen davet üzerine kongreye Türkiye'den gitmek üzere iki temsilci gönderilmesi düşünülmüştür. İlk temsilci olarak Maarif Müfettişlerinden Zeki Mesud Bey seçilmiştir. İkinci kişinin belirlenebilmesi için İstanbul Muallimler Cemiyetinden tavsiye alınmak için Cemiyete bir yazı gönderilmiştir (BCA, FK.30.18.1.1.-YN.7.16.15; FK.HR.IM.-YN.77.37.1.). Cemiyetin cevabı ile ilgili bir bilgiye rastlanılmasa bile gönderilecek ikinci kişiyi Darülfünun hocalarından Ali Haydar olduğu tespit edilmiştir. Hatta Ali Haydar'a kongreye katılımı için 400 lira avans verilmiştir. Bunun dışında Ali Haydar'ın gidiş gelişinin 7 gün sürmesi ve orada 18 gün kalması dolayısıyla kendisinin beyanına göre yapmış olduğu masrafları hariç, günlük 10 liradan 25 güne karşılık 250 liralık bir harcırahın, Ali Haydar'a verilmesi kararlaştırılmıştır (BCA, FK.30.18.1.1.-YN.9.25.20.). Ali Haydar'ın kongre bitişinden sonra da şehirde kalması, bulunduğu yerin eğitim

³ Tartışmalar bazen lise birinci (ortaokul) devre, bazen de ikinci devre etrafında gerçekleşmiştir. Bu nedenle kongre ortaöğretim diye adlandırılmıştır.

⁴ Ali Haydar kongre ile ilgili yazmış olduğu kitabında bazen heyet bazen de "Büro Enternasyonal" tabirini kullanmıştır. Bu çalışmada kuruluşun Fransızca ismine ithafen "Büro" tabiri kullanılmıştır (Ali Haydar, 1925).

kurumlarını ve eğitim-öğretim faaliyetlerini incelemesi, bu süre zarfındaki çalışmalarını için kendisine harcırah verilmesi, kayıtlarda tespit edilemese bile onun sadece kongreye katılması için değil aynı zamanda Prag'daki eğitim-öğretimi incelemesi için de bir görev verildiğini düşündürmüştür. Ali Haydar'ın yazdıklarından anlaşıldığı kadarıyla toplantıya Türkiye'den başka Bulgaristan, Çekoslovakya, Fransa, İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya, Lehistan, Lüksemburg, Norveç, Ukrayna Mültecileri Temsilcisi, Yugoslavya temsilcileri de katılmıştır (Ali Haydar, 1925).

Türk heyeti temsilcilerinden Ali Haydar Bey kongre ile ilgili izlenimlerini kaleme almış ve kongrede tartışılan konuları not ederek Türkiye'ye geldiğinde yayımlatmıştır. Ali Haydar'ın yazıları, ilk olarak 13, 14, 25 ve 26. sayılarında olmak üzere Muallimler Mecmuasının dört sayısında yayımlanmıştır. Bundan başka Ali Haydar bir de kongre kitabı çıkarmıştır. Kongre kitabının içeriği Muallimler Mecmuasının 25 ve 26. sayılarında yayımlanan kısımların kitaplaştırılmış halidir (Ali Haydar, 1923a; 1923b; 1924a; 1924b; 1925). Ali Haydar Muallimler Mecmuasının 13 ve 14. sayılarında da Çekoslovakya İntibaları başlıklı makale yazmıştır. Bu yazılarda, Çekoslovakya Cumhuriyeti, Çekoslovakya Muallimler Cemiyeti, Çekoslovakya'da öğretmenlik ile ilgili kanunların içeriğine, öğretmenlerin maaşlarına, kadro unvanlarına, öğretmenlerin nasıl yetiştirildiğine değinmiştir (Ali Haydar, 1923a; 1923b).

Kongrenin Gündemi

Kongrenin tartışacağı konular üç ana başlıkta incelenmiştir. Bunlar; ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimleri, ahlak eğitimi ve okul ile aile arasındaki ilişkiler olarak belirlenmiştir. Bu konuların dışında kongrenin asıl konuları içerisinde yer almasa da Lüksemburg kongresinde tartışılmış olan bazı konuların detaylandırılmadan kısaca görüşülmesi uygun bulunmuştur. Bunlar ise; ortaöğretimin ıslahatı, kızların eğitimi, ortaöğretim öğretmenlerinin maddi durumları, ortaöğretimin sonundaki sınavlar ve diplomalar, uluslararası öğrenci değişimi ve bilgi paylaşımı, diplomaların denklikleri, uluslararası kanunlar olmuştur. Fakat Ali Haydar eserinde bazı konuların tartışılmasının uzun sürmediği, üzerine durulmadan geçildiğine dair zaman zaman notlar düşmüştür. Özellikle eserin önemli kısmını kaplayan belirli konular olmuştur. Bu kısımlar eserin içeriğinin verildiği başlık da değerlendirilmiştir. Ayrıca kongrenin dört günlük programı da aşağıda verilen tablodaki gibi planlanmıştır (Ali Haydar, 1925).

Tablo 1

Kongrenin Dört Günlük Programı

Pazartesi (27 Ağustos 1923)	Saat
Belediye dairesinde toplantı	09:00
Tedrisat-ı taliye sergisini ziyaret	15:00
Milli tiyatrodan oyun seyredilmesi	19:00
Salı (28 Ağustos 1923)	Saat
Belediye dairesinde kongrenin açılışı	09:00
Şehremanetinde kabul	11:00
Kongrenin mesaisi	15:00
Ziyafet	20:00
Çarşamba (29 Ağustos 1923)	Saat
Kongre mesaisi	09:00
Prag şehrini ziyaret	15:00
Ziyafet	20:00
Perşembe (30 Ağustos 1923)	Saat
Kongre mesaisi	09:00
Kongrenin son celsesi	15:00

Kongrenin dört günlük programının ilk gününde yapılan toplantıda katılımcıların tanışması gerçekleşmiş ve katılımcılara kongrenin programı verilmiştir. İlk yapılan toplantıdan sonra sergi ve tiyatro ziyareti yapılmıştır. İkinci günde açılış gerçekleşmiş, planlandığı gibi tam dokuzda değil de saat ona doğru açılış merasimi başlatılmıştır. Açılış merasimine Çekoslovakya üst düzey bürokratlarıyla katılmıştır. Kongreyi Çekoslovakya muallimler cemiyeti başkanı mösyö Dr. Zakavec Fransızca nutkuyla açmıştır. Zakavec'den sonra Çekoslovakya eğitim bakanı konuşma yapmış ve ondan sonra da Çekoslovakya Cumhurbaşkanı'nın göndermiş olduğu mektup okunmuştur. Çekoslovak yetkililerin konuşmaları bitince kongreye katılan ülkelerin temsilcileri, ülke isimlerinin alfabetik

sırasına göre konuşma yapmıştır. Yapılan konuşmalarda standart teşekkür ve tebrikler ayrı tutulursa genel olarak dünya savaşının etkisini ve ülkelerin durumunu görmek mümkündür. Ayrıca konuşmaların bazıları birazda siyasi içerikli olmuştur. Kongrenin dili ise Fransızcadır (Ali Haydar, 1925).

Türkiye heyeti, kongrede bir konuşma yapılacağı bilgisine önceden sahip olmadığından diğer ülkelerin temsilcileri konuşmaya başladığında “T” harfinin sırasını beklerken konuşmalarını hazırlamışlardır. Konuşmayı Zeki Mesud Bey yapmıştır. Mesud Bey’in konuşması aşağıda verilmiştir (Ali Haydar, 1925).

Nazır efendi, reis efendi, hanımlar ve efendiler

Evvel emirde, Türkiye’yi kongreye davet eden ihzari komite ile Çekoslovak hükümetine takdim-i teşekkürat eylerim. Türkiye birinci defa olarak beynelmilel tedrisat kongresine iştirak etmektedir. Fakat bu Türkiye’nin bundan evvelki kongreler mesaisine lakayt kaldığı manasına tazammun (içerme) etmez. Sizlerce de pek âlâ malumdur ki biz Türkler senelerden beri mevcudiyet ve istiklalimizi muhafaza için mücadele de bulunuyorduk. Bütün maddi ve manevi kuvvetlerimiz ancak bu mücadelede muzaffer çıkmak cehd-ü emeline masruf (harcanmış) idi. Bu gün Türkiye harici ve dâhili düşmanlarından kurtulmuş, serbest, müstakil bir devlettir. Hükümeti en demokratik bir şekli-i idareye maliktir. Halk hükümetlerinin en birinci vazifesi halkı talim ve tenvir (aydınlatma) etmek olduğu için büyük millet meclisi hükümeti de bu noktaya bütün dikkat ve gayreti hasr (tahsis etme) etmiştir. Avrupa ilim ve irfanından istifade için her türlü vesait müracaat ettiği gibi dâhilen de maarif ve mekatib teşkilatını tensik (düzenlemek) için azami kudretini sarf eylemektedir. Biz Türkler ümit ediyoruz ki bu kongrenin mesaisinden pek çok istifade edeceğiz. Memleketimize yeni ve güzel fikirler nakline muvaffak olacağız. Kongrenin muvaffakiyetini temenni ederek cümlelerinizi gerek hükümet ve gerek Türkiye muallimleri namına selamlarım.

Yaşasın beynelmilel tedrisat kongresi, yaşasın misafirperver ve serbest Çekoslovakya!

Kongrede Tartışılan Konuların İçeriği

Kongrede konuların müzakere edilmesine geçilmeden önce bir veya iki kişinin rapor okuması durumu gerçekleşmiştir. Ali Haydar Bey kitabında net bir biçimde bahsetmese de anlaşıldığı kadarıyla kongrede bazı komisyonlar oluşturulmuş ve bunlar rapor hazırlamışlardır. Raporların bir başka şekilde hazırlanması ise ülkelerin toplulukları tarafından gerçekleşmiştir. Ayrıca Ali Haydar’ın verdiği bilgiler ışığında bazı raporlarında kişilerin kendilerinin hazırladığı yönünde ipucuna rastlanılmıştır (Ali Haydar, 1925).

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi

Salı günü (28 Ağustos 1923) öğleden sonra lise öğretmenlerinin eğitimlerinin nasıl olacağı konusunda bir oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumda eğitim bilimci Chlup tarafından Fransızca bir rapor okunmuştur. Bu raporda; eğitim biliminin bir bilim olduğunu fakat bu bilimin dinamiklerine uygun davranan öğretmenlerin olmadığı, öğretmenin kendi başına öğretim usullerini keşif edebilecekleri anlayışının var olduğu ve öğretmenlerin çok az bir pedagoji bilgisine sahip olduğu, derslerde yoğun alan bilgisi verildiği yönünde eleştiriler yer almıştır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerini tanıyabilmesi için onların psikolojik ve biyolojik, bedeni ve ahlaki gelişimlerini tanınması, lise öğretmenlerinin öğretim yöntemlerinin kaidelerini, işleyeceği dersin kurallarını, okul sistemini bilmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Mevcut durumda öğretmen adaylarına verilen eğitim yeterli görülmemiştir. Verilen meslek derslerinde eğitimin tarihini bilmenin üzerinde daha çok durulduğu konusunda eleştiri yapılmıştır. Bu nedenle eğitim tarihi dersi yerine eğitim tarihinin felsefesinin okutulması önerilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarına teorik psikoloji, çocuk psikolojisi, öğrenci psikolojisi, bireysel psikoloji, pedagojik yöntemleri uygulamalı olarak gösterilmesi tavsiye edilmiştir. Bundan başka tatbikat mektepleri açılması, öğretmen adaylarının burada deneyim kazanmaları tavsiye edilmiştir. Bu rapor da özellikle de Çekoslovakya eleştirisi yapılmıştır. Çekoslovakya’da lise öğretmeni yetiştirecek öğretmen okulu olmadığı, öğretmen olmak isteyenlerin üniversitede okuduğu belirtilmiştir. Bu nedenle tatbikat mekteplerinin üniversiteye bağlı olarak açılması önerilmiştir (Ali Haydar, 1925).

Profesör Chlup'tan sonra Prag'daki Comenius Terbiye Darülmesaiisi azasından olan mösyö Vanura raporunu okumuştur. Ona göre öğretmenin başarısının altında aşk ve ilim vardır. O, öğretmenlerin geçimini sağlamak için görev yapanlarının değil de mesleğe yeteneği olup öğretmenlik yapanların başarılı olabileceğine inanmıştır. Öğretmenin öğrencisine sadece bilgi vermesini yeterli görmemiş onların eğitimleri ile de ilgilenmesini uygun görmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin pedagoji öğrenmeleri gerekliliği üzerinde durmuştur. Öğrencinin pedagojik bilgiyi teorik olarak üniversitede görürken staj da yapması gerekliliğine değinmiştir. Vanura bu konuda hâkim olan iki farklı düşünceyi de dile getirmiştir. Düşüncelerden biri öğrencinin önce alan derslerini daha sonra da pedagoji derslerini alması, bir diğeri ise alan ve pedagoji derslerinin aynı anda alınmasıdır. Vanura ise bu iki görüşten ikincisini savunmuştur. O, meslek derslerinin alan bilgisini aldıktan sonra verilmesinin öğrencideki fikri ve ahlaki etkilerini azaltacağını, fazladan yıl okuma durumuna düşürüleceğini belirtmiştir. Ayrıca derslerini bitiren öğrencinin kendi alanındaki bir öğretmenin yanında staj yapmasını, stajyer verilen öğretmene bir ücret verilmesini, mektep müdürlerinin de stajyere okul idaresi konusunda bilgi vermesini, onları idari işlere alıştırmasını tavsiye etmiştir. Staj müddetinin bir yıl devam etmesi ve öğrenci başaramaz ise altı ay daha uzatılmasını belirterek staj sonunda öğrencinin eğitim bilim, eğitim tarihi ve öğretim yöntemleri konularında bir sınava tabi tutulmasını gerekli görmüştür (Ali Haydar, 1925).

Yukarıdaki raporlardan sonra tartışmalara geçilmiştir. Toplantıda Bulgaristan, Çekoslovakya, İtalya, Fransa adına konuşanlar olmuştur. Genelde staj devresi, öğrencilerin pedagoji eğitimlerini almaları ve öğretmenlerin bilgiyi hazır bir tarzda vermemeleri konuları katılımcılar tarafından desteklenmiştir. Fakat bu konulara itirazı olanlar da çıkmıştır. Fransa temsilcilerinden Fedel öğrencilerin pedagoji bilgileri için bir eğitim-öğretim süreci yaşamalarını mantıklı görmemiş, bütün pedagojik kaideleri birkaç dakika zarfında öğrenilebilecek birkaç reçeteden ibaret olarak görmüştür. Yani bu toplantıda iki görüş ortaya çıkmıştır. Üniversitede alan derslerini gören öğrencilerin buralarda pedagoji eğitimlerini de almasını doğru olduğunu düşünenler bir görüşü oluşturmuş, sadece alan bilgisinin verilmesini yeterli görenler bir diğer görüşü temsil etmişlerdir (Ali Haydar, 1925).

Oturumda ise alınan kararlar şunlardır; her öğretmenin kendi alanı ile ilgili derin uzmanlık alması ve genel kültür bilgisine sahip olması kanaatine varılmıştır. Kongre her milletin kendi kültürü ve ihtiyacına göre öğretmen yetiştirmesinin taraftarıdır. Öğrencinin eğitimini felsefi ve tarihi usullerle ve uygulamalarla birleştirdiği takdirde eğitim ve öğretim yeteneğinin gelişeceği yönünde bir kanaat de ortaya çıkmıştır. Ayrıca staj yaparken belirli bir ücret verilmesini tavsiye etmişlerdir (Ali Haydar, 1925).

Toplantıya Türkiye'den katılım gerçekleştirilmesi, ülkenin dış dünyadaki gelişmelere kayıtsız kalmadığının göstergesi olarak yorumlanabilir (BCA, FK.30.18.1.1.-YN.7.16.15; FK.30.18.1.1.-YN.9.25.20; Ali Haydar, 1925). Ayrıca toplantının olduğu günlerin hemen öncesinde I. Heyet-i İlmiye'de gerçekleştirilmiştir (Tanır & Aslan, 2019). Bu durum Türkiye'de eğitim konusunda yeni arayışların olduğunu hissettirmiştir. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki Çekoslovak yetkililerinin yapılmasını tavsiye ettikleri konularda Osmanlı döneminden beri çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Onların istediği öğretmenlik uygulaması yapılması, Osmanlı'dan itibaren sürdürülmüştür. Vanura'nın staj sonunda yapılmasını tavsiye ettiği pedagoji dersleri sınavı Türkiye'de staj döneminden sonra uygulanan bir durumdu. Hatta Türkiye daha 1913-1914'de bir staj yönergesine sahiptir. Lise öğretmeni yetiştirilmesi içinde Darülmualliminde bir Âlî şube vardır. Yalnız Âlî şubenin varlığı konusunda hem Osmanlı döneminde hem de Cumhuriyet döneminde çeşitli tartışmalar olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Nitekim bu tartışmalar bu şubenin öğrencilerinin alan derslerini üniversitede, meslek derslerini de kendi okullarında görmeleri neticesinde ortaya çıkmıştır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e bu konu tartışılmıştır. Bazı Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi eğitimcileri alan derslerinin üniversitede alınmasını doğru bulmamış, öğretmenin öğretmen okulunda yetişmesi inancını taşımışlardır. Bu eğitimciler içerisinde Satı Bey gibi önemli bir isimde vardır (Ferid, 1325a; 1325b; Satı, 1327; İbrahim Alaaddin, 1923; Sadreddin Celal, 1924; Süleyman Şevket; 1924, Becerikli, 2019a). Kısaca durum şu şekilde özetlenebilir; eğitim-öğretim işinin bir süreç olduğu ve ülkelerin bu konularda nasıl daha iyi olunacağı konusunda çalışmalar yaptığı, hatta bu paylaşımların uluslararası olarak yapılması için kongreler düzenlendiğidir.

Bu oturum 30 Ağustos 1923 perşembe günü gerçekleştirilmiştir. Belçika'nın Gent şehrindeki ortaokul öğretmenlerinden R. Van Damme tarafından okul ve aile ilişkilerine ait bir rapor okunmuştur. Raporla okul ile aile arasında sıkı bir bağ olması gerekliliğinin üzerinde durulmuş ve böyle bir bağın kurulmasının eğitim-öğretime ciddi bir katkı sağlayacağı belirtilmiştir. 1917'de bu amaçla Belçika'da "Orta Tedrisat Muhibleri İttifakı/Ligue des Amis de l'enseignement Moyen Officiel" kurduklarından bahsetmiştir. Bu ittifakın amacı Gent şehrinde bulunan ortaokulların olgunlaşmasına hizmet etmek, maddi ve eğitim-öğretim açısından okullara yardım etmektir. Bu nedenle fayda sağlamak için eğlence, konferans, kurslar ve geziler, piyango ve sair şeyleri yapmışlardır (Ali Haydar, 1925).

Oturumda Prag Real mektebi müdürü mösyö Pithardt bir rapor okumuştur. Raporla Çeklerin aile ve okul arasında ilişkiyi kurmak için ne gibi faaliyetler düzenlediklerini bildirmiştir. Eğitim bakanlıkları tarafından bir anket düzenlendiğini, bu anketin neticesinde velilerin isteği doğrultusunda ders programları ve sınavları hafifletmiş olduklarını ifade etmiştir. Fakat Dünya Savaşı'nın etkileriyle bu ilişki güçlendirilememiş, aile bireylerinin askere gitmesi ve geçim derdi olmasının bu işi zora soktuğundan bahsedilmiştir. Savaşın sonrada aile ve okul arasında bağ kurma işinin başarılı olmadığı da özellikle belirtilmiştir. Aile ve okul arasında bağ sağlanamamasının sebepleri ise bencillığe, gurura, ailelerin lakayt davranmasına, çocukların durumunu öğretmenlerine bildirmekten çekinmelerine dayandırılmıştır. Ailelerin çocukları hakkında zekâ, ahlak ve huyları konusunda bilgi verilmesinin iki unsur arasında yakınlaşmayı sağlamasına yarar göstereceğine inanılmıştır. Ayrıca bu bağ için ebeveynlerin okula gelmesini beklemektense okulun aileye gitmesi tavsiye edilmiştir. Bunun bazı bölgelerde yapılabildiği ve öğretmenler ile velilerin toplantı yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca farklı ülkelerin deneyimlerinden de yararlanmak istediklerinin altı çizilmiştir (Ali Haydar, 1925).

Müzakerelere geçildiğinde Yugoslavya temsilcisi kendi ülkelerinde öğrenciler ve velilerden oluşan bir teşkilat kurduklarını ve bu teşkilat aracılığıyla öğrenci ile ailelere kitap, spor aleti tedarik ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca bir sonraki sene okullarda uygulanan öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli konferanslar vererek okullar arasındaki yöntem uygulamalarında bütünlük sağlamak istediklerini belirtmiştir. Bunun dışında İsveç temsilcisi velilerin öğretmenin azil ve atamalarında etkili olup olmayacağı sorusunu yöneltmiş fakat bu konu üzerinde fazla durulmadan toplantının ortak kararları alınmıştır. Alınan kararlar; aile ve okulun bağlarının güçlendirilmesi uygun görülmuş ve desteklenmiş fakat ailelerin öğretmenlerin atama ve azillerine müdahalesi uygun bulunmamıştır (Ali Haydar, 1925).

Ortaöğretimde Ahlak Eğitimi

Günümüz Türkiye'sinde değerler eğitimi diye adlandırılan bireylerin karakter oluşturma süreci, geçmişte ahlak eğitimi diye kavramlaştırılmıştır. Ahlak eğitimi sadece Türkiye'de gelişim göstermemiş çeşitli ülkelerde de üzerinde durulan bir önemi olmuştur (Yıldırım, 2019). Keza Prag kongresinde de ahlak eğitimine yer ayrılmış olması konunun Avrupa ülkeleri açısından ciddiyetle ele alınıp üzerinde düşünüldüğünün göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kongre'de ahlak eğitimi ile ilgili tartışmalara geçilmeden önce ilk konuşmayı Profesör Klima (Prag'da Real mektebi öğretmenlerinden) yaparak ahlak eğitimi ile ilgili bir rapor okumuştur (29 Ağustos 1923). Okunan raporda okullardaki bütün faaliyetlerin bir ahlaki amaca hizmet etmesi üzerinde durulmuştur. Dünya savaşının sadece maddi sorunlara yol açmadığını, ahlaki çöküntülere de neden olduğu belirtilmiş, bütün toplumun gözlerini siyasi, mali ve ticari amaçlara doğrulttuğu ifade edilmiştir. Bu nedenle gençlere vatan, özgürlük, insanlık için kendini feda etmek gibi erdemlerin öğretilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca çeşitli örneklerle eğitimcinin vazifesinin, öğrencilere, kendilerine ve topluma karşı ahlaki olarak güçlü bir irade kazandırmasının da olduğu vurgulanmıştır. Hatta ahlak eğitiminde en önemli unsurunun öğretmenin kendi tavırları, hal ve hareketi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okullarda sistematik bir ahlak dersi olmasının önemi üzerinde durularak bunun da gerekçeleri; ders programlarının çok ağır olduğundan öğretmenlerin öğrencileri ile ahlak sohbetleri yapmasının fırsatının olmadığı ve eğitim sayesinde öğrencinin ahlaki gelişiminin daha iyi sağlanacağı şeklinde oluşturulmuştur. Ahlak eğitiminin vatandaşlık eğitimiyle pekiştirilmesi gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Ayrıca ilk ahlak eğitiminin ailede verildiğini, erdem tohumlarının burada atıldığını bu nedenle çocuklar yüksek gayeler için toplumun kurallarına itaat etmeye alıştırılırsa gelecekte iyi vatandaş olacakları kanaati öne sürülmüştür. Yapılacak ahlak dersinin sayesinde öğrencilerin kazanacağı ahlaki faziletlerin bireyin iç dünyası ve insanlığın yararına hizmetinin önemini

anlayacakları ileri sürülmüştür. Raporda diğer bütün derslerin de içerisinde ahlaki öğelerin olması tavsiye edilmiştir (Ali Haydar, 1925).

Ahlak eğitimi üzerine Türkiye’de de önem gösterildiği hatta Osmanlı’dan itibaren okulların programlarına müstakil bir ahlak dersi konulduğunu söylemek mümkündür. Osmanlı eğitimcileri ahlak konusunda çeşitli eserler vermişler, ahlak öğretiminin nasıl gerçekleşeceği yönünde yöntem makaleleri yazmışlardır. Osmanlı’da ahlaki öğretilerde din etkisi varken Cumhuriyet ile birlikte daha laik söylemler geliştirilmiştir. Ayrıca ahlak ve vatandaşlık birbirinin neden ve sonucu olarak ilişkilendirilmiştir. Özellikle öğretmenin rol model olması, ahlakın hikâye ve şiirlerle telkin yoluyla verilmesi anlayışı toplantıda konuşulanlar ile Türkiye’nin eğitim hafızasının ahlak eğitimi yönünde birbirine benzediğini açığa çıkarmaktadır (Becerikli & Yıldırım, 2018; 2020). Şunu da belirtmek gerekir ki Türklerin İslamiyet’i kabulünden önce ve sonra uzun tarihsel sürecinde ahlak anlayışında ciddi farklılıklar olmamış, vatansever olma, adil olma, sabırlı olma, kanaatkâr olma, yardımsever olma gibi temel özellikler korunmaya çalışılmıştır (Yıldırım, 2019).

Ahlak oturumunda sunulan bir diğer raporu Fransa yatılı lisesi öğretmenlerinden mösyö Faviers okumuştur. Bu raporda; ortaöğretim kurumlarının meşru ve asil bir davasının namuslu insanlar yetiştirmek olduğu söylenmiştir. Bu nedenle verilecek eğitimle ahlaki eksikliği olan âlimlerin yetişmesinin önüne geçilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Faviers’in okuduğu rapor Fransa’daki laik eğitimin sancıları hakkında da bilgi edinilmesi yönünde ipuçlarını vermiştir. Raporda; ahlaki eğitimin dinden ayrı bir yere konulmasından, ondan bağımsız olmasından bahsedilmiştir. Bunu sağlamak için ise Fransa’da 1850 ile 1880 arasında çok mücadele olduğu fakat bu davanın kazanıldığı ifade edilerek ahlakın dini ibadetlere karşı üstün geldiği belirtilmiştir. Görünen o ki Fransa’da ahlak ile din ayrımı yapılmaya çalışılmış, Ahlaki öğretilerin din temelli olmaktan çıkarılması adına mücadeleler gerçekleşmiştir. Başka bir Fransız temsilci mösyö Cope devlete ait laik öğretim kurumları için Fransa’da “Allahsız Mektep/Ecole sans Dieu” diye bahsedildiğini vurgulamıştır. Yine o da raporda geçtiği gibi benzeri konulara değinerek dinin mektebin eşliğinde durması yönünde ifadelerde bulunmuştur (Ali Haydar, 1925).

Matmazel Rosova (Ukrayna Mültecileri Temsilcisi) ise sistematik bir ahlak dersinin okutulmasını pek doğru bulmamış, çocuklarda topluma karşı ilgi alaka uyandırılmasının yeterli olacağını belirtmiştir. Ahlakın sözle anlatılamayacağını bunun gençlere ancak şiir, edebiyat, güzel sanatlar sayesinde verilebileceğini iddia etmiştir (Ali Haydar, 1925).

Rojička (Çekoslovakya) teorik ahlak ile uygulamalı ahlakın birbirinden ayrılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Orta öğretimde ahlak dersinin olmasını uygun görmüş, ya da felsefe veya tarih dersleri içerisine dâhil edilmesini önermiştir. Ayrıca öğrencilere belirli ahlaki fikirlerin empozesinin demokratik devletlere uygun düşmediğini ifade ederek ahlak hissini kazandırılmasının zorla değil şiir, güzel sanatlar, tarih ve edebiyat derslerinden faydalanarak telkinler vasıtasıyla verilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur (Ali Haydar, 1925).

Oturumda konuşan diğer üyeler de okulların amacının ahlaki, girişimci, muhakeme edebilen bireyler yetiştirilmesi ve ahlak dersinin dogmatik bir şekilde, herhangi bir dinin etkisiyle olmaması yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenin öğrenci üzerinde ahlaki etkisinin olması önemli görülmüştür. Toplantının sonunda ise şu karara varılmıştır: Ahlak eğitimi verilirken bireyin vicdan ve fikir özgürlüğüne riayet edilmesi, ahlak dersi verirken çocukta eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, üst sınıflardaki öğrencilere felsefe dersi verilmesi ve burada ahlak fikirleri ile ilgili eleştirel bir bakış kazandırılması kararlaştırılmıştır (Ali Haydar, 1925).

Kızların Eğitimi

Kızların eğitiminin görüşüldüğü oturumda Matmazel Rosova Çekoslovakya’daki kız okulları hakkında bilgi vermiştir. İlk kız orta mekteplerinin 1860’da, liselerinin ise daha sonra açıldığı bilgisini vererek kız okullarının erkek orta mektepleri eğitiminden geri olduğunu belirtmiştir (Ali Haydar, 1925). Çekoslovakya bağımsızlığından sonra kız ve erkek okullarının arasındaki ayrımı kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Matmazel Rosova’nın toplantıda verdiği bilgilere göre 1918 senesinden beri çeşitli eğitim yöntemleri uygulanmış ve erkek okullarına kızlar da kabul edilmeye başlanmıştır. 1922-1923 eğitim-öğretim döneminde erkek okullarına devam eden kızların sayısı 16 bin iken kız mekteplerinde okuyanlar 10 bin idi. Ayrıca eğitim görmüş bir kadın, toplumun kültürü için

bilhassa ailenin ahlak seviyesini yükseltmesi için önemli ad edilmiştir. Fakat aile ve toplumdaki ahlaki rollerinin dışında kadınların beledi ve vatani işlerde de görev almalarının üzerinde durulmuştur. Çekoslovakya'da 266 tane kadın öğretmen olup, maaş, vazife vesaire haklarda erkeklerle eşit görülmüşlerdir (Ali Haydar, 1925). Matmazel Gagnot (Fransa) kendilerinin de benzer haklar talep ettiklerini söyleyen sözler kullanmıştır. Bir başka katılımcı Miss. Forrest (İngiltere)'de bu görüşe katılmıştır (Ali Haydar, 1925). Yapılan açıklamalarda kızların eğitimi ile ilgili İngiltere ve Fransa'nın Çekoslovakya'dan geride olduğu hatta Türkiye'de orta seviye eğitim için açılmış olan ilk kız mektebinin 1858'de açıldığı hesaba katılırsa, Türkiye'nin de İngiltere'ye göre tarihsel geçmişinden dolayı bu konuda ciddi bir birikiminin olduğunu söylemek doğru olacaktır (Demirel, 2002). Bunun yanı sıra kızların eğitimi için 1870'de bir de öğretmen okulunun açılmış olduğunu da göz ardı etmemek gerekmektedir (Erdem, 2013).

Matmazel Valborg Otter (Norveç) oturumda Norveç'te kızların eğitimi ile ilgili bilgiler vermiştir. Otter, kendilerinde 30 seneden beri kadınların orta ve yüksek okullarda eğitim aldıklarını, bu konuda tecrübeye sahip olduklarını belirtmiştir. Norveç'te erkek ve kız okullarının eğitim seviyelerinin aynı olduğu, kız ve erkeklerin de beraber okuyabildiğini, karma tahsil usulüne de öğretmenlerin alıştığını, karma okullarda kız ve erkeklerin zekâ olarak birbirlerinden farkları olmadıklarını, karma okulların en büyük faydasının kız ve erkek çocukları arkadaş gibi yaşamaya alıştırdığını ifade etmiştir. Otter, Norveç'te kız ve erkeklerin ilişkileri genelde iyi olmakla birlikte çok nadir şikâyetler geldiği, teneffüslerde kızların kızlarla, erkelerin de erkekler ile oynadığı, ortaokullarda ise topluluklar oluşturduklarını, flörtlerin olduğunu vurgulamıştır. Otter, kız ve erkelerin beraber okumalarının kızlarda kimseye muhtaç olmadıkları duygusunu geliştirdiğini, erkelerin ise haşinliklerinin azaldığını, iki cinsin birbirinden faydalandığının görüldüğünü ifade etmiştir. Özellikle de her sınıfta birkaç kız olmasının lazım olduğunu belirtmiştir. Fakat bazı derslerde kızlar ve erkeklerin ayrılması gerekliliğini de öne sürmüştür. Nitekim tarih dersini kızların görmemesini uygun görmüş, siyasete kızların ilgisinin olmadığını belirtmiştir. Beden eğitimi ve el işleri derslerinde de erkek ve kızların ayrılması gerekliliği üzerinde durmuştur. (Ali Haydar, 1925).

Türkiye'de Osmanlı döneminde sıbyan mekteplerine kız ve erkek çocuklar birlikte okuyabiliyorlardı (Akyüz, 2013). Fakat üst kademelerde karma eğitimin başlaması daha geç tarihlidir. İkinci Meşrutiyet'in ilanı öncesinde kız çocukların rüşdiye (ortaokul) seviyesinde 12 yaşına kadar erkeklerle beraber okumalarına izin verilmiş, ileriki yaşlarda karma eğitime müsaade edilmemiştir (Nurdoğan, 2005). 1920'li yıllara kadar daha üst kademelerde karma eğitim gerçekleşmemiş 1920'lerden itibaren, özellikle de Cumhuriyet döneminde kız ve erkekler beraber okumaya başlamıştır (Kamer, 2013; 2020).

Sonuç

Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi'nin sonuçları genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda kongrede üç ana başlıkta incelenen konular hakkında genel geçer sonuçlara ulaşılamadığı hatta tartışma başlığı altında incelenen bazı konuların bir önceki Lüksemburg kongresinde alınan kararların tekrarı ötesine geçemediği görülmüştür.

Özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde staj, derslerin dağılımı, derslerdeki genel kültür ve pedagoji ayrımı hususu tartışılmıştır. Bu ve benzer tartışmaların bugün dahi öğretmen yetiştirme program süreçlerinde tartışılıyor olması sorunun henüz tamamen çözüme ulaştırılamamasının açık bir göstergesidir.

Kongrede okul-aile işbirliği üzerinde de durulmuş, bu hususta çeşitli örneklemelerin üzerine gidilmiş ve aileyi eğitimin bir parçası haline getirme fikri ortaya atılmıştır. Günümüzde modern eğitim anlayışında da bu husus oldukça önem arz etmektedir.

Kongrede dikkat çeken önemli bir tartışma konusu da ahlak eğitimi sorunsalı olmuştur. Ahlak eğitimi günümüzle bağdaşması açısından değerler eğitimi ekseninde düşünmek mümkündür. Kongredeki tartışmanın ana çerçevesini savaşlardan yorgun ve bitap düşmüş ve Avrupa'da savaşların bireylerde sebep olduğu ahlaki çöküntü oluşturmuştur. Özellikle savaşların sebep olduğu manevi yoksunluk ve bencillik ahlak eğitiminin okullarda vatandaşlık eğitimiyle beraber götürülmesi fikir birliğine yol açmış, bu hususta da aileler de göreve çağrılarak ilk eğitimin ailede verilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir. Ayrıca din eğitimi ve ahlak eğitiminin de ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bugün dahi bu durum üzerinde fikir birliğine ulaşamamış bir paradoks olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki yeni kurulacak Türkiye

Cumhuriyeti kuruluşunun üstünden henüz bir yıl bile geçmeden eğitimde laikliği sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştirmeye başlamıştır.

Kongrede günümüzde özellikle geri kalmış ülkelerde var olan bir sorun olan kızların eğitimi hususu da tartışılmıştır. Bu durum pedagojik temelde düşünüldüğünde ülkeler için bir kalkınma ve geri kalmışlık problemi olarak geçerliliğini sürdürmektedir. Kongrede bu sorun ele alınırken başta Avrupa ülkelerinde savaştan dolayı kızların eğitime ara verdiklerini ve okul dışında vatan hizmeti yaptıklarının üzerinde durulmuştur. Ancak o yıllarda Avrupa ülkelerinin çoğunda da kız eğitiminin istenilen seviyede olamaması ve eğitimdeki cinsiyet ayrımcılığı sorunu kongrede tartışma konusu olmuştur. Osmanlı devletinin Avrupa'daki çağdaşlarından çok önce bu hususa önem verdiği ve gerekli adımları attığı görülmektedir. Ayrıca kongreden henüz birkaç gün önce Ankara'da toplanan Heyet-i İlmiye toplantısında bu hususun Türkiye'de de görüşülmüş olması TBMM Hükümetinin konuya verdiği ehemmiyeti göstermektedir.

Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi'nin toplanması öğretmenlik mesleğinin ve eğitim sorunlarının uluslararası bir toplantıda ele alınması açısından oldukça önemlidir. Burada oldukça önem atfedilebilecek bir gelişme de Ankara'da Milli Mücadele'den henüz çıkmış TBMM Hükümeti'nin kongreye davet edilmesi ve o dönemki adıyla Maarif Vekâletinin bu kongreye temsilci göndermesidir. Bu durum yeni Cumhuriyetin öğretmenlik mesleği ve eğitimle ilgili uluslararası bir toplantıya verdiği önem ve yeni bağımsız siyasal rejimin bu tip organizasyonlarda temsil arzusuna verdiği ehemmiyetle açıklanabilir. Kongre sürecinde Zeki Bey'in konuşması bu heves ve ehemmiyeti açıkça göstermektedir. Özellikle Ali Haydar (Taner) Bey'in yolluklu yevmiyeli görevlendirilmesi ve kongre bitişinde şehirdeki eğitim kurumları hakkında da kendisinden gözlemlerinin istenmesi Türkiye'nin dünyadaki gelişmeleri takip etme isteğini göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Ali Haydar Bey, Almanya'da Jane Üniversitesinde eğitim ve psikoloji tahsili yapmış, 1911 yılında Selanik'te İttihad ve Terakki kontrolündeki bir okulda pedagoji hocalığı yapmıştır (Ata, 2017). Aynı tarihte Selanik'te düzenlenen Öğretmenler Kongresine katılmış, İttihad ve Terakki mektebini temsil etmiştir (Selanik Vilayeti Birinci Muallimler Kongresi Mecmuası, 1328). Ali Haydar bu kongrenin ikinci toplantısında öğretim yöntemleriyle ilgili bir konferans vermiştir (Becerikli, 2019b). 1915'te Maarif Nezareti Müşavirliğine atanan Alman Müşavir Dr. Franz Schmidt'in tercümanlığını yapmış ve Darülfünunda Tecrübi Pedagoji ve Tecrübi Psikoloji gibi dersleri vermiştir. 1926'da başladığı Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğini 12 yıl sürdürmüştür. "Milli Terbiye" adlı raporu, çağdaş eğitimden beklentileri de yansıttığından dönemi için önemlidir. 1927'de Hilmi Kitapevi'nden Kur'an-ı Kerim Elifbası adlı alfabe kitabı çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde Grigori Petrof'un Beyaz Zambaklar Memleketinde kitabının çevirmeni olarak şöhret kazanmıştır (Ata, 2017). Ali Haydar Bey'in bu çok yönlü münevver kişiliğinin kongrede görevlendirilmesinde etkisinin olup olmadığı yönünde net bir kanıt elde edilememiştir yalnız kendisini uzman bir pedagoğ olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (m.ö. 1000-m.s. 2013)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ali Haydar (1923a). Çekoslovakya intibaları. *Muallimler Mecmuası*, 2(13), 272-281.
- Ali Haydar. (1923b). Çekoslovakya intibaları. *Muallimler Mecmuası*, 2(14), 293-300.
- Ali Haydar. (1924a). Orta mekteplerin beynelmilel Prag kongresi. *Muallimler Mecmuası*, 3(25), 917-945.
- Ali Haydar. (1924b). Prag kongresi. *Muallimler Mecmuası*, 3(26), 997-1030.
- Ali Haydar. (1925). *Orta mekteb muallimleri Prag kongresi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Ata, B. (2017). Türkiye'de bir psikolog tarih ders kitabı yazarı oldu: psikolog Ali Haydar Taner ve ortaokul için tarih II üzerine. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 215-242.
- Azarkan, E. (2013). II. Dünya Savaşı öncesi dönemde devletlerin tanınmasında etkili olan faktörler. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17-18(26-27-28-29), 1-24.
- BCA, FK.30.18.1.1.-YN.7.16.15.
- BCA, FK.30.18.1.1.-YN.9.25.20.
- BCA, FK.HR.IM.-YN.77.37.1.
- Becerikli, S., & Yıldırım, S. G. (2018). The moral and citizenship education methods performed in the last period of Ottoman. *Educational Research and Reviews*, 13(16), 609-616.

- Becerikli, S., & Yıldırım, S. G. (2020). Evaluation of citizenship education and values education in the early years of the republic. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 45-53.
- Becerikli, S. (2019a). Öğretmen yetiştirmede İstanbul yüksek öğretmen okulu modeli (1924-1978). (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Becerikli, S. (2019b). Selanik dârümuallimîni. F. Demirel (Ed.), *Osmanlı Modernleşme Sürecinde Selanik Vilayetinde Eğitim* içinde, (s. 201-229). İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Ferid. (1325a). Darümuallimin-i âliyenin lağvı üzerine maarif nezaretine açık mektup. *Darüşşafaka*, 6, 281-284.
- Ferid. (1325b). Darümuallimin-i âliyenin lağvı üzerine maarif nezaretine açık mektup. *Darüşşafaka*, 7, 313-315.
- Fraenkel, R. Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Connect Learn Succeed.
- İbrahim Alaaddin. (1923). Darümuallimin ve darümuallimat-ı âliye teşkilatı, *Muallimler Mecmuası*, 1(5), 74-76.
- Kamer, S. T. (2013). Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908–1950). (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kamer, S. T. (2020). Kadın düşünürlerin karma eğitime ilişkin görüşleri. Alpaslan Demir, Tuba Tombuloğlu, Oğuz Polatel (Ed.), *Türklerde Kadın* içinde, (s. 303-322). Konya: Kömen Yayınları.
- Nurdoğan, A. M. (2005). Osmanlı modernleşme sürecinde ilköğretim (1869 – 1922). (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.
- Oruç, Ş., & Kırpık, G. (2006). Osmanlı’da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sadreddin Celal. (1924). Darümuallimin meselesi. *Muallimler Mecmuası*, 2(19), 460-462.
- Satı. (1327). Darümualliminin bir senelik hayatı, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası, Nazariyat ve Malumat Kısmı*, 2(15), 81-85.
- Selanik vilayeti birinci muallimler kongresi mecmuası. (1328)*. Selanik: Osmanlı Matbaası.
- Süleyman Şevket. (1924). Orta darümuallimat ve darümuallimin. *Muallimler Mecmuası*, 2(20), 575-587.
- Şanal, M. (2002). Türkiye’de öğretmen okullarında meslek dersi kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi (1848-1918). (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanır, E. D., & Aslan, C. (2019). Birinci heyet-i ilmiye ve çalışma esasları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(1), 1251-276.
- Yıldırım, S. G. (2019). Değerler eğitimine yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ortaokul 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Düzeyi¹

Middle School 6th and 7th Graders' Level of Scientific Epistemological Beliefs

Şendil CAN² Cüneyd ÇELİK³

Özet

Bilgi nedir? Nasıl oluşturulur? gibi bu tür sorularla ilgilenen felsefe dalı epistemolojidir. Ortaokul öğrencileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin bilimsel bilgiye ilişkin görüşlerinin ne olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Bu da bilimsel epistemolojik inançlar olarak ifade edilmektedir. Bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemektir. Muğla İl Merkezindeki iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 285 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hem bilimsel epistemolojik inançlarının hem de bilimsel epistemolojik inançları oluşturan alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve 1. dönem fen bilimleri dersi karne notu değişkenlerine göre nasıl farklılık oluşturduğu sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre, 6. sınıf öğrencilerinin ise 7. sınıf öğrencilerine göre Bilimsel Epistemolojik İnançları daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

*Bilimsel
Epistemolojik inanç,
Ortaokul öğrencileri,
Bilimsel
Epistemolojik inanç
ölçeği,
Cinsiyet*

Abstract

The discipline of science interested in questions such as "What is knowledge?", "How does it occur?" is epistemology. When this concept is examined in terms of middle school students, it seems to be important to determine the opinions of these students about the scientific knowledge. These opinions are expressed as scientific epistemological beliefs. Scientific epistemological beliefs reflect individuals' philosophical conceptions of the issues such as what is science and valid-reliable scientific knowledge, how it is produced and how it is shared. The purpose of the current study is to determine middle school 6th and 7th grade students' Scientific Epistemological Beliefs. The sample of the study is comprised of 285 students attending two different middle schools in the city of Muğla. As the data collection tool, the "Scientific Epistemological Beliefs Scale" was used. In the current study, it was investigated whether the middle school 6th and 7th grade students' scientific epistemological beliefs and the sub-dimensions making up the scientific epistemological beliefs vary significantly depending on gender, grade level and the science grade point average in the school report of the first term. The obtained findings have revealed that the scientific epistemological beliefs of the female students are higher than those of the male students and the scientific epistemological beliefs of the 6th grade students are higher than those of the 7th grade students.

Key Word

*Scientific
Epistemological
belief,
Middle school
students,
Scientific
epistemological belief
scale,
Gender*

Atf için: Can, Ş., & Çelik, C. (2020). Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik İnanç düzeyi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 122-132. DOI: 10.21666/muefd.746092

Received: 12.06.2020

Accepted: 05.10.2020

Published: 01.11.2020

¹ Bu çalışma, II. Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde (2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, csendil@mu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-9313-7273

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cuneydcelik@mu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1188-6260

Bilgi çağı olarak anılan içinde bulunduğumuz şu yüzyılda, insanın yaşamını kolaylaştırması ve teknolojik ilerlemeleri takip edebilmesi için, her an ilerleyen bilimsel ve teknolojik yeniliklere ayak uydurmak zorundadır. Bu ise toplumun değişim hızına yetişebilmesi için sorun çözen, sürekli yeniliğe açık, yaratıcı düşünebilen niteliklere sahip bireylerle mümkün olduğu düşünülmektedir. (Erdoğan, 2006). Bu bağlamda eleştirel düşünebilen, bilişüstü farkındalığı olan, öz-düzenleme ve problem çözme becerileri güçlü bireylerin yetiştirilmesi ülkemiz öğretim programlarının hedefi olarak belirlendiği görülmüştür. Epistemolojik sorgulama, akıl (sezgi) ve deneyi sentezleyerek ortaya çıkan bilginin kaynağı; bilginin niteliğini irdeleyen bilimin doğası; bilginin olanaklı olup olmadığına yönelik yaklaşımlar barındıran bilginin imkânı temellerine dayanır (Aytaç, 2020). Bu temeller bireyin epistemolojik inancını oluşturur. İnançlar ise insanın bir olguya karşı tutumlarının temelini oluşturmaktadır. Bu tutumlara bağlı olarak bireylerin eylemleri ya da davranışları şekillenir. Bilginin ve bilgi edinmenin doğasına ilişkin inanışları tanımlayan epistemolojik inanç da insan zihninin düşünme becerisini şekillendirdiği düşünülmektedir (Pajares, 1992).

Schommer-Aikins, Duell ve Barker (2002) epistemolojik inancı, bireyin bilgiyi ve bilginin öğrenilmesi ile ilgili inançları olarak tanımlamaktadır. Cano (2005) ve Tezci ve Uysal (2004) epistemolojiyi, bilgiyi araştıran ve insanın nasıl bildiğini inceleyen bir olgu olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bireyin epistemolojik anlayışı; bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği, öğrenildiği ve öğretildiği konularını içermektedir. Yılmaz (2007)'ye göre epistemolojik inançlar, bireylerin kendi zihinlerinde oluşturdukları, bilginin özellikleri ve bilgiyi oluşturma süreçleri ile ilgili kanaatleri, düşünceleri ve yargılarını ifade eder. Diğer bir ifadeyle epistemolojik inanç, bireyin bilimin ne olduğuna, hangi süreçlerden geçerek oluştuğuna ve bilime karşı olan felsefi anlayışını yansıtmaktadır. Ayrıca Schommer vd. (2002), epistemolojik inançların sadece bilgiye yönelik inançları kapsamadığı bununla birlikte bireyin öğrenme süreci hakkındaki inançlarını da kapsadığını belirterek epistemolojik inanç kavramını genişletmiştir. Sandoval (2003) ise, epistemolojik inanç kavramına ilişkin öğrencilerin bilmesi gereken dört temel konu olduğunu belirlemiştir. Bu konuları; (1) Bilimsel Bilgi Yapılandırılır, (2) Bilimsel Yöntemlerin Farklılığı, (3) Bilimsel Bilgi Türleri, (4) Bilimsel Bilginin Kesinliği şeklinde sıralamak mümkündür. Bu tanımları veya kavramsal çerçeveyi daha da genişletmek mümkündür. Bu yüzden epistemoloji kavramının tanımı üzerinde bilim insanlarının ortak bir fikirde toplanmadığı görülmüştür. (Sandavol, 2003). Bu sebepten dolayı literatürde epistemoloji kavramına ilişkin birçok tanım getirilmiştir. Eğitimin felsefi paradigmaları da epistemolojik inanç üzerine kurularak inşa edildiği ifade edilmektedir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018). Çünkü bu felsefi eğilimler, öğrenme stratejilerini, öğretim tekniklerini, kullanılan materyalleri ve değerlendirme sürecini şekillendirmektedir (Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008). Böylece epistemolojik inançların eğitim ve öğretimde, öğretme ve öğrenme sürecini yapılandırdığı söylenebilir (Uslu, 2018; Wong, Chan ve Lai, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde epistemolojik inanç ile akademik başarı, öz-düzenleme, öğrenme yaklaşımları yaşamboyu öğrenme yeterlikleri, problem çözme becerileri ve üstbilgi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna ilişkin birçok sonuç ile karşılaşmaktadır (Başbay, 2013; Karataş, 2011; Kaya, 2018; Özkatar Kaya, 2018). Diğer bir ifade ile öğrenci, öğretmen aday veya öğretmenin epistemolojik inanç düzeyi; akademik başarı, öz-düzenleme becerileri, yaşamboyu öğrenme yeterlikleri, öğrenme yaklaşımları ve üstbilgi gibi öğretme-öğrenme sürecini şekillendiren faktörler ile doğrudan ya da dolaylı etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrenciler; öğrenme sürecinde bilişsel bilgiyi işleme, bilişüstü farkındalık açısından öğretim materyallerini denetleme, akademik başarı sağlama, öğrenme ortamına yönelik olumlu tutum taşıma, karşılaştığı problemlerin çözümüne ilişkin girişimlerde bulunma ve çok yönlü fikir yürütme gibi özellikler taşımaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Schommer, 1994). Diğer taraftan 2018 Fen bilimleri öğretim programı kapsamında öğrencinin bilimsel bilginin bilim insanları tarafından nasıl oluşturulduğu, oluşturulan bu bilginin hangi süreçlerden geçtiğini, yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını fark etmesi ile öğrencide muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlığı ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, öğretim programının özel amaçları arasındadır (MEB, 2018). Bu bakımdan fen bilimleri öğretim programının bu hedefleri sağlanabilmesi için bireyde bilimsel epistemolojik anlayışın geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Alan yazında yapılan araştırma sonuçları, epistemolojik inancın, öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Evcim (2010)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre fen bilimleri dersinde edinilen bilgilerin günlük yaşama aktarılma düzeyi ile epistemolojik inanç düzeyi arasında yüksek

düzye ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda epistemolojik inancın, bilimsel bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini ve bu bilginin kullanılmasını sağladığı söylenebilir. Hofer (1994), üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada epistemolojik inancı daha yüksek öğrencilerin öz-denetimlerinin daha nitelikli olduğunu, bununla birlikte epistemolojik inancı yüksek olan öğrencilerin aktif öğrenme, işbirliği içinde çalışma, problem çözme ve matematik dersinde grafik hesap makinelerinin kullanımı becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cano (2005), 1600 ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında epistemolojik inancın öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediğini, bununla birlikte öğrencilerin akademik performanslarını da dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar dışında ülkemiz literatüründe epistemolojik inançlar konusuna ilişkin lisansüstü öğrencileriyle (Izgar ve Dilmaç, 2008), öğretmenlerle (Yılmaz, 2007), öğretmen adayları ile (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu ve Güven, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006; Terzi, 2005), ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle (Balantekin, 2013; Demir ve Doğanay, 2009; Kurt, 2009; Sadıç ve Çam, 2015; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009; Yeşilyurt, 2013) çalışılmıştır.

Epistemolojik inancın öğrencilerin akademik başarıları ve performansları üzerine yaptığı doğrudan veya dolaylı katkı göz önüne alındığında öğrencilerin mevcut bilimsel epistemolojik inançlarının hangi durumda olduğu önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, fen bilimleri dersi karne notu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama desenli araştırmalar, bir evren içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin sayısal olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013).

Örneklem

Araştırmanın evreni Muğla ilinde öğrenim gören 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden; örneklem ise uygun örnekleme yöntemi ile Muğla İli merkezinde yer alan iki ortaokulda 143 altıncı sınıf ve 142 yedinci sınıf olmak üzere toplam 285 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların dağılımına ilişkin detaylı bilgi Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
6. Sınıf	71	24,91	72	25,26	143	50,17
7. Sınıf	78	27,37	64	22,46	138	49,83

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Elder (1999) tarafından geliştirilip Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği, 25 maddeden oluşan 5'li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış ve 5 faktörden oluşan bir yapıya sahip bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutları Otorite ve Doğruluk, Bilgi Üretme Süreci, Bilginin Kaynağı, Akıl Yürütme, Bilginin Değişirliği şeklindedir. Acat vd. (2010), ölçeğin güvenilirlik katsayılarını Otorite ve Doğruluk için 0.86, Bilgi Üretme Süreci için 0.68, Bilginin Kaynağı için 0.70, Akü

Yürütme için 0.62, Bilginin Değişirliği için 0.57 ve ölçeğin bütünü için ise 0.82 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayıları, Otorite ve Doğruluk için 0.86, Bilgi Üretme Süreci için 0.70, Bilginin Kaynağı için 0.69, Akıl Yürütme için 0.57, Bilginin Değişirliği için 0.55 ve ölçeğin bütünü için ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma da hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Hem Acat vd. (2010) tarafından hesaplanan hem de mevcut araştırma sırasında elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Acat, Tüken ve Karadağ (2010)		Mevcut araştırma	
	n	Güvenirlik Katsayısı	n	Güvenirlik Katsayısı
Otorite ve Doğruluk	212	,86	285	,86
Bilgi Üretme Süreci	212	,68	285	,70
Bilginin Kaynağı	212	,70	285	,69
Akıl Yürütme	212	,62	285	,57
Bilginin Değişirliği	212	,57	285	,55
Ölçeğin Geneli	212	,82	285	,80

Bilimsel epistemolojik İnançları Ölçeğinde bir katılımcı en düşük 25 puan en yüksek ise 125 puan alabilmektedir. Bu puan aralığı *Otorite ve Doğruluk* boyutu için 9 ile 45 puan; *Bilgi Üretme Süreci* boyutu için 6 ile 30 puan; *Bilginin Kaynağı* boyutu için 4 ile 20 puan; *Akıl Yürütme* boyutu için 4 ile 20 puan ve *Bilginin Değişirliği* boyutu de 4 ile 20 puan arasında değişmektedir. Ancak *Otorite ve Doğruluk* ve *Bilginin Kaynağı* boyutlarının tamamı olumsuz anlam taşıyan maddelerdir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre mevcut veriler üzerinde yapılan normallik analizlerinde Çarpıklık katsayısı $0,354 \pm (0,144)$; Basıklık katsayısı ise $-0,102 \pm (0,287)$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin, +1 ile -1 arasında olması, dağılımın normalden fazla sapmadığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik istatistik yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama aracının *otorite ve doğruluk* ile *bilginin kaynağı* boyutları olumsuz maddelerden oluştuğu için analiz yapılmadan önce ters kodlanmıştır. Araştırma kapsamında hem bilimsel epistemolojik inançların hem de bilimsel epistemolojik inançları oluşturan her bir alt boyutların hangi düzeyde olduğu, betimsel istatistik ile; cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre nasıl farklılık oluşturduğu Bağımsız gruplar için t-testi ile; 1. dönem fen bilimleri dersi karne notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Bilimsel Epistemolojik İnançları Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin hem Bilimsel Epistemolojik İnançlarının, hem de alt boyutlara ilişkin inanç düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre katılımcıların bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ortalaması 3,40 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan bilimsel epistemolojik inancın otorite ve doğruluk boyutuna ilişkin ortalama 2,42; *bilgi üretme süreci* boyutuna ilişkin ortalama 3,89; *bilginin kaynağı* boyutuna ilişkin ortalama 2,85; *akıl yürütme* boyutuna ilişkin ortalama 4,10 ve *bilginin değişirliği* boyutuna ilişkin ortalama ise 3,78 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakılarak 6 ve 7. sınıf öğrencilerin *otorite ve doğruluk* ve *bilginin kaynağı* boyutları, genel ortalamanın (Ort: 3,40) oldukça altında yer aldığı tespit

edilmiştir. Diğer taraftan *bilgi üretme süreci*, *bilginin değişirliği* ve *akıl yürütme* boyutları ise genel ortalamanın (Ort: 3,40) oldukça üzerinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar

Boyutlar	n	Madde Sayısı	\bar{x}	Ss
Otorite ve Doğruluk	285	9	2,42	0,91
Bilgi Üretme Süreci	285	6	3,89	0,73
Bilginin Kaynağı	285	4	2,85	0,93
Akıl Yürütme	285	3	4,10	0,74
Bilginin Değişirliği	285	3	3,78	0,76
Bilimsel Epistemolojik İnançları	285	25	3,40	0,47

Katılımcıların Cinsiyete Göre Bilimsel Epistemolojik İnançları

Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç ve alt boyutların cinsiyet değişkeninin etkisi olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnanç ve Alt Boyutlara İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Otorite ve Doğruluk	Kız	149	2.37	.88	-0,825	283	,41
	Erkek	136	2.46	.93			
Bilgi Üretme Süreci	Kız	149	3.99	.68	2,688	283	,00
	Erkek	136	3.77	.75			
Bilginin Kaynağı	Kız	149	2.82	.87	-0,581	283	,56
	Erkek	136	2.88	.99			
Akıl Yürütme	Kız	149	4.18	.64	1,971	283	,04
	Erkek	136	4.01	.83			
Bilginin Değişebilirliği	Kız	149	3.80	.74	0,394	283	,69
	Erkek	136	3.76	.77			
Bilimsel Epistemolojik İnanç	Kız	149	3.42	.44	1,007	283	,53
	Erkek	136	3.37	.51			

Tablo 4'te, kız öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen bilimsel epistemolojik inanç, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır [$t(283)=0.623$, $p>0,05$]. Bunun yanında *Bilgi Üretme Süreci* ve *Akıl Yürütme* alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir [$t(283)= 2,688$, $p<0,05$], [$t(283)= 1,971$, $p<0,05$]. *Bilgi Üretme Süreci* alt boyutuna ilişkin kız öğrencilerin ortalaması 3,99 iken erkek öğrencilerin 3,77 dir. *Akıl Yürütme* alt boyutuna ilişkin olarak ise kız öğrencilerin ortalaması 4,18 iken erkek öğrencilerin 4,01'dir.

Diğer taraftan *Otorite ve Doğruluk*, *Bilginin Kaynağı* ve *Bilginin Değişebilirliği* alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir [$t(283)= -0,825$, $p>0,05$], [$t(283)= -0,581$, $p>0,05$], [$t(283)= 0,394$, $p>0,05$].

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine göre Bilimsel Epistemolojik İnançları

Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç ve alt boyutların sınıf düzeyine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnanç ve Alt Boyutlara İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Otorite ve Doğruluk	6. Sınıf	143	2,45	0,90	283	0,49	,62
	7. Sınıf	142	2,40	0,93			
Bilgi Üretme Süreci	6. Sınıf	143	3,97	0,74	283	1,79	,07
	7. Sınıf	142	3,82	0,68			
Bilginin Kaynağı	6. Sınıf	143	2,83	0,97	283	-0,49	,62
	7. Sınıf	142	2,88	0,89			
Akıl Yürütme	6. Sınıf	143	4,13	0,70	283	0,72	,47
	7. Sınıf	142	4,07	0,78			
Bilginin Değişebilirliği	6. Sınıf	143	3,81	0,79	283	0,68	,50
	7. Sınıf	142	3,74	0,72			
Bilimsel Epistemolojik İnanç	6. Sınıf	143	3,23	0,51	283	1,05	,30
	7. Sınıf	142	3,18	0,50			

Tablo 5 incelendiğinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerin hem bilimsel epistemolojik inanç düzeyi [$t(283) = 1,05, p>0,05$] hem de bilimsel epistemolojik inançları oluşturan boyutlar, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t(283)= 0,49, p>0,05$], [$t(283)= 1,79, p>0,05$], [$t(283)= -0,49, p>0,05$], [$t(283) = 0,72, p>0,05$], [$t(283)= 0,68, p>0,05$]. Bu durumun nedeni, 6 ve 7. sınıf öğrencilerin öğretim düzeyleri arasında, bilimsel epistemolojik inancın kayda değer gelişim göstermesi için yeterli zaman diliminin olmamasından kaynaklanabilir. Ancak 6. Sınıf öğrencilerin epistemolojik inanç düzeyi, 7. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olması araştırmada dikkat çeken bulgular arasındadır.

Katılımcıların Fen Bilimleri Dersi Karne Notuna Göre Bilimsel Epistemolojik İnançları

Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik inançlarının öğrencilerin fen bilimleri karne notuna göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. ANOVA'nın uygulanacağı örnekleme varyansların homojenliği varsayımı Levene testi yapılarak sınanmıştır. Levene testinden elde edilen bulguya göre verilerin homojenlik varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Karne Notlarına Göre Bilimsel Epistemolojik İnanç ve Alt Faktör Puanları

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği	Karne Notu	n	\bar{x}	S
Otorite ve Doğruluk	3 (Orta)	18	2.67	.92
	4 (İyi)	56	2.63	.88
	5 (Pekiyi)	211	2.33	.90
Bilgi Üretme Süreci	3 (Orta)	18	3.52	.80
	4 (İyi)	56	3.70	.74
	5 (Pekiyi)	211	3.96	.69
Bilginin Kaynağı	3 (Orta)	18	2.83	1.04
	4 (İyi)	56	2.96	.83
	5 (Pekiyi)	211	2.81	.94
Akıl Yürütme	3 (Orta)	18	3.66	.90
	4 (İyi)	56	4.01	.72
	5 (Pekiyi)	211	4.16	.71
Bilginin Değişebilirliği	3 (Orta)	18	3.62	.83
	4 (İyi)	56	3.63	.74
	5 (Pekiyi)	211	3.83	.75
Bilimsel Epistemolojik İnanç	3 (Orta)	18	3.27	.59
	4 (İyi)	56	3.39	.50
	5 (Pekiyi)	211	3.42	.46

Tablo 6'da ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri fen bilimleri dersi karne notuna göre gösterimi bulunmaktadır. Buna göre; *Otorite ve doğruluk* ve *Bilginin Kaynağı* boyutlarına ilişkin inanç, fen bilimleri dersi akademik başarısı yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Diğer taraftan *Bilgi Üretme Süreci*, *Akıl Yürütme* ve *Bilginin Değişirliği* boyutlarına ilişkin inanç ise fen bilimleri dersi akademik başarısı yükseldikçe yükseldiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için değerlendirildiğinde ise karne notu arttıkça öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarında artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde bilimsel epistemolojik inançları oluşturan boyutlardan bazıları, öğrencilerin fen bilimleri karne notuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu fark sadece *Otorite ve Doğruluk* [$F(2-283)=9,883$, $p<0,05$]; *Bilgi Üretme Süreci* [$F(2-283)=3,980$, $p<0,05$] ve *Akıl Yürütme* [$F(2-283)=3,728$, $p<0,05$] boyutlarında ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları, fen bilimleri dersi karne notuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Karne notları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuca göre, *Bilgi Üretme Süreci* ($\bar{x}=3,96$) ve *Akıl Yürütme* ($\bar{x}=4,16$) boyutlarına ilişkin bilimsel epistemolojik inanç düzeyi, fen bilimleri dersi karne notu 5 olan öğrenci grubu lehine farklılaşırken; *Otorite ve Doğruluk* ($\bar{x}=2,67$), boyutuna ilişkin bilimsel epistemolojik inanç düzeyi, fen bilimleri dersi karne notu 3 olan öğrenci grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların Fen Bilimleri Dersi Karne Notuna Göre Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama arın Karesi	F	p	Anlamlı Fark
Otorite ve Doğruluk	Gruplar Arası	5,41	2	2,70	3,33	,03	3-5
	Grup İçi	229,26	283	,81			4-5
	Toplam	234,67	285				
Bilgi Üretme Süreci	Gruplar Arası	5,58	2	2,79	5,46	,00	3-5
	Grup İçi	144,52	283	,51			
	Toplam	150,10	285				
Bilginin Kaynağı	Gruplar Arası	1,03	2	,52	,59	,55	-
	Grup İçi	245,28	283	,87			
	Toplam	246,31	285				
Akıl Yürütme	Gruplar Arası	4,60	2	2,31	4,31	,01	3-5
	Grup İçi	151,10	283	,53			
	Toplam	155,70	285				
Bilginin Değişebilirliği	Gruplar Arası	2,03	2	1,02	1,79	,17	-
	Grup İçi	160,98	283	,57			
	Toplam	163,01	285				
Bilimsel Epistemolojik İnanç	Gruplar Arası	,42	2	,21	,93	,37	-
	Grup İçi	63,71	283	,23			
	Toplam	64,13	285				

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının düzeyi *otorite ve doğruluk*, *bilgi üretme süreci*, *bilginin kaynağı*, *akıl yürütme* ve *bilginin değişirliği* boyutlarında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bilimsel epistemolojik inancın öğrenim görülen sınıf, cinsiyet ve fen bilimleri ders karne notu değişkenleri açısından tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inancın akıl yürütme boyutu en yüksek, otorite ve doğruluk boyutu ise en düşük düzeye sahip olduğu görülmüştür.

Bilimsel epistemolojik inancı oluşturan boyutlar kendi içerisinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Rubba ve Andersen (1978) ve Roth ve Roychoudhry (1994)' ye göre *otorite ve doğruluk*, bilimsel bilginin kesin olduğuna ve otoriteden geldiğine inanılır. Bununla birlikte, bilimsel bilgi kaynağı, eğer otorite sahibi ise kesinlikle doğru olduğunu ifade eder. Bu bağlamda *otorite ve doğruluk* boyutuna ilişkin ortalama puanının düşük olması bilginin kaynağının güvenilir olup olmadığından ziyade bilgiyi söyleyen otoriteye inanıldığını göstermektedir. Buradan hareketle araştırma bulguları incelendiğinde bilimsel bilgiden ziyade o bilgiye ilişkin alanında tanınmış kişinin söylemlerine dikkat edildiği söylenebilir.

Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, (2000) ve Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar ve Duschl, (2003)'a göre *bilgi üretme süreci*, empirik kökenli deneyimlere bağlıdır. Bilimsel bilginin oluşturulmasında deneyin rolüne, gerekçelendirilmesi sürecine değer verilir. Araştırma bulgularına dayanarak bu boyuta ilişkin ortalama, kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Rubba ve Andersen (1978) ve Ryan ve Aikenhead, (1992)'a göre kitap ve öğretmenlerin her söylediği bilimsel bilginin doğru olmadığını, eğer kişinin bilimsel bilginin kaynağını kitap/öğretmen gibi figürlerde araması, gelişmemiş epistemolojik inançlara karşılık geldiğini ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyuta ilişkin ortalamanın düşük çıkması, bireyin bilginin kaynağı olarak çevresinde bulunan kişiler olarak gördüğü anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile epistemolojik inancının tam olarak olgunlaşmadığının göstergesi olduğu kabul edilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak 6 ve 7. sınıf öğrencileri, çevresinde bulunan kitapları ve öğretmenleri bilimsel bilginin kesin ve doğru kaynağı olduğuna inanmaktadır. Bu durumun sebebi olarak öğrencilerin kitap veya öğretmenlerin kendilerini yanlış bilgi ile bilgilendirmeyeceğine olan güvenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar ve Duschl, (2003) ve NRC, (2007)'ye göre bilimsel bilginin ilk çıkışı mevcut bilgilerden yola çıkarak insanoğlunun yeni bilgilere ulaşmak istemesindeki merakına, gözlemlerine ve mantığına dayalı olarak oluşur. Bu boyut, bireylerin çağdaş bilim anlayışına ne kadar bağlı olduğunu ve bilginin oluşumundaki merak ve sorgulama boyutuna ne ölçüde inandıklarını ele almaktadır (Acat, Tüken ve Karadağ, 2010). Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin bilimsel epistemolojik inancın akıl yürütme boyutuna ilişkin düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. NRC (2007) ve Osborne, Collins, vd. (2003)'a göre bilimsel bilginin kesin ve değişmez olmadığını, bilim insanların gözlem, deney ve teorik yoluyla yapılan açıklamalarında doğa ile uyuşmayan ya da anlaşmazlıkların meydana gelmesi durumunda yeni deneysel kanıtlar çerçevesinde mevcut görüşlerinin yerini başkalarıyla değiştirirler. Diğer bir ifade ile, bu boyut bireylerin bilimsel bilginin sabit ya da değişen doğasına ne ölçüde inandıklarını ortaya koymaktadır (Rubba ve Andersen, 1978). Bu bilgiler ışığında araştırma sonuçlarına dayanarak 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin *bilginin değişebilirliğine* ilişkin inançları, kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada, bilimsel epistemolojik inancı oluşturan boyutlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin *bilgi üretme süreci* ve *akıl yürütme* boyutlarında erkeklere göre daha olgunlaştığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Yeşilyurt (2013)'da *bilgi üretme süreci* ve *akıl yürütme* boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek inanç düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Balantekin (2013) ise ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf 304 öğrencinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini belirlediği araştırma da sadece *Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilir* faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı fark saptamıştır. Bunun dışında kalan faktörlerde cinsiyet değişkeni, öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Topçu ve Tüzün (2009), ilköğretim kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu saptamıştır. Çocukların ergenlik dönemine girmesiyle birlikte soyut düşünmeye başladığı bununla birlikte kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha erken, ergenlik dönemine girdiği bilinmektedir (Senemoğlu, 2005). Buradan hareketle, bilimsel epistemolojik inançların bazı faktörlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farkın meydana gelmesi, kız öğrencilerin daha erken, ergenlik dönemine girmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak alan yazında farklı araştırma sonuçlarına da rastlanılmaktadır. Mevcut araştırma ile aynı ölçme aracının kullanıldığı bir başka araştırma sonucuna göre Başer Gülsoy, Erol ve Akbay (2015), 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeyinin tüm boyutlar için cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Aydın ve Geçici (2017), ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, onların bilimsel epistemolojik inancı zinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni olarak 6 ve 7. sınıf öğrencilerin öğretim düzeyleri arasında, bilimsel epistemolojik inancın kayda değer gelişim göstermesi açısından kısa bir zaman olduğu düşünülmektedir. Ancak 6. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi, 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olması araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Alan yazın incelendiğinde Başer vd. (2015), 5 ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü çalışma mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Yine aynı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeyi 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine Yeşilyurt (2013), 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin epistemolojik inançlarında bir artışın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre akademik başarı, bilimsel epistemolojik inancı oluşturan otorite ve doğruluk, bilgi üretme süreci ve akıl yürütme boyutları üzerinde etkili olurken bilginin kaynağı ve bilginin değişirliği boyutları üzerinde etkili değildir. Alan yazın incelendiğinde Aydın ve Geçici (2017), akademik başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin epistemolojik inanç (Bilginin kaynağı ve gerekçelendirme) düzeyleri üzerine olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yeşilyurt (2013), otorite ve doğruluk ile bilginin kaynağı boyutlarında en gelişmiş inanç (negatif inanç) düzeyine akademik yönden zayıf olan öğrenci grubunun; akıl yürütme ile bilginin değişirliği boyutlarında ise en gelişmiş inanç düzeyi ise akademik başarı yönünden iyi olan öğrencilerin sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun mevcut araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Bu durumun nedeni fen bilimleri dersinde başarılı kabul edilen öğrencilerin sofistیک inançlarının daha gelişmiş olmasına (Conley, Pintrich Vekiri ve Harrison, 2004) ya da akademik başarı yönünden yeterli olan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları diğer öğrencilere göre daha esnek ve gelişmeye açık olmasına dayandırılabilir (Yeşilyurt, 2013; Yılmaz, 2007). Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler getirilmiştir:

- Bilimsel epistemolojik inancın bağlı olduğu başka değişkenler ortaya çıkarılabilir.
- Özellikle bilimsel epistemolojik inancı zayıf kalan bazı boyutları dikkate alınarak, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek etkinlikler, çeşitli dersler kapsamında gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., Tüken, G., & Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 67-89.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Aydın, M., & Geçici, M. E. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 213-229.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balatekin, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik epistemolojik inançları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 312-328.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-262.
- Başer Gülsoy, V. G., Erol, O., & Akbay, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-28.
- Biçer, B., Er, H., & Özel A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.

- Conley, A. M., Pintrich, R. P., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş., (2005). Epistemolojik inanç ölçeği'nin faktör yapısının incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-313.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Hofer, B. (1994). *Epistemological beliefs and first-year college students: motivation and cognition in different instructional contexts*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- Kahramanoğlu, R., & Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meral, M., & Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.
- Oksal, A., Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 371-381.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What 'ideas-about-science' should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692-720.
- Özkatar Kaya, E. (2018). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Reiser, B., Duschl, R. A. (Ed.), Schweingruber, H. A. (Ed.), & Shouse, A. W. (Ed.) (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Committee on Science Learning, Kindergarten through 8th grade: National Research Council, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. The National Academies Press.
- Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 5-30.
- Rubba, P. A., & Andersen, H. (1978). Development of an instrument to assess secondary school students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Science Education*, 62(4), 449-458.

- Ryan, A. G., & Aikenhead, G., S.(1992). Students' preconceptions about the epistemology of science. *Science Education*, 76(6), 559-580
- Sandoval, W. A. (2003). *The inquiry paradox: why doing science doesn't necessarily change ideas about science*. Computer-Based Learning in Science Conference Proceedings of the Sixth Intl.. 825-834.
- Schommer-Aikins, M., Duell, K. O., & Barker, S. (2002). Epistemological belief across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research Higher Education*, 44(3), 346-366.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Terzi, A.R., (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(2). 298-311.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Uslu, Ö. (2018). Analysis of variables that affect teaching learning approaches and epistemological beliefs of pre-service teachers by structural equation model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4 (1), 237-251. DOI: 10.21890/ijres.383167 (Erişim Tarihi: 10.09.2019).
- Wong, A.K., Chan K., & Lai, P. (2009). Revisiting the relationship epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pasific Education Researchers*, 18(1), 1-19.
- Yeşilyurt, E. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1587-1609.
- Yılmaz, A. (2007). *Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problemi çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Araştırmalarda Güncel Eğilimler: Türkiye’de Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Current Trends in Research on Technology Use in Special Education: A Review on Postgraduate Theses in Turkey

Cansu ÇAKA¹

Özet

Bu araştırmada Türkiye’de özel eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek lisansüstü düzeydeki araştırmaların eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilişkili tezlerdeki eğilimlerin belirlenmesi, ileride yapılacak yeni araştırmalar için öneriler getirmesi açısından önemlidir. Araştırmannın verileri Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilen 28 adet lisansüstü tezdin elde edilmiştir. Bu tezlerin incelenmesinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Erişilen tezler yayın yılı, tez türü, üniversite türü, yayınlanan üniversite, özel eğitim kategorisi, öğrenme çıktıları, yöntem, veri toplama araçları, kullanılan teknoloji ve araştırmacı çalışma alanı ölçütlerine göre incelenmiştir. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili en çok tez çalışması 2019 yılında yayınlanmış olup yüksek lisans düzeyi ağırlıklıdır. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde yapılmıştır. Ele alınan özel eğitim kategorisi açısından değerlendirildiğinde tez çalışmalarının büyük çoğunluğu zihinsel yetersizlik odaklı olup özel gereksinimli bireylere akademik beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırma sürecinde tek denekli deneysel desenler öne çıkarken en çok kullanılan veri toplama araçları ise gözlem ve görüşme olmuştur. Özel eğitimde teknoloji kullanımı kaçınılmaz olup zamandan ve mekândan bağımsız, bireysel öğrenme sürecini destekleyen mobil uygulamaların kullanım yoğunluğu dikkat çekmektedir. Söz konusu araştırma bulgularının araştırmacılara ışık tutması, teknolojinin bu alandaki gücüne ilişkin farkındalık geliştirmesi ve alanyazına katkı sürecinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Lisansüstü tez,
Özel eğitim,
Özel eğitimde
teknoloji kullanımı,
Teknoloji.

Abstract

This research has been made about the use of technology in examining the special education graduate thesis research in Turkey was aimed to determine the trend. Determining the trends in the theses related to the use of technology in special education is important in terms of providing suggestions for future research. The research data were obtained from 28 postgraduate theses accessed from the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. Document analysis technique was used to examine these theses. The accessed theses were analyzed according to the publication year, thesis type, university type, published university, special education category, learning outcomes, method, data collection tools, technology used, and researcher field of study. The most thesis on the use of technology in special education was published in 2019, and it is mostly master level. Most of the examined theses were made in state universities. When evaluated in terms of the special education category under consideration, most of the theses are focused on mental disability and it is aimed to gain academic skills to individuals with special needs. While single-subject experimental designs came to the fore in the research process, the most used data collection tools were observation and interview. The use of technology in special education is inevitable, and the intensity of use of mobile applications that support the individual learning process, independent of time and space, draws attention. It is thought that the research findings in question will be useful in the process of shedding light on researchers, raising awareness of the power of technology in this field and contributing to the literature.

Key Word

Postgraduate thesis,
Special education,
Use of technology in
special education,
Technology.

Atf için: Çaka, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalarda güncel eğilimler: türkiye’de lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 133-143. DOI: 10.21666/muefd.749292

Received: 08.06.2020

Accepted: 27.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cansucaka@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9110-2544

İnsanlar birçok açıdan birbirlerinden farklı olup bu farklılıkların sebepleri, birey ve topluma muhtemel etkileri, her dönem ilgi çeken konuların başında gelmiştir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Bedensel, zihinsel, psikolojik ya da davranışsal farklılıklar; bu bireylerin diğer insanlardan farklı olarak algılanmasına yol açmakta ve bu farklılıklar da bireysel farklılık olarak adlandırılmaktadır. Bu farklılıklar kimi zaman normal kabul edilmiş ve kişinin toplum tarafından kabulü sağlanmışken kimi zaman ise kişinin toplumun bir üyesi olarak kabul edilmesi sürecini zorlaştırmıştır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak alanyazında farklı kavramlar kullanılabilmekle birlikte; en sık kullanılan kavram engel kavramıdır. Engel durumu; kişinin bir zedelenme durumuyla karşı karşıya kalması ve bu durumun sonucunda ortaya çıkan yetersizlik durumunun çevre ile etkileşime girmesi neticesinde oluşmaktadır (WHO [World Health Organization], 1980).

Özel gereksinimi olan bireyler temel olarak şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2016);

- Zihinsel yetersizlik
- Öğrenme güçlüğü
- Duygusal ve davranış bozuklukları
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
- Otizm spektrum bozukluğu
- Dil ve konuşma bozukluğu
- İşitme yetersizliği
- Görme yetersizliği
- İleri derecede ve çoklu yetersizlik
- Fiziksel yetersizlik
- Travmatik beyin yaralanması
- Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2006) tarafından, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerin özel eğitim kapsamına alınması gerektiği ifade edilmektedir. Özel eğitim ve ilişkili kavramlar 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (573-KHK) tanımlanarak 6/6/1997 tarihinde kabul edilmiştir. Bu çerçevede özel eğitim gereksinimi olan birey, birtakım nedenlerden kaynaklı, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573-KHK)'de (1997) özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile düzenlenmiş uygun öğrenme ortamlarında sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Büyük insan toplulukları, aşırı hareket, dinamizm, hızlı değişim, bilimsellik ve gelişmiş teknoloji, içinde bulunduğumuz çağı temsil eden temel niteliklerdir. Teknoloji; endüstri, ticaret, tarım başta olmak üzere tüm hizmet sektörlerinde göstermiş olduğu olumlu etkileri, eğitim alanına da yansıtabilecek potansiyele sahiptir. Hızla artan öğrenci kitlelerini geleneksel eğitim sisteminin kalıpları içinde barındırmak mümkün olmayıp eğitim ve teknoloji, insan yaşamının daha etkin duruma getirilmesi sürecinde önemli gücü olan temel öğelerdir (Alkan, 2005). Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler eğitim alanında da bir dönüşüm sürecini beraberinde getirmektedir. Eğitim hizmetleri, toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında daha da önem kazanmaktadır. Bu çerçevede bilgi toplumunda her zamankinden daha fazla bilimsel ve teknolojik desteğe gereksinim duyulmaktadır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler ve toplumsal gereksinimlerdeki değişimler eğitime yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Alkan, 2005). Metin, ses, video, kullanıcının bireysel gereksinimlerine uygun ve dönüt veren yazılımlarla eğitim ortamına dahil olan teknoloji; günümüzde artık kullanıcıların gereksinim duydukları bilgilere mobil araçlarla eriştikleri, görsel, işitsel ve duyuşsal özelliklerini hissedebildikleri sanal ortamlara kadar gelişmiştir. Normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde de teknolojinin bu gücünden yararlanılmaktadır (Ray ve Atwill, 2004; Sherman ve De La Paz, 2018). Tüm bireylerin eğitiminde olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde de onların ileride bağımsız yaşam sürdürebilmeleri, kendi kendilerine yetecek duruma gelebilmeleri ve toplumla bütünleşebilmeleri hedeflenmektedir. Özel gereksinimi olan bireyler de akranlarının sahip olduğu temel haklara sahiptir. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için fırsat

eşitliğinin sağlanması ve bu öğrencilerin bireysel gereksinimlerine hitap edecek şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi sürecinde öğretim teknolojileri etkin bir şekilde işe koşulabilmektedir. Teknoloji, özel gereksinimli bireylerin öğrenme kapasitesini artırma, iletişimi kolaylaştırma, bağımsızlıklarını artırma sürecinde önemli bir role sahiptir (Ayres ve Langone, 2005; Hammond, Whatley, Ayres ve Gast, 2010; Mechling ve Gustafson, 2008; Sula ve Spaho, 2014; Westling ve Fox, 2009; Zisimopoulos, Sigafos ve Koutromanos, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin yansımaları, genel eğitim yaklaşımlarının ve eğitimde kullanılan teknolojilerin de gelişimini sağlamış ve özrürlük kavramı yerini yetersizlik kavramına bırakmıştır. Teknolojinin eğitime yansımaları şu şekilde ele alınmaktadır (Blackhurst, 2005),

- Öğretimin teknolojisi (öğretim tasarımı)
- Öğretim teknolojileri (video gibi araç gereçler)
- Destekleyici teknolojiler (engelli bireylere yardımcı araçlar)
- Tıbbi teknolojiler (hastaları rahatlatmaya yönelik teknolojiler)
- Teknoloji üretim araçları (bilgisayar yazılım ve donanımı)
- Bilgi teknolojisi (bilgi kaynaklarına erişim)

Yetersizlik kaynaklı engeller; özel eğitim yaklaşımlarındaki, eğitim teknolojisindeki ve destekleyici gereçlerdeki gelişmeler aracılığıyla ya tamamen ortadan kaldırılabilen ya da en aza indirgenebilmektedir (Girgin, 2010). Özel eğitimde teknolojinin gücü yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla özel eğitimde teknoloji kullanımı, son dönemlerde ilgi gören bir araştırma alanıdır. Ancak alanyazın incelendiğinde özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilişkili lisansüstü düzeyde araştırma eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum, özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilişkili tez çalışmalarındaki eğilimlerin belirlenmesi ve ileride yapılacak yeni araştırmalar için öneri getirmesi açısından gerekli ve önemlidir.

Bu araştırmada Türkiye’de özel eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek lisansüstü düzeydeki araştırmaların eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de günümüze kadar özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yürütülen lisansüstü tezlerle ilgili şu sorulara yanıt aranmıştır:

Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili lisansüstü tezlerin

- Yayın yılına
- Tez türüne
- Yayınladığı üniversite türüne
- Yayımlandığı üniversiteye
- Ele alınan özel eğitim kategorisine
- Elde edilen öğrenme çıktılarına
- Kullanılan yöntem
- Kullanılan veri toplama araçlarına
- Yararlanılan teknolojilere
- Araştırmacı çalışma alanına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre planlanmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak ifade edilmektedir (McMillan, 2000).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2020 yılına kadar yayınlanan ve YÖK [Yükseköğretim Kurulu] Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde araştırmaya konu olan örnekleme belirli bir ölçüt getirilmesiyle oluşan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyükoztürk vd., 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Nitel bir araştırmada doğrudan görüşme veya gözlemin olanaklı olmadığı durumlarda doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu hakkında gözlem ve görüşme yapmaya gerek olmaksızın yazılı materyalleri analiz etmede kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verilerinin toplanması sürecinde şu aşamalar izlenmiştir;

- Dokümanlara Ulaşma: Bu aşamada özel eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri “özel eğitim”, “teknoloji” ve “yardımcı teknoloji” anahtar kelimeleriyle YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden taranmıştır.
- Orijinalliği Kontrol Etme: YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilen lisansüstü tezlerin orijinalliği bu yolla kontrol edilmiştir.
- Dokümanları Anlama: Araştırma dokümanları tek tek araştırma soruları ile ilişkilendirilmiştir.
- Veriden Örneklem Seçme: Bu araştırmada analiz yapılan dokümanlarda örnekleme yoluna gidilmeyip araştırma amacı doğrultusunda elde edilen tüm dokümanlar tasnif edilmiştir.
- Kategorilerin Geliştirilmesi: Bu aşamada araştırmacının amacından yola çıkılarak ilgili kategoriler geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin özgün formuna bağlı kalarak ve doğrudan alıntılar yaparak önceden belirlenmiş bir çerçeve dahilinde nitel verilerin işlenmesidir. Bu analiz yönteminde temel amaç, elde edilen bulguları okuyucuya ‘özetlenmiş ve yorumlanmış’ bir şekilde aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Her lisansüstü tez yayın yılı, tez türü, yayınlandığı üniversite türü, yayınlandığı üniversite, ele alınan özel eğitim kategorisi, kullanılan yöntem, kullanılan veri toplama araçları, yararlanılan teknoloji, araştırmacı çalışma alanı ve elde edilen öğrenme çıktıları gibi kategorilerde ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma kapsamında 28 tez incelenmiş olup bulgular tablolarla gösterilmiştir.

Bulgular

Tezlerin Yıllara ve Türlerine İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin yayınlanma yıllarına ve türlerine ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Yıllara ve Türe Göre Dağılımı

Yıllar	Tez Türü				Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2006	1	6,2	-	-	1	3,6
2007	-	-	1	8,3	1	3,6
2008	1	6,2	-	-	1	3,6
2009	1	6,2	-	-	1	3,6
2010	-	-	-	-	-	-
2011	1	6,2	1	8,3	2	7,2
2012	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	1	8,3	1	3,6
2014	1	6,2	1	8,3	2	7,2
2015	2	12,4	2	16,6	4	14,4
2016	4	24,8	-	-	4	14,4
2017	2	12,4	1	8,3	3	10,8
2018	1	6,2	2	16,6	3	10,8
2019	2	12,4	3	24,9	5	18
Toplam	16	57	12	43	28	100

Tablo 1'e göre en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı yıl 2016 ($f=4$) iken en fazla doktora tezinin yapıldığı yıl 2019 ($f=3$) olmuştur. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili lisansüstü tezler genel olarak incelendiğinde en çok tez üretilen yıl 2019 yılı olurken ($f=5$); 2010 ve 2012 yıllarında bu konuya ilişkin ne yüksek lisans ne de doktora tezi yayınlanmamıştır.

Tezlerin Yayınlandığı Üniversite Türüne İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin yayınlandığı üniversite türüne ilişkin dağılım Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Yayınlandığı Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Üniversite Türü	Tez Türü					
	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Devlet	11	69	12	100	23	82
Vakıf	5	31	-	-	5	18

Tablo 2'ye göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde yapılmış olup ($f=23$), yüksek lisans ve doktora tezleri hemen hemen aynı sayıdadır. Diğer yandan vakıf üniversitelerinde yapılan tezlerin tamamının yüksek lisans düzeyinde olması dikkat çekmektedir.

Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin yayınlandığı üniversitelere ilişkin dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	<i>f</i>
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	7
Ankara Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Bahçeşehir Üniversitesi	2
Beykent Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4
Sakarya Üniversitesi	1
Trakya Üniversitesi	2
Uludağ Üniversitesi	1
Toplam	28

Tablo 3'e göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili en çok tez çalışması Anadolu Üniversitesi'nde yürütülmüş ($f=7$) olup bunu Orta Doğu Teknik Üniversitesi takip etmektedir ($f=4$).

Tezlerde Ele Alınan Özel Eğitim Kategorisine İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin ele aldığı özel eğitim kategorisine ilişkin dağılım Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Tezlerin Ele Alınan Özel Eğitim Kategorisine Göre Dağılımı

Ele Alınan Özel Eğitim Kategorisi	f
Çoklu Yetersizlik	3
Dil ve İletişim Bozuklukları	2
Erken Çocukluk Özel Eğitimi	1
Görme Yetersizliği	2
İşitme Yetersizliği	1
Otizm Spektrum Bozukluğu	5
Öğrenme Güçlüğü	3
Zihinsel Yetersizlik	11

Tablo 4'e göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezler ele alınan özel eğitim kategorisi açısından değerlendirildiğinde tez çalışmalarının büyük çoğunluğu zihinsel yetersizlik kategorisi odaklı iken ($f=11$), en az tez çalışması erken çocukluk eğitimi ($f=1$) ve işitme yetersizliği ($f=1$) kategorilerinde yürütülmüştür.

Tezlerin Öğrenme Çıktılarına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin öğrenme çıktılarına ilişkin dağılım Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Öğrenme Çıktılarına Göre Dağılımı

Öğrenme Çıktıları	f
Akademik Beceriler	19
Bağımsız Yaşam Becerileri	2
Bilişsel Beceriler	2
Gelişim İzleme ve Raporlama	1
Mesleki ve Günlük Yaşam Becerisi	3
Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerileri	5

Tablo 5'e göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerde öğrenme çıktıları büyük ölçüde okuma, yazma, kavram öğrenme gibi akademik beceri odaklıdır ($f=19$). Diğer yandan gelişim izleme ve raporlama ($f=1$), bağımsız yaşam becerileri ($f=2$) ve bilişsel beceriler ($f=2$) odaklı tezler daha sınırlı kalmıştır.

Tezlerde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerde kullanılan yöntemlere ilişkin dağılım Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

Kullanılan Yöntem	f
DeneySEL	11
Durum Çalışması	7
Eylem Araştırması	2
Tasarım Tabanlı	8

Tablo 6'ya göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerde en çok deneysel araştırmalar yürütülmüştür ($f=11$). Deneysel araştırmalarda ise tek denekli deneysel desenler öne çıkmaktadır. Buna karşın en az tercih edilen yöntemin eylem araştırması olduğu görülmektedir ($f=2$).

Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Kullanılan Veri Toplama Araçları	f
Anket	3
Gözlem	19
Günlük	4
Log verileri	3
Görüşme	18
Öğrenci dosyaları	5

Tablo 7’ye göre özel eğitimde teknoloji kullanımı temelli tez çalışmalarında araştırmacılar tarafından en çok kullanılan veri toplama araçları gözlem ($f=19$) ve görüşme ($f=18$) iken en az kullanılan veri toplama araçları ise anket ($f=3$) ve log verileridir ($f=3$).

Tezlerde Kullanılan Yardımcı Teknolojilere İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerde kullanılan yardımcı teknolojilere ilişkin dağılım Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Tezlerin Kullanılan Teknolojilere Göre Dağılımı

Kullanılan Teknoloji	f
Çoklu Ortam	3
Eğitsel Oyun	2
Mobil Uygulamalar	9
Öğretim Yazılımı	5
Web Tabanlı Eğitim	4
Video	2
Arttırılmış Gerçeklik	1
EPDS	1
Yapay Zekâ	1

Tablo 8’e göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerde mobil uygulamaların kullanım yoğunluğu öne çıkmaktadır ($f=9$). Diğer yandan teknolojik gelişmeler ışığında özel eğitim alanında son yıllarda henüz çok sınırlı olmakla birlikte arttırılmış gerçeklik ($f=1$), EPDS ($f=1$) ve yapay zekâ ($f=1$) gibi teknolojileri temel alan çalışmaların da yürütüldüğü görülmektedir.

Tezleri Yürüten Araştırmacıların Çalışma Alanlarına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin araştırmacı çalışma alanlarına ilişkin dağılım Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Tezlerin Araştırmacı Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırmacı Alanı	f
Bilgi Teknolojileri	1
Bilgisayar Mühendisliği	2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	11
Eğitim Teknolojileri	1
Fen Bilgisi Eğitimi	1
Güzel Sanatlar Eğitimi	1
İletişim Sanatları ve Tasarım	1
Özel Eğitim	8
Psikoloji	1
Temel Eğitim	1

Tablo 9'a göre özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezleri yürüten araştırmacıların büyük çoğunluğu bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ($f=11$) ve özel eğitim ($f=8$) alanlarında çalışmaktadır.

Tartışma

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, çağdaş kültürün en dikkat çekici niteliği olan maddi olanakları değiştirmesinin yanı sıra değer değişimine de neden olmaktadır. Böyle bir değişim ve dönüşüm ortamında eğitimin bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazanması gerekliliği kaçınılmaz olmuştur (Alkan, 2005). Teknolojiden yararlanma sürecinde ise öğrenenlerin gereksinimleri farklılık göstermekte olup bu çerçevede teknolojinin kullanım şekilleri de çeşitlenmektedir. Teknolojinin gerek destekleyici gerek eğitici anlamda yeni dönüşümler yaşaması, özel eğitim alanı için büyük fırsatlar sunmaktadır. Özel eğitim, doğası itibariyle gerek araç gerekse yöntem olarak teknoloji kullanımı ile genel eğitime birçok alanda önderlik yapan bir alan olup bu haliyle teknolojinin öncü dönüşüm alanlarından birisidir (Girgin, 2010).

Bu araştırmada özel eğitimde teknoloji kullanımı konusunda Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek lisansüstü düzeydeki araştırmaların eğilimlerinin ortaya konulması ve gelecek araştırmalara yönelik fikir sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili lisansüstü tezler yayın yılı, tez türü, yayımlandığı üniversite türü, yayınladığı üniversite, ele alınan özel eğitim kategorisi, elde edilen öğrenme çıktıları, kullanılan yöntem, kullanılan veri toplama araçları, yararlanan teknoloji ve araştırmacı çalışma alanı açısından değerlendirilmiştir.

Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmıştır. Söz konusu tezlerden yüksek lisans tezleri özellikle son yıllarda sayıca artış gösterirken en fazla yüksek lisans tezinin yayımlandığı yıl 2016'dır. Benzer şekilde doktora tezleri de sayıca artarken en çok doktora tezinin yayımlandığı yıl 2019'dur. Bu durum özellikle son yıllarda özel eğitimde teknoloji kullanımının öne çıkan bir alan olduğunu göstermektedir. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde yapılmış olup en çok tez çalışması Anadolu Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Lisansüstü tez çalışmalarının niceliğinin ilgili alandaki öğretim elemanı sayısına ve üniversite enstitülerinde bu konularda tez yapılmasına olanak sağlayacak anabilim dalı varlığına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Çağlayan, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar söz konudur. Konu özel eğitim çerçevesinde değerlendirildiğinde temel olarak zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ileri derecede ve çoklu yetersizlik, fiziksel yetersizlik, travmatik beyin yaralanması, üstün zekalılar ve üstün yetenekliler gibi kategoriler karşımıza çıkmaktadır (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tezler bu çerçevede değerlendirildiğinde tezlerin büyük çoğunluğu zihinsel yetersizlik kategorisinde yürütülmüştür. Söz konusu tezler öğrenme çıktıları bağlamında değerlendirildiğinde ise okuma, yazma, kavram öğretimi gibi akademik beceri odaklı oldukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde özel eğitimde teknoloji temelli birçok araştırmada söz konusu bulguya benzer şekilde özel gereksinimli bireylere akademik becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (Bellman, Burgstahler ve Hinke, 2015; İsmaili ve İbrahimi, 2016; Tofel-Grehl, Feldon ve Callahan, 2018; Wei, Yu, Shattuck ve Blackorby, 2017). Belli bir alandaki lisansüstü tez çalışmalarında konuların benzerliği o alanda yapılan ilk tez çalışmalarına esinlenme ile açıklanabilir (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014).

Alanyazın incelendiğinde bilimsel araştırmaların çeşitli ölçütler temel alınarak sınıflandırıldıkları görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012). Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tez çalışmalarında en çok deneysel araştırmalar yürütülmüştür. Söz konusu araştırmalarda ise bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekten standart koşullar altındaki yinelenen ölçümlerden elde edilen verilerle değerlendirildiği araştırmalar olarak ifade edilen tek denekli deneysel desenler (Tekin, 2000) öne çıkmaktadır. Tek denekli araştırma, tek bir bireyin bazen de az sayıda bireyden oluşan bir grubun bir süre yoğun bir şekilde incelenmesini ve üzerinde çalışılmasını içerir. Alanyazın incelendiğinde bu yöntem, diğer bireylerden (genelden) belirgin farklılıkları olan örneğin özel gereksinimli bireyler üzerinde çalışmak için uygun bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Buna karşın özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerde en az tercih edilen

yöntemin ise eylem araştırması olduğu görülmüştür. Bu çerçevede alanyazın incelendiğinde yerel düzeylerde değişim ve gelişimin oluşturulabilmesinde en güçlü bilimsel yöntemlerden birisi olmakla birlikte eylem araştırması yönteminin, eğitimcilerin uygulama sonucunda çıkan değişimleri bir sonraki uygulamalara yansıtma sorumluluklarından kaynaklı uygulama zorluğu nedeniyle araştırmacılar tarafından daha az tercih edilen bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2015).

Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezler veri toplama araçları çerçevesinde değerlendirildiğinde en çok kullanılan veri toplama araçları gözlem ve görüşmedir. Özel gereksinimli bireylerle yürütülen araştırmalarda ortaya çıkan bir davranışa ilişkin olarak ayrıntılı, kapsamlı ve derinlemesine veri elde etmek önemlidir. Bu çerçevede Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından bireylerin iç dünyasına girmek, onların bakış açılarını anlamak, oluşan davranışa ilişkin ayrıntılı bir resim elde etme amaçlı kullanılacak etkin veri toplama araçları arasında sayılan gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Diğer yandan veri toplama araçlarının seçiminde etkili olan bir diğer faktörün ise katılımcı sayısının azlığı olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitimde teknoloji kullanımı kaçınılmaz olup yardımcı teknolojiler, özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerine tam ve yeterli biçimde katılabilmesi noktasında önemli olanaklar sunmaktadır. Yardımcı teknolojiler, engel durumuna yönelik uyarlanabilir ve iyileştirici teknolojileri de içeren şemsiye bir kavram olup (Chukwuemeka ve Samalia, 2020); özel gereksinimli bireyin çevresindeki bireylerle etkileşiminde yaşadığı sınırlılıkları azaltmak ya da ortadan kaldırarak, bireylerin yaşamını kolaylaştırmak için kullanılan her türlü aracı ifade etmektedir (Çoklar, Ergenekon ve Odabaşı, 2018). Teknoloji kullanımı, özel gereksinimli bireylerin sınıf tartışmalarına katılımlarını ve içerikle etkileşimlerini desteklerken bazı zor akademik görevleri yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Alnahdi, 2014; Anderson ve Putman, 2020; Ciampa, 2017). Yardımcı teknolojiler özel gereksinimli bireyler için önemli olup sistemin bir bütün olarak tüm öğrenciler için kullanımında öğrenme için evrensel tasarım ilkelerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Wehmeyer, 2006). Söz konusu evrensel tasarım ilkeleri adil kullanım, esnek kullanım, basit ve anlaşılır kullanım, somut bilgi, kullanıcı hatalarına karşı toleranslı olma, düşük teknik ve fiziksel çaba, öğrenci topluluğu ve destek ile öğretim iklimi başlıklarında ele alınmaktadır (Elias, 2010). Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerde mobil uygulamaların kullanım yoğunluğu dikkat çekmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgiye hızlı erişim önem kazanmaktadır. Bu noktada mobil teknolojiler öne çıkmaktadır. Mobil platformlar, öğrenen özelliklerine ve kullanıcı profillerine uygun uyarlanabilir ara yüzleri ile zamandan ve mekândan bağımsız, bireysel öğrenme sürecini destekleyen esnek öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesini mümkün kılmaktadır (Kagohara vd., 2013). Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin kullanımı öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak eğlenirken öğrenmeyi olanaklı hale getirmektedir. Özel eğitime yönelik çoklu ortam uygulamalarında söz konusu mobil teknolojileri kullanan özel gereksinimli bireylerin öğrenmeye olan ilgilerinin ve dikkatlerinin arttığı ifade edilmektedir (Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros ve Martínez-Segura, 2013). Sağladığı bu avantajlar nedeniyle incelenen araştırmalarda da mobil uygulamaların yaygın kullanımı söz konusudur. Teknolojik gelişmeler ışığında özel eğitim alanında son yıllarda yapay zekâ, artırılmış gerçeklik gibi teknolojileri temel alan çalışmaların da yürütüldüğü görülmektedir (Lin vd., 2016). Arttırılmış gerçeklik uygulamaları sanal ortamların bir çeşidi olup özel gereksinimli bireylerin sanal dünya ile birleştirilmiş gerçek nesnelere görmelerini sağlayarak çevrelerindeki dünyanın bir parçası olarak etkili öğrenme sürecini desteklemektedir (Majumdar, 2016).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise özel eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili tezleri yürüten araştırmacıların çalışma alanlarına ilişkindir. Bu çerçevede özel eğitim alanının yanı sıra teknoloji kullanımındaki rollerinin de etkisi ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanının öne çıktığını söylemek mümkündür. Disiplinler arası çalışmalar desteklenerek bu tür çalışmaların devamlılığı sağlanmalıdır.

Özetle içinde bulunduğumuz bilgi çağında teknolojinin sunduğu olanaklardan etkin bir şekilde yararlanılması beklenmekte olup teknolojinin söz konusu gücünden özel eğitim alanında başta özel gereksinimli bireylere yeni davranış ve beceri kazandırılması sürecinde olmak üzere yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Bu araştırma ile de Türkiye’de özel eğitim alanında teknoloji kullanımına ilişkin yürütülen lisansüstü tez çalışmalarındaki araştırma eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının, araştırmacılara yeni ve özgün konu belirlenmesi, teknolojinin bu alandaki gücüne ilişkin farkındalık geliştirilmesi ve alanyazına katkı sürecinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23.
- Anderson, S. E. & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50.
- Ayres, K. M. & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: a review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183-196.
- Bellman, S., Burgstahler, S., & Hinke, P. (2015). Academic coaching: outcomes from a pilot group of postsecondary STEM students with disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), 39-49.
- Blackhurst, A. E. (2005). Historical perspectives about technology applications for people with disabilities. D. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Ed.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde, (s. 1-27). WI: Knowledge by Design, Inc..
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chukwuemeka, E. J. & Samalia, D. (2020). Teachers' perception and factors limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in North-West Nigeria. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 99-109.
- Ciampa, K. (2017). Building bridges between technology and content literacy in special education: lessons learned from special educators' use of integrated technology and perceived benefits for students. *Literacy Research and Instruction*, 56, 85-113.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çağlayan, N. (2018). Türkiye'de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403-418.
- Çoklar, A. N., Ergenekon, Y., & Odabaşı H. F. (2015). Özel eğitimde teknoloji. H. F. Odabaşı (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi: kuramdan uygulamaya* içinde, (s. 19-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Elias, T. (2010). Universal instructional design principles for Moodle. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 110-124.
- Fernández-López, A., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90.
- Girgin, C. (2010). Özel eğitimde dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde, (s. 61-81). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hammond, D. L., Whatley, A. D., Ayres, K. M., & Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525.
- İsmaili, J., & İbrahimi, E. H. (2016). Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. *Education and Information Technologies*, 22(3), 883-889.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Davis, T. N., Rispoli, M., Lang, R., Marschik, P. B., Sutherland, D., Green, V. A., & Sigafoos, J. (2013). Using iPods in teaching programs for individuals with developmental disabilities: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147-156.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde, (2. Baskı), (s. 1-13). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Lin, C. Y., Chai, H. C., Wang, J. Y., Chen, C. J., Liu, Y. H., Chen, C. W., & Huang, Y. M. (2016). Augmented reality in educational activities for children with disabilities. *Displays*, 42(1), 51-54.
- Majumdar, A. (2016). Utilizing Augmented Reality For Special Needs Learning. [Çevrimiçi]: <http://elearningindustry.com/augmented-reality-for-special-needs-learning> adresinden erişilmiştir.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: fundamentals for the consumer*. NY: Longman.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [Çevrimiçi]: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mechling, L. C., & Gustafson, M. R. (2008). Comparison of static picture and video prompting on the performance of cooking-related tasks by students with autism *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 31-45.
- Özpinar, İ., & Aydoğan Yenmez, A. (2015). Eylem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri* içinde, (2. Baskı), (s. 441-467). Ankara: Pegem Akademi.
- Ray, L. & Atwill, K. (2004). The web and special education. *Computers in the Schools*, 21, 53-67.
- Sherman, C. K., & De La Paz, S. (2018). FIX: a strategic approach to writing and revision for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48, 93-101.
- Sula, A., & Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centers to support children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 203-212.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tofel-Grehl, C., Feldon, D. F., & Callahan, C. M. (2018). Impacts of learning standards and testing on gifted learners in STEM schools: a multilevel analytic induction. *Roeper Review*, 40(2), 130-138.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives*. NJ: Pearson.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14, 225-235.
- Wei, X., Yu, J. W., Shattuck, P., & Blackorby, J. (2017). High school math and science preparation and postsecondary STEM participation for students with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 83-92.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Merrill: Columbus.
- WHO. (1980). International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease. Geneva: World Health Organization.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zisimopoulos, D., Sigafos, J., & Koutromanos, G. (2011). Using video prompting and constant time delay to teach an internet search basic skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 238-250.

Nükleer Santraller Hakkında Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşü: Akkuyu Örneği

Science Teachers' Views on Nuclear Power Plants: Akkuyu Sample

Süleyman Tolga TEKGÖZ¹, Feride ERCAN YALMAN²

Özet

Bu çalışmada Mersin ilinin Gülnar ilçesinde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin Mersin-Gülnar-Akkuyu bölgesine yapılması planlanan nükleer santrale ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Akkuyu bölgesinde görev yapmakta olan beş fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz soru sorulmuştur. Sorular Akkuyu bölgesinde kurulma aşamasında olan santral ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin nükleer enerji hakkında istenilen düzeyde bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genellikle internet aracılığı ile bilgi edindiği tespit edilmiştir. Mülakat bulgularında öğretmenlerin enerji ihtiyacını karşılaması ve dışa bağımlılığı azaltması açısından nükleer santrallere olumlu baktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler tarafından santrallerin patlaması durumunda ortaya çıkan uzun süreli etkiden dolayı ekosistemin bozabileceği dile getirilmiştir. Bundan dolayı nükleer santrallerin zararlı olabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin nükleer santralin kurulmasından dolayı ilk zamanlarda tedirginlik yaşadığı ancak zaman içinde bölgede yapılan aktif tanıtım kampanyalarının etkisiyle kısmen ikna olduğu ve genel olarak olumlu bakış açısına sahip olduğu çarpıcı bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin nükleer enerjinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bilgi sahibi olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırma sonunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyobilimsel konu,
Nükleer enerji,
Nükleer santraller,
Fen bilimleri öğretmeni.

Abstract

This study aimed to determine the views of the science teachers in the Gülnar district of Mersin province regarding the nuclear power plant planned to be constructed in Mersin-Gülnar-Akkuyu region. Case study, one of the qualitative research approaches, was used in this research. The study group consisted of five science teachers employed in the Akkuyu region who were asked nine questions developed by the researchers in regards to the power plant which is in the phase of establishment in the Akkuyu region. The data obtained were analyzed by content analysis. Based on the results, it was concluded that the participating teachers had the required level of knowledge about nuclear energy. In addition, it was determined that the teachers generally obtained information via the internet. The interview findings showed that the teachers were open to the idea of nuclear power plants and thought nuclear power plants met energy needs and reduced dependency on foreign countries. However, the participants stated that nuclear power plants may be harmful due to long-term effects in case of accidents in power plants and they were concerned about the disruption of the ecosystem. This study presented a striking result that at first, the participants were concerned about the construction of the nuclear power plant, but were partially convinced over time by the active promotion campaigns in the region and in general had a positive outlook to nuclear power plants. In addition, it is established that teachers have knowledge about the positive and negative aspects of nuclear energy. The study offers some suggestions in the light of the obtained results.

Key Word

Socioscientific issue,
Nuclear energy,
Nuclear power plants,
Science teacher.

Atf için: Tekgöz, T., & Ercan-Yalman, F. (2020). Nükleer santraller hakkında fen bilgisi öğretmenlerinin görüşü: Akkuyu örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 144-158. DOI: 10.21666/muefd.706847

Received: 20.03.2020

Accepted: 11.10.2020

Published: 01.11.2020

¹ Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.tolga333@gmail.com ORCID: 0000-0001-6444-7926

² Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, feride@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0003-1037-1473

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisi ile değişen yaşam şartları yeni durumları da beraberinde getirmektedir (Herawati ve Ardianto, 2017). Bir diğer ifade ile günümüzde teknoloji, sosyal yapı ve bilim birbirinden ayrı olamamakta ve yapılan bilimsel çalışmalar toplumu etkilemektedir. Bu sebeple toplumların bilimsel çalışmalardan ve gelişmelerden ayrı tutulmaması gerektiği düşünülmektedir (Sürmeli, Duru ve Duru, 2017). Bir ayağı bilimsel, bir ayağı teknolojik ve bir ayağı sosyal olan bu konular zaman zaman bireyleri ve toplumları ikileme de sürükleyebilmektedir (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Evren Yapıcıoğlu, 2016). Alanyazında sosyobilimsel konular olarak adlandırılan ve ikilemleri barındıran bu konuların bazıları nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel iklim değişikliği, pandemik aşular vb. şeklinde sıralanabilir (Eş, Mercan ve Ayas, 2016; Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002). Bahsedilen bu konular bireyi, toplumu ve çevreyi ilgilendiren yarar ve zarar ekseninde çözülmeyi bekleyen konulardır (Ateş, 2013; Özdemir, 2014; Ratcliffe ve Grace, 2003). Bu bağlamda sosyobilimsel konuların doğası gereği karmaşık, kesin bir cevabı olmayan, çoğunlukla tartışmalı ve hatta riskleri, ihtimalleri barındıran konular olduğu söylenebilir (Topçu, 2015). Örneğin Kolsto (2001) ve Sadler ve Zeidler'e (2005) göre, "Hastalıklara karşı geliştirilen aşuların uygulanması, GDO'lu besinlerin tüketimi, klonlama ve nükleer santraller gibi pek çok konu sadece bilim insanlarının, karar verebileceği durumlar olmaktan çıkmış toplumların ve devletlerin insiyatifindeki konulardır". Tartışmalarda son noktanın konulamadığı bu konular, farklı görüş ve yorumları da beraberinde getirmektedir (Atabey, 2016; Kolsto, 2001; Nielsen, 2012; Sadler ve Zeidler, 2005; Topçu, 2015). Söz konusu tartışmalı konular fen öğretim programında da yerini almakta ve fen okuryazarı olma kavramı ile de sıklıkla bir arada kullanılmaktadır. Çünkü son birkaç öğretim programında hem sosyobilimsel konulara yer verilmekte hem de fen okuryazarı bireyler yetiştirme üzerine odaklanılmaktadır (Seçkin Karaca, 2018). Fen okuryazarlığı ile toplumu oluşturan bireylerin fen ile ilgili öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeleri beklenmektedir (Demircioğlu ve Uçar, 2014). Fen okuryazarı olabilmek ve bunu geliştirmek için birçok araştırmacı tarafından öğrenenlerin sosyobilimsel konulardaki karar verme ve yorum yapma yeteneğinin öneminden bahsedilmektedir (Kinslow, Sadler ve Nguyen, 2019; Kolsto, 2006; Okada, 2008; Sadler ve Donnelly, 2006; Sadler ve Zeidler, 2005; Wu ve Tsai, 2011; Zohar ve Nemet, 2002). Bu ekseninde bireylerin muhakeme güçlerinin gelişmesi açısından sosyobilimsel konuların öğretiminin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Dawson ve Carson, 2017; Driver, Newton ve Osborne, 2000; Özdemir, 2014; Topçu, 2015; Zeidler ve Nichols, 2009). Bir diğer ifade ile sosyobilimsel konuların öğretim programında ismen tanıtılmasının çok daha ötesinde ele alınması gerektiği ve argümantasyon ve muhakeme eşliğinde irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir (Saunders ve Rennie, 2013). Bu bağlamda öğretim programında yer alan ilgili konu ve kazanımların amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin sosyobilimsel konulardaki bilgi ve görüşleri önem arz etmektedir (Borgerding ve Dağıstan, 2018; Pitiporntapin, Yutakom ve Sadler, 2016; Saunders ve Rennie, 2013).

Ülkemiz gündeminde olan ve fen öğretim programında da yer alan sosyobilimsel konulardan bir tanesi nükleer enerjidir. Yaşanan hızlı nüfus artışının yanında teknolojiye gerçekleşen büyüme enerji ihtiyacında bir açık oluşturmuş bunu gidermek adına nükleer enerji dünya çapında kendinden sıkça bahsettirmeye başlamıştır (Jho, Yoon ve Kim, 2013). 1970'li yıllarda enerji üretiminde yaşanan kaynak sorunları ülkelerin nükleer enerjiye ilgisini arttırmaktadır. Bu sorunun ileriki zamanlarda daha büyük olumsuzluk oluşturmaması adına nükleer enerji kullanımı olumlu bir çözüm yolu olarak görülmektedir (Jewell ve Ateş, 2015; Temurçin ve Aliağaoğlu, 2003; Udum, 2010). Bazı kesimler nükleer santrallerin faydalı olduğunu ve enerji açısından dışa bağımlı olmaktan kurtarabildiğini düşünmektedir. Bu sebeple nükleer santrallerin açılması bazı kesimler tarafından desteklenmektedir. Buna karşın diğer bir kesim ise insan hayatının her şeyden üstün olduğunu ve çevreye verilecek zararın çok fazla olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple nükleer santral kurulumuna karşı muhalif bir kesim de yer almaktadır. Çünkü nükleer santrallerde, patlama meydana geldiğinde bir atom bombası etkisi yaratabilmekte ve etkileri yıllarca kuşaktan kuşağa hissedilmektedir. Çernobil faciası yakın tarihin en önemli örneği olarak gösterilmektedir (Yıldırım ve Örnek, 2007). Aynı şekilde Akkuyu'da bir kaza olması durumunda sadece o bölgede yaşayanların etkilenmeyeceği ileri sürülmektedir. Fukushima'da olduğu gibi denize olan sızıntı nedeniyle tüm Akdeniz tehlike altında kalabilecektir. Bununla birlikte Çernobil'de olduğu gibi havaya olan sızıntılar nedeniyle rüzgârın yönüne, yağmur yağmasına göre Türkiye'nin çeşitli bölgelerinin veya başka ülkelerin de etkilenebileceği ön görülmektedir (Yapıcı, 2015). Nükleer santrallerin yarar ve zarar kısmı biraz daha açıldığında nükleer santrallerin daha çok enerjiye ve daha az karbon salınımına zemin hazırladığı söylenebilir (Jho, Yoon

ve Kim, 2013; Kubota, 2012). Buna karşın sürekli sızıntı oluşması ile birlikte radyoaktif atıkların imhası ve depolanmasından dolayı dezavantajlarından bahsedilebilir. Bununla birlikte başta deniz ekosistemi olmakla birlikte birçok canlı türünün etkilenmesi de söz konusudur. Bu nedenle konu yıllardır tartışmaya açık durumdadır (Lee ve Yang, 2013). Gerek bilim insanları gerekse halk için bu tartışmalı durum devam etse de ülkemizde Akkuyu bölgesindeki nükleer santralin yapımına başlanmıştır (Aydın, 2020). Yapılan resmi açıklamalarda enerji ihtiyacının olduğu ve Türkiye'nin ilerleyen yıllarda enerji ihtiyacını karşılamak için nükleer santrallerin artırılması ile ülkemizdeki enerji sorununun kısmen çözülebileceği belirtilmektedir (Furuncu, 2016). Bu bağlamda nükleer santrallerin ülkenin enerji ihtiyacının en az %10'unu karşılaması ve söz konusu santrallerin öncelikle Akkuyu ve Sinop'ta faaliyete geçmesi planlanmaktadır (Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, 2014; Sürmeli, Duru ve Duru, 2017).

Alanyazına bakıldığında nükleer santraller ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Ayaz, Karakaş ve Sarıkaya, 2016; Aydın, 2020; Borgerding ve Dağıstan, 2018; Demircioğlu ve Uçar, 2014; Eş, Mercan ve Ayas, 2016; Furuncu, 2016; Kapıcı ve İlhan, 2016; Kılınç, Boyes ve Stanisstreet, 2012; Özdemir, 2014; Palabıyık, Yavaş ve Aydın, 2010a; Sürmeli, Duru ve Duru, 2017; Yener, Aksüt, Somuncu Demir, 2017; Yılmaz, 2015). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Aydın (2020) tarafından yapılan çalışmada nükleer enerji konusundaki politikalar ele alınırken Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada santrallerin güvenlik ve ekonomik boyutu, Furuncu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise enerji bağımlılığı üzerinden nükleer santraller ele alınmaktadır. Sevim ve Ayvacı (2020) nükleer santrallerin sosyal kabul edilebilirliğinin çok araştırılmadığına vurgu yaparak bu konunun genel olarak çevre teması altında ele alındığının belirtmektedir. Bu noktadan hareketle eğitim alanında ise sınırlı sayıda çalışmanın varlığına işaret edilmektedir. Nükleer santralleri merkeze alan çalışmaların (Ateş ve Saraçoğlu 2013; Demircioğlu ve Uçar 2014; Dikmenli, Öztürk Demirbaş ve Gafa, 2019; Eş, Mercan ve Ayas, 2016; Saraç ve Bedir, 2014; Sevim ve Ayvacı, 2020; Sürmeli, Duru ve Duru 2017; Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya, 2012) ise genellikle öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılmış olduğu ve veri toplama aracı olarak genellikle ölçek ve anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Kapıcı ve İlhan (2016), Özdemir (2014), Sürmeli ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının nükleer enerjiye yönelik görüş ve tutumları farklı değişkenler açısından incelenmektedir. Bahsedilen çalışmalarda katılımcıların büyük çoğunluğunun nükleer santraller konusunda olumsuz tutuma sahip olduğu dile getirilmektedir. Ateş ve Saraçoğlu'nun (2013) araştırma sonucunda gençlerin büyük çoğunluğunun nükleer santraller konusunda kaygı ve olumsuzluk içerisinde olduğu rapor edilmektedir. Ayaz ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada ise nükleer enerji konusundaki kavram yanlışlığına vurgu yapılmaktadır. Benzer sonuçlara Eş ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmaktadır. Bu çalışmalara ilave olarak Özdemir ve Çobanoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının nükleer enerji konusundaki sınırlı bilgiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Yukarıda bahsedilen alanyazın sonuçlarından yola çıkarak çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının ve öğrencilerin yer aldığı söylemek mümkündür. Bir diğer ifade ile öğretmenlerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ifade edilebilir (Sürmeli, Duru ve Duru, 2017). Özellikle nükleer santralin kurulduğu bölgede eğitimciler ile ilgili bir çalışmaya alanyazında ulaşılamamıştır. Wiyarsi ve Çalık (2019) tarafından tartışmalı konular ele alınırken veri toplanan ortamın ve bağlamın önemli olduğu belirtilmektedir. Nitekim Kılınç, Boyes ve Stanisstreet'in (2012) çalışmalarında yukarıdaki görüşü destekleyen sonuçlara ulaşılmaktadır. Söz konusu çalışmada nükleer santral ile ilgili görüşler incelendiğinde Sinop ve Mersin'de toplanan veriler benzerlik gösterirken Kırşehir'de toplanan veriler kısmen farklılık göstermektedir. Bir diğer ifade ile sosyobilimsel konularda bireyler görüş beyan ederken çevresel faktörlerden ve içinde bulunulan coğrafyadan etkilenebilirler (Tonus, 2012; Öztürk ve Leblebicioğlu, 2015). Bu bağlamda nükleer santralin kurulduğu bölgede görev yapan öğretmenlerle ilk kez böyle bir çalışma yapılmış olmasının alanyazına katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin toplumu yönlendirebilme becerisine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple sosyobilimsel konulardan birisi olan nükleer enerji konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi gelecek nesillerin görüşleri hakkında önceden bilgi sağlayabileceği için önemlidir (Yener, Aksüt, Somuncu Demir, 2017). Bu düşünceden yola çıkılarak, bu çalışmada Mersin ilinin Gülnar ilçesinde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer enerji ve nükleer santrallerin kurulmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Bu çalışmanın ise Mersin ili içinde Akkuyu bölgesinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları ortamda görüşlerinin alınmasından dolayı durum çalışması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya, Mersin ilinin Gülnar ilçesinde ve Akkuyu bölgesinde görev yapmakta ve mesleki deneyimi 5 ile 15 yıl arasında olan beş fen bilimleri öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Katılımcıların gerçek isimleri yerine tablolarda “Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅” kodları kullanılmıştır. Mersin ili Gülnar ilçesinde altı tane erkek bir tane kadın olmak üzere toplamda yedi fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin beş tanesi çalışmaya gönüllü katılım sağlarken iki öğretmen katılım göstermemiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlerin onayı alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar nükleer santral ile ilgili dokuz soruluk bir veri toplama aracı geliştirmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ile ilgili iki alan eğitimcisinin görüşü uzmanın görüşü olarak alınmıştır. Görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Sorular şu şekildedir:

- Nükleer enerjiyi nasıl tanımlarsınız?
- Nükleer enerji hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce nükleer enerji hangi alanlarda kullanılır?
- Nükleer enerji ve nükleer santraller hakkında bilgi edindiğiniz kaynaklar nelerdir? (televizyon, internet, kitaplar, sempozyum, sivil toplum kuruluşları vb.)
- Size göre nükleer enerjinin yararları var mıdır? Varsa nelerdir?
- Size göre nükleer enerjinin zararları var mıdır? Varsa nelerdir?
- Size göre nükleer enerjiye alternatif enerji kaynağı ne/neler olabilir? Neden ?(su, rüzgar, doğalgaz, güneş, jeotermal, petrol vb.)
- Yaşadığınız yerde (Akkuyu’da) nükleer santral kurulmasına ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir? (duygusal, ekonomik, gelişmişlik vb.)
- Ülkemizin enerji ve tabii kaynaklar bakanı olduğunuzu varsayalım. Enerji konusunda hangi uygulamaları yaparsınız? (Bir diğer ifade ile enerji sorununu nasıl çözerdiniz?)
- Ekleme istedikleriniz var mıdır?

Öğretmenlere yöneltilen sorularla öğretmenlerin nükleer ile ilgili temel bilgi birikimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Soruları cevaplama sürecinde öğretmenlere herhangi bir süre sınırı konulmamış olup görüşmeler yaklaşık olarak yirmi dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler, nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma sonucu benzerliği olan veriler belirli kavram ve tema etrafında gruplanmaktadır. Gruplara ayrılan veriler incelenerek ve anlamlı bölümlere ayrılarak kodlamalar aracılığı ile belirlenir. Belirlenmiş olan kodların bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları ile transkriptler oluşturulmuştur. Oluşturulan transkriptler tekrar öğretmenlere sunularak onların görüşlerini belirtip belirtmediği tespit edilmiştir. Katılımcı teyidi doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Transkriptlerin analizi sonucu kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular tablolar matris ve ağ oluşturma şeklinde analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin sunumunda ve verileri raporlaştırma aşamasında etik kurallar dikkate alınmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği zedeleyebilecek durumları ortadan kaldırmak için araştırmacılar tarafından çeşitli önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun uygunluğu nitel araştırma konusunda uzman iki kişi tarafından incelenmiş ve geri bildirimde bulunulmuştur. Verilerin analizinde bir uzman ve nitel araştırma dersi

almış yedi fen eğitimi alanında lisansüstü öğrenci ile birlikte analiz yapılmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü de kullanılmıştır. Tema için güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %70 veya daha fazla olması yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda veri analizinde güvenilirliğin sağlandığı düşünülmektedir. İnanırlılık ve aktarılabiliğin sağlanabilmesi amacıyla öğretmen görüşlerinden kesitler alıntılar halinde bulgularda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere sorulan sorular ve cevaplarına ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Nükleer enerjinin tanımı

Öğretmenlere “Nükleer enerjiyi nasıl tanımlarsınız?” Sorusu sorularak nükleer enerji konusuna hâkim olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin cevapları sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Nükleer Enerjiyi Tanımlamaları

Tema	Kod	Frekans
Nükleer Enerji Tanımı	Enerji üretimi	5
	Nükleer bomba	2
	Nötron parçacıklarının uranyum çekirdeğine gönderilmesi	2
	Radyoaktif maddelerin kullanımı	1

Cevaplar incelendiğinde tüm öğretmenler enerji üretiminden bahsetmiştir. Bununla birlikte iki öğretmenin nükleer bomba odaklı tanım yaptığı ve bir öğretmenin ise nükleer santralin gerekliliği ile ilgili bir tanım yapmış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin nükleer enerji kavramı ile ilgili yanıtlardan birkaç kesit sunulmuştur.

“Nötron parçacıklarının uranyum çekirdeğine gönderilmesi ile büyük bir enerji açığa çıkar bu enerjinin kullanılmasıdır.” Ö₅

“Enerji kaynağı olarak müthiş bir enerjiye sahiptir. Özellikle hayatımıza nükleer bomba ile girdi” Ö₃

Nükleer enerjinin kullanım alanları

Öğretmenlere Nükleer enerji hangi alanlarda kullanılır?” Sorusu sorulduğunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Nükleer Enerjinin Kullanım Alanlarıyla İlgili Öğretmen Cevapları

Tema	Kod	Frekans
Nükleer Enerji Kullanım Alanı	Elektrik ve enerji üretimi	5
	Sağlık ve tıp	3
	Savaş ve savunma sanayi	3
	Uzay teknolojileri	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler nükleer en fazla elektrik enerjisinin üretiminde kullanıldığını belirtmişlerdir. Tüm öğretmenler elektrik enerjisi üretimini söylerken farklı cevaplar olarak üç defa sağlık-tıp alanı, üç defa savaş-savunma alanı, iki defa uzay teknolojileri yanıtları verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bir kesit aşağıda sunulmuştur;

“Hastalıkların teşhisinde yani sağlık alanında kullanılır. Savunma ve silah sanayisinde, uzay sanayisinde ve en başta elektrik üretiminde kullanılır.” Ö₁

“En fazla elektrik enerjisinde kullanılıyor ya da bomba yapımında kullanılıyor.” Ö₃

Nükleer enerji ve nükleer santraller hakkında bilgi kaynakları

Öğretmenlere “Nükleer enerji ve nükleer santraller hakkında bilgi edindiğiniz kaynaklar nelerdir?” Sorusu sorularak nükleer enerji ile ilgili edinilen bilgi kaynakları tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Nükleer Enerji Hakkında Bilgi Edinme Yolları

Tema	Kod	Frekans
Bilgi Edinme Yolları	İnternet	5
	Sempozyum- Panel	2
	Dergi	1
	Makale	1
	Gazete	1
	Televizyon	1
	Alan gezisi	1

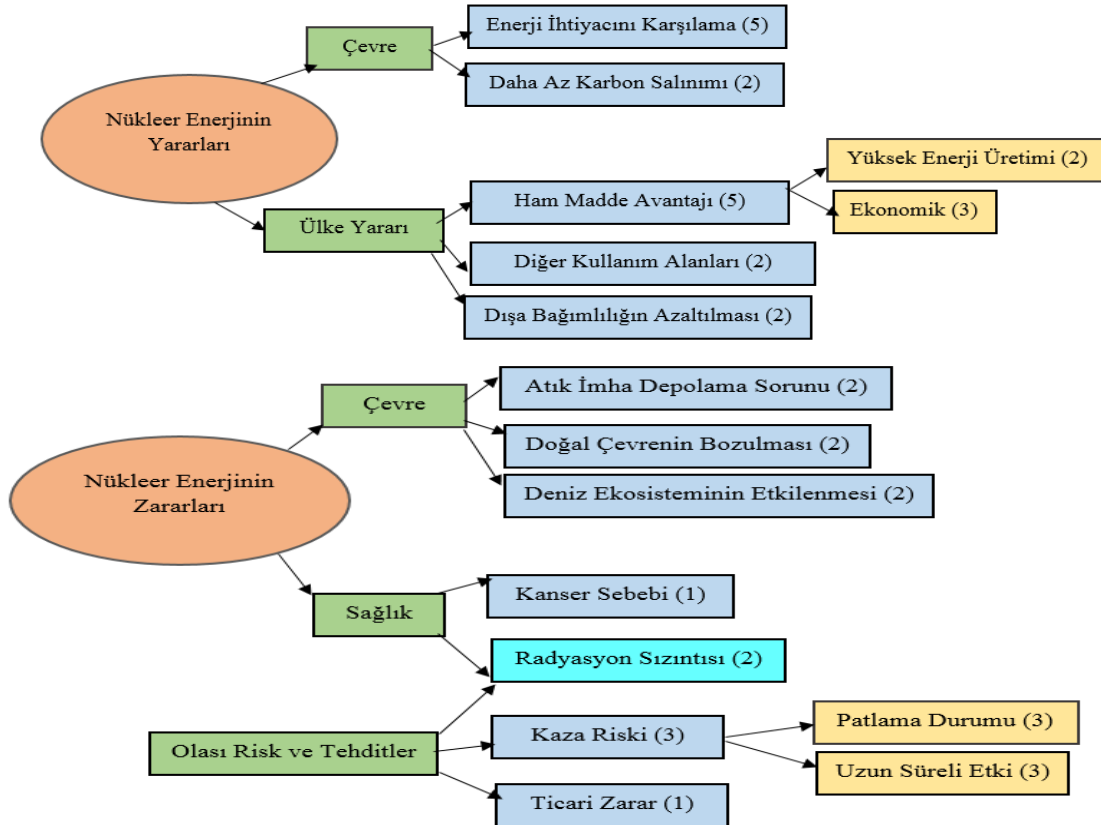
Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin nükleer ile ilgili en önemli bilgi kaynağının internet olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler özellikle o bölgede panel, söyleşi, sempozyum gibi etkinlikler yapıldığını söylemektedir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“İnternet üzerinden bakıyorum fakat nükleer santralin yarar ve zararından ziyade taraflı yorumların olduğunu görüyorum. Olayın içeriğine bakmıyorlar.” Ö₄

“İlçemizde santral yapılacağından dolayı nükleer santrali yapan şirket tarafından (NGS) 23 Nisan, 19 Mayıs gibi milli bayramlarda etkinlikleri oluyor ve geziler düzenleniyor. Bu kanallar sayesinde bilgi sahibi oluyorum.” Ö₂

Nükleer enerjinin yararları ve zararları

Öğretmenlere nükleer enerjinin yararları ve zararları sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda Şekil 1 oluşturulmuştur.



Şekil 1. Nükleer Enerjinin Yararlı ve Zararlı Yönleri

Şekil 1'e göre öğretmenler nükleer enerjinin yararları kısmında öncelikle çevre ile ilgili kısımları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı enerji ihtiyacını karşılama konusuna değinirken bazı öğretmenler nükleer enerjinin daha az karbon salınımına neden olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca ülke yararı açısından söz konusu enerjinin olumlu yönleri hammadde, savunma ve dışa bağımlılığı azaltma noktasında ayrıca ele alınmıştır. Nükleer enerjinin daha ekonomik olacağı ve hammaddenin kendi ülkemizde de fazla miktarda olduğu bu durumun bize avantaj sağlayacağı görüşündedirler. Ayrıca daha az hammadde kullanarak daha çok enerji üretimi yapıldığında enerji konusunda yüksek verim elde edilebileceği dile getirilmiştir. Bu sebeple nükleer enerjiyi kullanmanın daha ekonomik olacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere göre nükleer enerjinin bir diğer yararı, sadece enerji konusunda değil diğer alanlarda da kullanılmasıdır. Örneğin ülke savunmasında da nükleer enerjinin olumlu etkilerinden mülakatlarda bahsedilmiştir. Yukarıdaki görüşlere ilave olarak bazı öğretmenler tarafından nükleer enerji sayesinde enerji yönünden dışa bağımlılığın azalabileceği düşünülmektedir. Yukarıda ele alınan noktalar ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Biz ülke olarak stratejik bir konumdayız. Savaş coğrafyasındayız aslında. Bu sebeple bizim de elimizde bir güç olması gerekiyor. Ben enerjiden ziyade savunma amaçlı ve elimizde bir güç bulundurma amacı ile kurulacak bu santrali önemli buluyorum.” Ö₅

“Çok daha kolay enerji üretimi sağlıyor ve yüksek miktarda enerji üretimi sağlıyor Bu enerji üretimi gerçekten dediğimiz gibi çok faydaları var.” Ö₄

“Öncelikle dışarıya olan enerji bağımlılığımızı azaltacaktır. Milyarlarca dolar ülkemizde kalacaktır. Petrol, doğalgaz oldukça pahalı iken uranyum o kadar da çok pahalı değil. Nükleer enerji sayesinde sera gazlarının salınımı azalacağı için hava kirliliği azalabilecektir. Küresel ısınmanın bir nebze de olsa önüne geçmiş oluruz.” Ö₁

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre nükleer enerjinin zararları üç boyutta ele alınmıştır. Çevre, sağlık, olası risk ve tehditler boyutunda veriler kategorileştirilmiştir. Çevre boyutunda öğretmenler öncelikle nükleer enerji sonucunda atıkların ve imhaların nasıl depolanacağı ya da nerede saklanacağı konusundaki belirsizliğe odaklanmışlardır. Bununla birlikte öğretmenler tarafından nükleer santralin kurulacağı bölgede deniz suyunun ısınacağı bu doğrultuda deniz ekosisteminin bozulabileceği ve diğer canlıların da bu durumdan etkilenebileceği dile getirilmiştir. İnsanlar üzerinde de kanser etkisinin olabileceğini belirten bir öğretmen olurken radyasyon sızıntısı dile getiren iki öğretmen yer almıştır. Radyasyon sızıntısı hem çevre hem de olası risk ve tehditler kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. Görüşmelerde bazı öğretmenlerin patlama halinde oluşacak zararlardan endişe duyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir öğretmen konuyu başka bir noktadan ele alarak nükleer santralin ülkemizin kendi imkânlarıyla değil de başka bir ülkenin imkânları ile kurulmasını ticari bir zarar olarak gördüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları aşağıda kesitler halinde sunulmuştur.

“Çok daha kolay enerji üretimi sağlıyor ve yüksek miktarda enerji üretimi sağlıyor. Bu enerji üretimi gerçekten çok faydaları var ama zararlarını minimuma getirmek gerekiyor ve çok iyi korunması gerekiyor.” Ö₂

“... Özellikle uranyumu kullandıktan sonra atık kısımların imha edilmesi konusunda sıkıntılar olduğu ve deniz suyunun ısınacağı söyleniyor. Yani doğal çevrenin bozulacağı söyleniyor.” Ö₅

“....Günümüzdeki kanser sebeplerinin belki de birçok kısmı bu nükleer enerji patlaması (Çernobil'i kastediyor) sonucunda gerçekleşti. Bilemiyoruz.” Ö₄

Enerji kaynağı önerileri ve öğretmenlerin nükleer santrali destekleme/desteklememe durumları

Öğretmenlere nükleer enerjiye alternatif olarak hangi enerjilerin kullanılabilceği ve öneriler ayrıca sorulmuştur. Ayrıca “Yaşadığımız yerde (Akkuyu’da) nükleer santral kurulmasına ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?” ve “Ülkemizin enerji ve tabii kaynaklar bakanı olduğunuzu varsayalım. Enerji konusunda hangi uygulamaları yaparsınız?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bütün veriler Tablo 4 aracılığı ile özetlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Destekleme/Desteklememe Durumları, Önerileri ve Alternatif Enerji Kaynağı Seçenekleri

	Öneri	Alternatif Enerji Kaynağı Seçeneği	Destekleme Durumu
Ö1	Nükleer enerji santralleri sayıca arttırılmalı Teşvik edilmeli	Yenilenebilir enerji kaynakları (rüzgâr, güneş vb.)	+
Ö2	Teşvik arttırılmalı Milli üretim olmalı Daha ekonomik olmalı	Yenilenebilir enerji kaynakları	Tedirgin, endişeli -
Ö3	Nükleer enerji yerine rüzgâr ve güneş enerjisine (yenilenebilir enerji kaynakları) yönelim olmalı	Yenilenebilir enerji kaynakları	Tedirgin, endişeli -
Ö4	Yenilenebilir enerjiye süreklilik kazandırılmalı	Yenilenebilir enerji kaynakları	+
Ö5	Önceliğimiz yenilenebilir enerji olmalı İsraf önlenmeli Milli üretim olmalı Ülke kendi mühendislerini yetiştirmeli Kendi nükleer santrallerini kurmalı	Yenilenebilir enerji kaynakları Elektroliz yöntemi ile enerji üretimi	Tedirgin, endişeli +

Öğretmenlere nükleer santral konusundaki önerileri sorulduğunda bazı öğretmenler teşviklerin arttırılması gerektiği ifade etmiştir. Bununla birlikte milli yani ülkenin kendi yapısı olan nükleer santral yapılmasını vurgulayan öğretmenler olduğu mülakatlarda görülmüştür. Aşağıda bu konu ile ilgili bir ifade sunulmuştur.

“... Neden biz yapmıyoruz da Rusya ve Japonya bizim ülkemizde yapıyor?...” Ö₄

Gerek alternatif enerji kaynağı olarak gerekse nükleer santral konusunda öneri olarak yenilenebilir enerji kaynakları tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yenilenebilir enerji kaynaklarından rüzgâr, güneş vb enerji türleri zikredilirken farklı görüş olarak elektroliz yöntemiyle enerji üretilmesi seçeneği de bir öğretmen tarafından sunulmuştur. Ayrıca yenilenebilir enerjiye daha çok önem verilmesi gerektiği görüşünü tüm öğretmenler tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur.

“Nükleere alternatif ne olabilir? Örneğin rüzgâr enerjisi, güneş panelleri vb. yenilenebilir enerji kaynakları aklıma geliyor.” Ö₃

“Almanya’da mesela köylere devlet destekli güneş panelleri kuruluyor, insanlar hem kendi elektriklerini karşılıyor hem de devlet elektrik satabiliyor. Bizim ülkemiz daha önce bunun zorluklarını çok yaşadı. Örneğin Karadeniz’de dereye Almanya’dan gelen bir vatandaş kendi getirdiği tribünü dereye kurdu ve elektriğini ürettiyordu. Vatandaşın dediğine göre devlet ondan vergi alıyordu işte bu insanları hem soğutuyor hem de uzak tutuyor.” Ö₁

Nükleer santralin yapıldığı ilçede çalışmaya katılan beş öğretmen bulunmaktadır. Üç öğretmenin nükleer santralin kurulmasını istediği görülmüştür. İki öğretmen net bir şekilde isterken bir öğretmen tedirgin olmakla birlikte olumlu bir bakış içinde olduğunu dile getirmiştir. İki öğretmen ise nükleer santrali istemediğini dile getirmiştir. İstememe sebebini “ya sızıntı olursa” endişesi ile açıklamaktadır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“..Tabi bu radyasyon konusunda bazen insanın zihninde soru işareti kalıyor. İnsan tedirgin oluyor çünkü etkilenen bölge bizim bölgemiz olacak. Bir sıkıntı olmazsa güzel olacak.” Ö₂

“...Türkiye’de nükleer santral yapıldığı anda direk patlayacak ve bütün ülkeyi ya da o bölgeyi yok edecekmiş gibi bir algı var. İnsanlarımızın birçoğunda özellikle bu bölgede yaşayanlarda bu algı çok net görülüyor. Daha iyi tanıtılması gerektiğini düşünüyorum. Ben kendi açımdan olumlu görüyorum.” Ö₄

Tabloda yer almayan ancak mülakatlarda ortaya çıkan çarpıcı bir sonuçtan bahsedilebilir. Nükleer santral yapılacak olan Akkuyu bölgesinde bilgilendirme amaçlı nükleer santral ile ilgili sempozyum,

konferans, seminer ve alan gezileri düzenlenmekte olup ve her yıl milli bayramlarda ilçede eğlence alanları oluşturularak bilgilendirme yapıldığı öğretmenler tarafından dile getiren bir diğer önemli bulgudur. Öğretmenlerin nükleer santrale karşı olumlu bakış açısına sahip olmasında bahsedilen durumun etkili olduğu mülakatlarda sıklıkla dile getirilmiştir. Aşağıda ilgili durum için bir öğretmenin ifadesine yer verilmiştir.

“... İlçemizde santrali kuracak olan şirketler (NGS) tarafından bazen konferans ve sempozyum yapılıyor. 23 Nisan'da eğlence parkları oluşturuyorlar veya gezi düzenleniyor Akkuyu nükleer santraline. Bu sebeple de daha çok bilgimiz ve sempamız oldu bu konuda.” Ö5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nükleer enerji gündemde önemli tartışmalara yol açan sosyobilimsel konuların başında gelmektedir. İkilemli bu durum için Mersin-Akkuyu bölgesinde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin bölgeye yapılması planlanan nükleer santral ile ilgili görüşleri bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin çoğunun nükleer enerji hakkında bilgi sahibi olduğu ve duruma bütüncül bakabildiği tespit edilmiştir. Bu durum sosyobilimsel konuların doğası ile ilişkilendirilebilir. Çünkü sosyobilimsel konular tek bir açıdan karar verilemeyen, bütüncül bakılması gereken ve sadece siyah ya da beyaz değil gri alanların olduğu konulardır (Tsai, 2018).

Araştırma kapsamında nükleer santraller ile ilgili görüşler tespit edilmeden önce öğretmenlerin nükleer enerji ile ilgili tanımlama ve bilgileri tespit edilmek istenmiştir. Öğretmenlerin nükleer kavramının daha çok enerji odaklı tanımlayabildiği söylenebilir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin nükleer kavramını bomba ile ilişkilendirebildiği görülmüştür. Öğretmenlerin nükleer enerji ve nükleer santral hakkında daha çok internet üzerinden bilgi sahibi olduğu söylenebilir (Tablo 3). Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi kaynağı olarak makaleleri daha güvenilir bulduğu fakat en az bilgiyi makalelerden edindiği tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Ho, Leong, Looi ve Chuah'ın (2019) çalışmalarında da mevcuttur. İlgili çalışmada Güneydoğu Asya ülkelerinin çoğunda nükleer enerji konusunda insanların medya üzerinden bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Namdar ve Shen (2016) ile Kapıcı ve İlhan'ın (2016) yaptığı çalışmada da paralel sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde Atasoy (2018) hidroelektrik santraller, yeşil yol, organik çay gibi yerel sosyobilimsel konuları ele aldığı çalışmasında öğretmen adayları tarafından televizyon, çevre ve internetin bilgi kaynağı olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu durum sosyobilimsel konuların medyada sıklıkla yer almasıyla ilişkilendirilebilir (Cenk, 2019). Ancak öğretmenlere göre nükleer enerjinin kullanım alanları en fazla elektrik enerjisi üretimi daha sonra sağlık-tıp ve savaş-savunma teknolojileri olarak sıralanırken bilimsel alandan bahsedilmemiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer olarak öğretmenlerin sosyobilimsel konularda yararlandığı kaynaklarda bilimselliğin ön planda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Genel ve Topçu, 2016; Karademir, Toroğlu ve Avcı, 2017; Kılınc, Boyes ve Stanisstreet, 2012; Kolsto 2006; Ratcliffe 1997; Ratcliffe ve Grace, 2003; Wu ve Tsai, 2007). Oysaki nükleer santraller de dâhil olmak üzere tüm sosyobilimsel konularda öğretmenlerin entelektüel düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir (Sevim ve Ayvacı, 2020).

Öğretmenlerin nükleer enerji ile ilgili tanımlamaları ve bilgileri mülakatlarda yer aldıktan sonra Akkuyu bölgesinde inşası devam eden nükleer santral ile ilgili kısım üzerinde durulmuştur. Mülakatın bu bölümünde çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Beş öğretmenden oluşan çalışma grubunda üç öğretmenin yaşadığı ilçeye nükleer santral kurulmasının ve nükleer enerji kullanılmasını onayladığı ancak kısmen de olsa bir takım endişelerinin olduğu dile getirilmiştir. Benzer sonuçlar Karademir, Toroğlu ve Avcı'nın (2017) çalışmalarında da görülmüştür. İlgili çalışmada Akkuyu bölgesinde bulunan yöre halkının nükleer santral kurulması konusunda olumlu görüşlerinin olduğu ancak nükleer santralin Mersin ilinde kurulacak olması hususunda olumsuz görüşler ile birlikte kısmen endişenin de olduğu saptanmıştır. Ancak bu iki araştırmadan elde edilen bulgunun, alanyazında yer alan çalışmaların (Ansolabehere, Konisky, 2009; Burger, 2012; Ho, Oshita, Looi, Leong ve Chuah, 2019; Palabıyık, Yavaş, Aydın, 2010b) sonuçları ile farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılığın nedeni diğer çalışmalarda çoğu katılımcının nükleer santral kurulmasını onaylamadığı görülmüştür. Bu araştırmada ise çoğunluğun onayladığı tespit edilmiştir. Onaylamayan iki kişi tarafından patlama, sızıntıya karşı gerekli tedbirler alınırsa ülkemize nükleer santralin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu durumun sebebi bölgede yapılan tanıtım toplantıları ve etkinliklerin etkisi ile açıklanabilir. Çünkü mülakatlarda nükleer santral bölgesine alan gezilerinin düzenlendiği ve ilgili şirket tarafından tanıtım

toplantılarının yapıldığı ve kaygıların azaltıldığı sıklıkla belirtilmiştir. Bu sebeple bu araştırma sonucunun alanyazındaki sonuçlardan farklı bir sonuç gösterebileceği düşünülmektedir. Bahsedilen tanıtım toplantılarında nükleer santrallerin güvenilir, temiz, daha çok enerji üretmesi ve ekonomide artış sağlayacağı düşüncesinin vurgulandığı ve bu durumun toplumda pozitif görüş sağlanmasına neden olabileceği ifade edilmiştir. Bu durum sosyobilimsel konularda veri toplanan coğrafyanın ve çevresel faktörlerin karar vermedeki etkisi ile açıklanabilir (Tonus, 2012). Alanyazındaki ilgili çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Keller, Visschers, Siegrist, 2012; Palabıyık, Yavaş, Aydın, 2010a; Sürmeli, Duru ve Duru, 2017; Venable, Pidgeon, Simkons, Henwood, Parkhill, 2009). Buna karşın bu araştırma sonuçları Kılınç ve diğerlerinin (2012) çalışması ile tezat sonuçlar ortaya koymuştur. Bahsedilen çalışmada nükleer santral kurulan şehirlerin nükleer santraller konusunda daha muhalif olduğu, nükleer santral kurulmayan şehirlerde ise daha olumlu bir tutum geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu farklı sonuçların çalışmaya dâhil olan örneklem ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin nükleer santral konusundaki olumlu görüşleri daha fazladır. Olumlu görüşlerin çoğunlukla enerji ve ekonomi odaklı olduğu söylenebilir. Sosyobilimsel konularda ekonomi ve çevre önemli alt boyutlardandır (Wu ve Tsai, 2007). Öğretmenlerin bu ekseninde düşüncelerinin olması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenler tarafından nükleer enerjinin kurulmasıyla birlikte enerji konusunda dışa bağımlılığın azalacağı ve nükleer enerji ile birlikte gelişmiş ülkeleri de örnek alarak onların seviyesine ulaşılacağı belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre diğer araştırmalarla (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Palabıyık ve diğerleri, 2010a) benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir. Ayrıca bulgularda nükleer enerjinin yararları ile ilgili olarak öğretmenler nükleer enerjinin faydalarını enerji elde etme, diğer enerjilere göre daha temiz olması ve güçlü bir ülke olmak için istediği görülmüştür. Ateş ve Saraçoğlu (2013) tarafından da ülkemizde enerji ihtiyacının çok fazla olduğu ve nükleer santraller sayesinde dışarıya olan bağımlılığın azalacağı dile getirilmiştir. Bununla birlikte nükleer santralin gerek kurulum aşamasında gerekse işletilmesi aşamasında yerli ve milli imkânların kullanılması gerektiğini düşünen öğretmenler bu şartlar sağlandığı takdirde nükleer santralin hem daha ekonomik hem de daha güvenilir olabileceğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde vurgulanan bu nokta Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2016) tarafından da vurgulanmıştır. Bakanlık bu konuda Mersin’de kurulan nükleer santralde yeni iş imkânlarının yaratılacağını, ilgili Rus firmasının (NGS) inşaatın en yoğun döneminde yaklaşık 10.000 kişi ile çalışacağı ifade edilmiştir. Çalışanların büyük bir kısmının Türk vatandaşları olacağı ve Türkiye’deki şirketlerin ihale imkânlarından yararlanabileceği rapor edilmiştir. Ancak işletim aşamasına tam olarak geçilmediğinden bu durumun nasıl şekilleneceği henüz görülememektedir.

Araştırmada öğretmenlerin nükleer enerjiyi istememe sebepleri; radyoaktif sızıntı olması, nükleer atıkların boşaltılması, doğal çevreye zarar vermesi, ekolojik dengenin bozulacağı düşünceleri ve nükleer bir kaza olacağına ilk olarak o ilçede yaşayanların zarar göreceği düşüncesi etkili olmuştur. Yakın dönemde ortaya çıkan Çernobil ve Fukushima kazaları olumsuz yönde endişelerini arttırdığı ifade edilmiştir (Kuchinskaya, 2011; Özdemir, 2014; Palabıyık ve diğerleri 2010b; Ramana, 2011; Wiyarsi ve Çalık, 2019). İlgili araştırmalarda nükleer enerji ile oluşan endişelerin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu endişeler nükleer santral kazaları, nükleer santrallerin riskleri, radyoaktif sızıntı, nükleer atıkların boşaltılması ile birlikte turizm, sağlık ve çevreye olan olumsuz etkileri şeklinde sıralanabilir (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Burger, 2012; Kapıcı ve İlhan, 2016; Keller, Visschers, Siegrist, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Yıldırım ve Örnek, 2007).

Çalışmada, öğretmenler nükleer enerji ile birlikte yenilenebilir enerji kaynaklarının da arttırılması gerektiği görüşündedirler. Alanyazında yer alan araştırmalarda ise rüzgâr enerjisi, güneş enerjisi, gelgit enerjisi, jeotermal enerjisi ve hidrojen enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Bilen, Özel, Sürücü, 2013; Burger, 2012; Greenberg ve Truelove, 2011). Çalışma sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunulabilir.

- Öğretmenlerin nükleer enerji ve nükleer santral ile edindiği bilgilerde medyanın ve internetin etkili olduğu anlaşılmıştır. Medyanın ve internetin yanlış ve yanlış bilgi aktarımına karşı doğru bilgiyi alabilmeleri için bilimsel bilgiler içeren kamu spotu ve internet kaynakları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin nükleer santraller hakkında daha net ve bilimsel bilgilere sahip olabilmeleri için bilimsel makalelerin ya da bilim insanlarının öğretmen veya halk ile buluşmasını

sağlayacak ortamların (çalıştay, konferans, televizyon programı vb.) artırılması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Ansolabehere, S., & Konisky, D. M. (2009). Public attitudes toward construction of new power plants. *Public Opinion Quarterly*, 73(3), 566-577.
- Atabey, N. (2016). *Sosyobilimsel konu temelli bir ünitenin geliştirilmesi: 7. sınıf öğrencilerinin konu alan bilgisi ve argümantasyon nitelikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Atasoy, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam alanlarına göre yerel sosyobilimsel konular ile ilgili informal muhakemeleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 60-72.
- Ateş, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer enerji hakkındaki düşünceleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ateş, H., & Saraçoğlu, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gözünden nükleer enerji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 175-193 .
- Ayaz, E., Karakaş, H., & Sarıkaya, R. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının nükleer enerji kavramına yönelik düşünceleri: bağımsız kelime ilişkilendirme örneği. *Fen Bilimleri Dergisi*, 37, 42-54.
- Aydın, C. İ. (2020). Nuclear energy debate in Turkey: Stakeholders, policy alternatives, and governance issues. *Energy Policy*, 136, 1-17, DOI:[10.1016/j.enpol.2019.111041](https://doi.org/10.1016/j.enpol.2019.111041)
- Bilen, K., Özel, M., & Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 101-112.
- Borgerding, L. A., & Dağıstan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 283-306, DOI:10.1080/1046560X.2018.1440860
- Burger, J. (2012). Rating of worry about energy sources with respect to public health, environmental health and workers. *Journal of Risk Research*, 15(9), 1159-1169.
- Cenk, A. G. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: Konu bağlamının etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Dawson, V., & Carson, K. (2017). Using climate change scenarios to assess high school students' argumentation skills. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 1-16.
- Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Dikmenli, Y., Öztürk Demirbaş, Ç., & Gafa, İ. (2019). Öğretim elemanlarının Türkiye'de nükleer enerjiye yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 254-272 .
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2014). Nükleer santraller ve ülkemizde kurulacak nükleer santrallere ilişkin bilgiler (Rapor No: 1). *Ankara: Nükleer Enerji Proje Uygulama Dairesi Başkanlığı*.
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. (2016). Akkuyu nükleer güç santrali. *Nükleer Enerji Proje Uygulama Dairesi Başkanlığı*: <http://nepud.enerji.gov.tr/tr-TR/Sayfalar/Akkuyu-Nukleer-GucSantrali> adresinden alındı
- Eş, H., Mercan, S. I., & Ayas, C. (2016). Türkiye için yeni bir sosyo-bilimsel tartışma: nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 47-59.

- Evren-Yapıcıoğlu, A. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulama modellerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 132-151.
- Furuncu, Y. (2016). Türkiye'nin enerji bağımlılığı ve Akkuyu nükleer enerji santrali. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 37, 198-207. DOI: 1017776/csj.22226.
- Genel, A., & Topçu, M. S. (2016) Turkish preservice science teachers' socioscientific issues-based teaching practices in middle school science classrooms. *Research in Science & Technological Education*, 34(1), 105-123, DOI:10.1080/02635143.2015.1124847
- Greenberg, M. & Truelove, H. B. (2011). Energy choices and risk beliefs: is it just global warming and fear of a nuclear power plant accident? *Risk Analysis*, 31(5), 819-831.
- Herawati, D., & Ardianto, D. (2017). Pre-Service Science Teachers Socioscientific Argumentation: A Decision Regarding Nuclear Power Plant. 2nd Asian Education Symposium (AES 2017), 390-394.
- Ho, S. S., Leong, A. D., Looi, J., & Chuah, A. S. F. (2019). Online, offline, or word-of-mouth? Complementary media usage patterns and credibility perceptions of nuclear energy information in Southeast Asia. *Energy Research & Social Science*, 48, 46-56. DOI: [10.1016/j.erss.2018.09.012](https://doi.org/10.1016/j.erss.2018.09.012)
- Ho, S. S., Oshita, T., Looi, J., Leong, A. D., & Chuah, A. S. F. (2019). Exploring public perceptions of benefits and risks, trust, and acceptance of nuclear energy in Thailand and Vietnam: A qualitative approach. *Energy Policy*, 127, 259-268. DOI: [10.1016/j.enpol.2018.12.011](https://doi.org/10.1016/j.enpol.2018.12.011)
- Jewell, J., & Ates, S. A. (2015). Introducing nuclear power in Turkey: a historic state strategy and future prospects. *Energy Res. Soc. Sci.* 10, 273–282. DOI: 10.1016/j.erss.2015.07.011.
- Jho, H., Yoon, H. G., & Kim, M. (2013). The relationship of science knowledge, attitude and decision making on socio-scientific issues: The case study of students' debates on a nuclear power plant in Korea. *Science & Education*, 23, 1131-1151.
- Kapıcı, H. Ö., & İlhan, G. O. (2016). Pre-service teachers' attitudes toward socio-scientific issues and their views about nuclear power plants. *Journal of Baltic Science Education*, 15(5), 642-652.
- Karademir, N., Toroğlu, E., & Avcı, T. (2017). Nükleer enerji santrallerine halkın bakışı: Akkuyu (Mersin) örneği. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 150-164.
- Keller, C., Visschers, V., & Siegrist, M. (2012). Affective imagery and acceptance of replacing nuclear power plants. *Risk Analysis*, 32(3), 464-477.
- Kılınç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2012). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Education and Technology*, 22(3), 252-266
- Kinslow, A. T., Sadler, S. D., & Nguyen, H. T. (2019) Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class. *Environmental Education Research*, 25(3), 388-410, DOI: 10.1080/13504622.2018.1442418
- Kolsto S. D. (2001). 'To trust or not to trust...'-Pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), 877-901.
- Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689–1716.
- Kubota, Y. (2012). Facing a crisis with calmness? The global response to the fukushima nuclear disaster. *Japanese Journal of Political Science*, 13(3), 441-466.

- Kuchinskaya, O. (2011). Articulating the signs of danger: Lay experiences of post-Chernobyl radiation risks and effects. *Public Understanding of Science*, 20(3), 405-421. DOI: [10.1177/0963662509348862](https://doi.org/10.1177/0963662509348862)
- Lee, L. S., & Yang, H. C. (2013). Technology Teachers' Attitudes toward Nuclear Energy and Their Implications for Technology Education. Paper presented *Pupils' Attitude Towards Technology (PATT)*. *Technology Education for the Future: A Play on Sustainability Conference*, New Zealand.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Namdar, B., & Shen, J. (2016). Intersection of argumentation and the use of multiple representations in the context of socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1100-1132, DOI: 10.1080/09500693.2016.1183265
- Nielsen, J. A. (2012). Science in discussions: an analysis of the use of science content in socio-scientific discussions. *Science Education*, 96(3), 428-456.
- Okada, A. (2008). "Scaffolding school pupils' scientific argumentation with evidence based dialogue maps". Knowledge cartography: Software tools and mapping techniques, (Ed.) Okada, A., Buckingham Shum, S. & Sherborne, T. (p.131-162). London: Springer.
- Özdemir, N. (2014). Sosyobilimsel esaslar çerçevesinde sosyobilimsel konuları tartışmak tutumları nasıl etkiler? Nükleer Santraller. *Turkish Studies*, 9(2), 1197-1214.
- Özdemir, N., & Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımını konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Öztürk, S., & Leblebicioğlu, G. (2015). Investigation of reasoning modes in making a decision about hydroelectric power plants which is a socioscientific issue. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2),1-33.
- Palabıyık, H., Yavaş, H., & Aydın, M. (2010a). Türkiye'de nükleer santral kurulabilir mi? çatışmadan uzlaşmaya: Türkiye'de nükleer enerji projelerinde sosyal kabul sorunu ve halkın reddetme sendromunun araştırılması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(2), 175-201.
- Palabıyık, H., Yavaş, H., & Aydın, M. (2010b). Nükleer enerji ve sosyal kabul sorunu: NIMBY sendromu üzerine kritik bir literatür incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 45-66.
- Pitipornatapin, S., Yutakom, N., & Sadler, T. D. (2016). Thai pre-service science teachers' struggles in using Socio-scientific Issues (SSIs) during practicum. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-20.
- Ramana, M. V. (2011). Nuclear power and the public. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 67(4), 43-51. DOI: [10.1177/0096340211413358](https://doi.org/10.1177/0096340211413358)
- Ratcliffe, M. (1997): Pupil decision making about socio scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education*, 19(2), 167-182.
- Ratcliffe, M., & Grace M. (2003). *Science education for citizenship*. Open University Press, Maidenhead.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*,42(1), 112-138.
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The Effects of Content Knowledge and Morality. *International Journal of Science Education*. 28(12), 1463-1488.
- Saraç, E., & Bedir, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili algıları üzerine nitel bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 19-45.
- Saunders, K. J., & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research Science Education*, 43, 253-274. DOI: 10.1007/s11165-011-9248-z.

- Seçkin Karaca, H. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencileri üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Sevim, S., & Ayvaci, H. Ş. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki inançları: Nükleer enerji. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(1), 25-39.
- Sürmeli, H., Duru, N., & Duru, R. (2017). Nükleer enerji ve nükleer santraller konusuna yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 293-319.
- Temurçin, K., & Aliagaoglu, A. (2003). Nükleer enerji ve tartışmalar ışığında Türkiye’de nükleer enerji gerçeği. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(2), 25-39.
- Tsai, C. Y. (2018). The effect of online argumentation of socio-scientific issues on students' scientific competencies and sustainability attitudes. *Computer & Education*, 116, 14-27.
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Udum, Ş. (2010). Turkey's nuclear comeback. *The Nonproliferation Review*, 17(2), 365-377.
- Venable, D., Pidgeon, N., Simkons, P., Henwood, K., & Parkhill, K. (2009). Living with nuclear power: A method study of local community perceptions. *Risk Analysis*, 29(8), 1090-1104.
- Wiyarsi, A., & Çalık, M. (2019). Revisiting the scientific habits of mind scale for socio-scientific issues in the Indonesian context. *International Journal of Science Education*, 41:17, 2430-2447, DOI: 10.1080/09500693.2019.1683912
- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 33(3), 371-400.
- Yapıcı, G. (2015). Nükleer enerji ve Türkiye'nin ilk nükleer santrali "Akkuyu". *Toplum ve Hekim*, 30(1), 42-55.
- Yener, D., Aksüt, P. & Somuncu Demir, N. (2017). Science teacher candidates' attitudes and opinions concerning nuclear power plants: a nuclear research reactor trip. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 1283-1297.
- Yıldırım, M., & Örnek, İ. (2007). Enerjide son seçim: Nükleer enerji. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 32-44.
- Yıldırım, H., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10 Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. A. (2015). Güvenlik ve ekonomik boyutuyla nükleer enerji tartışmaları: Akkuyu nükleer santrali örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 227-245.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific theory and practice. issues: *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.
- Zeidler, D., Walker, K., Ackett, W., & Simmons, M. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343-367.

- Zengin, F., Keçeci, G., & Kırılmazkaya, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Education Sciences*,7(2), 647-654 .
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of ResearSch in Science Teaching*. 39, 36–62.

Nâbî'nin Hayriyye'sinin Eğitsel Yönü

Education Value Of Nâbî's Hayriyye

Nilgün AÇIK¹

Özet

Kişilik gelişimi, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlara uygun çözümler üretebilmesi, duygularını doğru biçimde ifade edebilmesi, sosyal çevreye uyum sağlaması sürecini kapsar. Bu süreçte edebî ürünler aracılığıyla, çocukların eğitimi, olgunlaşması, sosyalleşmesi gibi konular önem arz eder. Bu önemden hareketle çalışmada Nâbî'nin Hayriyye'sinin eğitsel yönünün ortaya çıkartılması amaçlandı. Çünkü edebî eserler ile kişilik sağaltımına yer verilmemesi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problem ve amaç çerçevesinde çalışma için veri olarak, Nâbî'nin Hayriyye'sinden eğitsel yönü bulunan beyit örnekleri seçildi. Nâbî'nin Hayriyyesi gibi çocuklar için yazılan metinler veya kitaplar, değişik hayat modellerini sanatçı bakış açısı ile sunarlar. Bunlar, çocuklara değişik görüşlerin, çatışmaların, problem çözme metotlarının, farklı kültürlerde farklı şekillerde olabileceğini öğretir. Çocuklara kitap hazırlanırken kültürel zenginliklerin ve geleneklerin kazandırılmasına önem verilmelidir. Seçilen metin veya kitapların; çocukların insanî duygu ve hasletlerini geliştirici, şekillendirici olmasına, metinler yoluyla verilen mesajların, çocuklarda görülmek istenilen davranışlar ve kişilikle örtüşmesine dikkat edilmelidir. Bu çerçevede, yol göstericiliği bakımından eğitim değeri incelenen Nâbî'nin Hayriyye'si, güzel ahlak sahibi olmanın önemini anlatır. Nâbî bu eserinde, oğlu aracılığıyla bütün çocuklara hayat tecrübelerini aktarmak istemiştir. Bu çalışmada Nâbî'nin, Hayriyye'sinin eğitsel yönünün güçlü olduğu, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına hizmet edici nitelikli olduğu sonucu çıkartılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Nâbî,
Hayriyye,
Çocuk,
Kişilik gelişimi,
Öğüt.

Abstract

Personal development includes the process of an individual's creating solutions to daily problems person encounters, expressing person emotions complying with the social environment. During this process, literary works can be of great importance for children to develop, socialize and meet their other spiritual needs. In this respect, education of children through literary works should be attached importance. Books written for children present different life models with a perspective of an artist. This teaches children that different opinions, problem solving methods may be in different cultures. While selecting books for children, importance should be attached these books to include cultural richness, ethical values. Selected books should help children to develop their humanistic emotions and characteristics and messages given by such books should be in line with the behaviors and personal traits expected to be possessed by children. The work of Nâbî called Hayriyye which needs to be investigated in relation to its guidance to people explains the importance of having a good morality. In this work, Nâbî, through his own son, explains various life experiences and gives some advice to them. Nâbî affected many writers and poets coming after himself and his educational value should be investigated to provide guidance. For this purpose, it is concluded that the educational aspect of Nâbî's Hayriyye was strong and caused servants to the general aims of Turkish National Education.

Key Word

Nâbî,
Hayriyye,
Child,
Personality
development,
Advice.

Atf için: Açık, N. (2020). Nâbî'nin Hayriyye'sinin eğitsel yönü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 159-169. DOI: 10.21666/muefd.643553

Received: 06.11.2019

Accepted: 21.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, anilgün@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4293-4330

Bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden eğitim, kişinin önceden bildiklerini yeni bilgilerle birleştirmesi ve yapılandırması sürecidir. Bu süreç, bütün sosyal süreçleri içine alır. Eğitim, olması gereken esaslara göre insanların davranışlarını düzenleme, sağaltma ve geliştirme amaçlı düzenli etkinlikler yapma dizisidir. Özellikle sosyal ve bireysel gelişmeyi sağlamayı amaçlayan eğitim, bireyi toplumsal ve kurumsal olarak iki yönden, değiştirir ve geliştirir. Bireyi toplumda yaşamaya hazırlama değer, inanç, tutum ve diğer davranış biçimlerini öğretme isteği, hemen her çağda gündemde olmuştur. Bu gündemde oluş, olumlu olmakla birlikte bu yöndeki çalışmalarda, kültürel eserlerden yararlanma konusunda sorunlar görülmektedir. Nâbî, Nailî, Neşatî, Nedim, Şeyh Galip gibi şairler, genel kabul ve zevkin itibar ettiği beyitler söylemişlerdir. (Tanpınar 1976: 4) Genel kabul ve zevkin kabul ettiği beyitlerden, bu kültür eserlerinden yeterince yararlanma yolu ile bireyleri geliştirmek gerekliliği pek çok çalışmada ele alınmış ve bu konuda çeşitli örnekler verilmiştir. Bu anlamda klasik eserlerden yararlanılmasının da faydası çeşitli çalışmalarla dile getirilmiştir. Bu eserlerden yararlanma boyutunda Nâbî'nin Hayriyye'si dikkat çekicidir. Bu eser, sosyal ve kültürel hayatın tahliline dayalı pek çok eğitsel beyit içermektedir. Nâbî manzum eserlerinde ahlâk temelli tavrını, açıkça gösterir (Açık, 2019: 27), didaktik tarzda Hayriyye'sini kaleme alır. Eser, 1665 beyit olup 35 bölümden oluşmaktadır. Nâbî bu eseriyle hayat tecrübesini oğluna ve oğlu ile birlikte bütün çocuk ve gençlere aktarmıştır.

Hayriyye, çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimi alanında ilk temel eserlerden biri olarak bilinmektedir. Kültür tarihimizde böylesine yeri olan bir eserin Milli Eğitimin genel amaçlarına karşılık gelen kısımlarına dikkat çekilmesi gerekliliği hareket noktamız olmuştur. Aruzun Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün vezni ile yazılan eserin bölümleri şöyledir: 1. Giriş, 2. Babanın durumunun özeti, 3. Eserin yazılış sebebi, 4. İslâmın şartları, 5. Kelime-i şehâdet, 6. Namazın fazileti, 7. Orucun önemi, 8. Hac ibadeti, 9. Zekât ve sadaka, 10. İlmin değeri, 11. Allah'ı bilme ve irfan yolu, 12. İstanbul'un güzellikleri, 13. Güzelliğin tanımı, 14. Tok gözlülük, 15. Alay ve mizahın zararları, 16. Cömertlik, 17. Güzel ahlâk, 18. Dedikodunun zararları, 19. Fal ve yıldız ilminin zararları, 20. İçki ve uyuşturucunun zararları, 21. Süs ve zînetin zararları, 22. Ayânların zulumu, 23. Yalan ve sahtekârlığın zararları, 24. Bahar mevsimi, 25. Güzel söz ve şiir, 26. Sabırlı olma, 27. Ziraatın durumu, 28. Paşalık ve paşaların durumu, 29. Kadılık, 30. Tavla ve satranç, 31. Divân hocalığı talebi, 32. İksir ve kimyanın zararları, 33. Söz taşımanın zararları, 34. Tıp ilminin önemi, 35. Du'a bölümü (Kaplan, 1995: 173-315).

Nâbî toplumdaki genel bozukluk üzerinde durduğu gibi insanlardaki ahlak zayıflığını, idarecilerin zafiyetlerini, mahkemelerin adaletsizliğini, halkın ezilmişliğini ve ulemanın cahilliğini anlatmıştır. Nâbî bu eserinde, evlilik, meslek seçimi, tavır ve davranışlar konusunda da yol göstericidir. Zulüm, mal biriktirme, yalan, ikiyüzlülük, dedikodu, adaletsizlik gibi toplumda olmaması gereken fakat var olan durumları ağır bir dille eleştirir.

Nâbî'nin çeşitli eserleri üzerine pek çok çalışma vardır. Bunlardan şu çalışmalar; (Levend, 1944), (Karahana, 1987), (Mengi, 1991), (Kaplan, 1995), (Menderes, 2002), (Pala, 2004), (Bilkan, 2007) en belli başlı olanlarıdır. Nâbî'nin eserlerinin incelenmesi çalışmaları hâlâ da sürmektedir. Bu bakımdan Nâbî'nin Hayriyye'si tarihi olarak döneminin en önemli belgeleri arasında sayılmaktadır. Nâbî şiirlerinde anlam, hikmet ve insana faydaya önem verir. Oğluna ve oğlu kişiliğinde diğer çocuklara öğütler verirken, devrindeki pek çok şâiri hep aynı konuları işlemeleri sebebiyle eleştirir ve bunu şöyle ifade eder:

Baksan ekser sühan-ı şâir-i ham
Zülf ü sünbül gül ü bülbül mey ü câm

Çıkamaz dâire-i dilberden
Kad ü hadd ü leb ü çeşm-i terden

Ona göre şiir düşünce anlatmalı, bu yönüyle toplumu eğitmelidir. Nâbî davranışların ölçüsü olarak, akli kullanmaktan yanadır. Nâbî'nin çizdiği ahlâklı insan, olan ile olması gereken düzen arasında denge kurmaktadır (Mengi, 1991: 133-134). Örneğin Mesnevî; hem kendi dönemine hem de günümüze olması gerekli ideali anlatır, öğütler verir. Hayriyye'nin güzel huy ve ahlak sahibi olma konusundaki kişilik gelişimine katkı sağlayacak beyitleri, gündemde tutulduğunda günümüze ışık tutacak, çocuk ve gençlerin karakterine olumlu yönde katkılar sağlayacaktır.

Yöntem

Nâbî'nin Hayriyye adlı eserindeki konu ile ilgili beyitler tarama yöntemi ile çıkartılmış, üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Konuya ilişkin yazılı materyallerin analiz edilmesini sağlayan doküman incelemesi yöntemiyle Nâbî'nin eğitsel yönü olan şiirleri aşağıda, bulgular ve yorum bölümünde, incelenmiştir. Çalışma, Nâbî'nin eğitsel yönü olan beyitleri ile sınırlandırılmıştır. Nâbî'nin didaktik eserleri evreninden Hayriyye adlı eserindeki eğitsel yönü olan aşağıdaki beyitler örneklem olarak seçilmiş ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

Bulgular ve Yorum

İyi, Yumuşak Huylu Olma Öğüdü

Meskenet hasletin eyle a' dâd

Ol mülâyim-dil ü dervîş-nihâd H / 559

Sende bulunmayan iyi huyları say. Sonra yumuşak huy ve derviş yaratılış ol! Burada oğluna, yoksun olduğun iyi huyları söyle, sonra kendini gözden geçir ve alçak gönüllü olup hayatını sürdür diyen Nâbî, yumuşak huyluluğa,

Sana hilm ü edeb ü hüsn-i sülûk

İder ahrârî zarûrî memlûk H / 561

beytiyle de işaret eder. Oğluna yumuşaklık, edeb ve doğru yolda olmak, hür kişileri dahi sana bağımlı kılar, köle eder, der. Nâbî burada, oğluna ve dolayısıyla oğlunun zatında çocuk ve gençlere, iyi ahlakla, örnek yaşantıyla diğer insanları etkileyerek onlara örnek ol, öğütünde bulunur.

Huy-ı bed âdet-i bed meşreb-i bed

İder erbâbını merdûd-ı ebed H / 565

Kişiyi, kötü huy, kötü alışkanlık ve kötü yaratılış her zaman istenmeyen insan yapar. İnsanların kötülükleri ebedidir, öldükten sonra bile unutulmaz, bahsedilir. Kötü huylular, hiçbir zaman toplum tarafından kabul görmez.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, insan haklarına saygılı bir kişiliğe ve karaktere göre yetiştirmek genel amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir.

Alçakgönüllü Olma Öğüdü

Ol ganî-tab'u tevâzû' pîşe

Sal gülistân-ı felâha rîşe H / 560

Zengin huylu ve tevazu sahibi ol yani kurtuluş gül bahçesine kök sal diyerek Nâbî oğluna, güzel ahlâklı ol ki huzura erip, gül bahçesine yerleş, öğütünde bulunur.

Bu öğütün, Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına karşılık geldiği görülmektedir.

Güler Yüzlü Olma Öğüdü

Hüsn-i ahlâka degül erzânî

Çîn-i ebrû girih-i pişânî H / 562

Çatık kaş ve kırışık alın, yani asık surat, iyi ahlâkla örtüşmez. Nâbî oğluna, asık suratlı olmamayı, daima güler yüzlü olmayı öğütlemektedir. Kişilik gelişimi açısından insanlara yol gösterici nitelikte olan bu beyit, güler yüzün toplumu nasıl etkilediğine, ahlâk ölçütü olduğuna dikkat çekmektedir.

Hande-rûlık eser-i rahmetdür

Türş-rûlık sebab-i nefretdür H / 564

Güler yüz, rahmet eseri, yüz ekşitme nefret sebebidir. Tatlı dil ve güler yüzün açamayacağı kapı yoktur. Güler yüz, hayatı güzelleştirecektir. Asık suratlı olmak ise insanlarda nefret uyandıracaktır. Nâbî burada da güler yüzlü olmanın önemine işaret eder.

Süfehâ ile müdârâ eyle

Enbiyâ kavlini icrâ eyle H / 598

Peygamberler sözüne uyup, akılsız kişiler bile olsa, her kişinin yüzüne gül. Şair burada cümle yaratılana, gaflet içerisindekilere bile bir gözle bakmanın, güler yüzlü olmanın gerekliliğine dikkat çeker. Güler yüz, sadaka olarak kabul edilir. Bu sebeple sorgulanmadan güler yüzlü olmak gerekir.

Enbiyâ mesleğini eyle kabul

Oldı me'mur müdârâyâ Resul H / 599

Bî-müdârâ olamazsın râhat

Fahr-i alem didi "re's-i hikmet" H / 600

Peygamberlik mesleğindeki Peygamber, riyakarlara bile güler yüzle anlatmakla memur olunmuştur. Alemlerin övücü diye tanımlanan Peygamber "Hikmetin başı, temeli yüze gülmedir" dedi. Güler yüz, aslında ruhtaki naifliğin, inceliğin, yüze yansımadır. Kendisi güler yüzlü olan Peygamber Hazret-i Muhammed, insanlara güler yüzlü olmalarını buyurmuştur. İnsanın karşısına gelenin kim olduğuna bakmaksızın güler yüzle karşılaması gerektiğini belirtmiş ve asıl hikmetin, ancak güler yüzle ortaya çıkacağına dikkat çekmiştir.

Bî-sebeb halk ile gavgâ itme

Terk-i bârr u müdârâ itme H / 601

Olmaga mihnet-i âlemden emîn

Hiç müdârâ gibi yok hısn-ı hâsîn H / 602

İnsanlarla tartışma, kavga etme. Güler yüz ve iyiliği terk etme! Dünya mihnetinden emin olmak için güler yüzden daha sağlam bir kale yoktur. Güler yüzün bütün sorunların çözümü olduğuna dikkat çeken Nâbî, burada oğluna, aklını kullanarak kavgadan uzak durmasını, dünyadaki sıkıntı ve belaları başından defetmek için, yüze gülme, güler yüzlü olma erdemini edinmesini tavsiye eder.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere göre yetiştirmek geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek genel amacına hizmet ettiği görülmektedir.

İyi Ahlâklı Olma Öğüdü

Virür âyîne-i kalbe işrâk

Vas'at-i meşreb ü tîb-i ahlâk H / 563

Ahlâkça güzel yaratılışlı ve meşrepçe iyi halli olan, kalp aynasına ışık verir diyen Nâbî, ahlâklı olmak kadar karşısındakine iyi niyetli yaklaşmanın insanın zenginliğini artıracığına dikkat çekmektedir. Hoşgörünün bu denli güzel anlatıldığı beyit, günümüz insanına da bir kapı aralamaktadır.

Hüsn-i hulk ile gözet âdâbı

Gör hayâtunda olan şâdâbı H / 589

Edeb, ahlâk ve terbiyeyi, iyi huy ile düstur edin. Hayatının nasıl güzelleştiğini gör. Nâbî, burada ahlâk ve terbiyenin, iyi huyla elde edilebileceğine işaret eder ve insanın böylece mutluluğu yakalayacağına değinir.

Edeb ârâyişidür insânun

Bî-edeb tâbî'idür şeytânun H / 590

Edep insana süstür, edepsiz ise şeytana tabi olandır. Edep, güzel ahlâk, insanı güzelleştirir. Güzel ahlâk, kişiyi içinde bulunduğu toplulukta diğer insanlardan ayıran bir süs gibidir. Şeytandan nasıl her türlü kötülük beklenirse, edepsiz insanlardan da her türlü kötülük beklenir. Bu sebeple bu tür insanlara karşı dikkatli olunmalıdır der, şair.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına karşılık geldiği görülmektedir.

Ar Duygusuna Sahip Olma Öğüdü

Sende âmâde ise şerm ü edeb

Olur elbetde mürââta sebeb H / 587

Ar duygusu ve terbiye sende varsa bunlar senin saygınlığını gösterir. Ar duygusu ve edepten yoksun insan toplumda saygı göremez. Edep, terbiye, güzel huy, her zaman insanlarda aranan vasıflardır.

Şermdür gâze-i nur-ı imân

Bî -hayâlık iki âlemde yamân H / 588

İman nuruna süs, utanmadır. Utanmazlık iki âlemde, dünya ve ahirette, kötüdür. Utanması olmayan insandan her şey beklenir ve bu yüzden her iki âlemde hâli haraptır. Utanma duygusuna sahip insan, nerede nasıl davranması gerektiğini bilir ve böyle insanlara dünya ve ahirette mutluluk müjdelendir.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir.

Kibirli Olmama Öğüdü

Hazm olunmaz reviş ü etvârı

Her kimin k'ola tekebbür kârı H / 566

Her kim kibirlense, hâl ve tavırları başkaları tarafından beğenilmez. Nâbî burada oğluna, “kibirli olma, kibirli insanların kendilerini herkesten üstün görmeleri, çevrelerindeki insanlar tarafından hazmedilemez yani kabul görmez”, der.

Kimseye satma sakın ‘izz ü celâl

İtmesün kimse seni istiskâl H / 584

Kimseye kibir gösterme ki kimse de seni horlamasın. Büyükleme, kibirli olan kişi toplumda saygı görmez. Tevazu sahibi olmak, her zaman toplumda kabul görür bu yüzden bunu tercih et, der.

Tab'ı âdemde olur kibr ü gurur

Maraz-ı müzmin ü zahm-ı nâsur H / 572

Kibir ve gurur, insan yaratılışında vardır. Bunlar zamanla yerleşmiş bir hastalık ve nasır yarası gibidir diyen Nâbî, kibir ve gururun insanın mayasında bulunduğu ve zamanla insanda huy haline geldiğine dikkat çeker. Kibir ve gurur tuzağına düşmemek gerektiğini hatırlatır.

Düşen ol vâdiye iflâh olmaz

Maraz-ı nekabeti ıslâh olmaz

Bu vadiye düşen kişi selamete ermez. Böyle kişinin hastalığı düzelmez. Kibirle yaşayan kişinin yaşamı boyunca iflah olmayacağına, huzur bulamayacağına dikkat çeken şair, oğlunu bu vadiye düşmemesi konusunda uyarır.

Gırrre olmak sıfat-ı şeytândur

Rânde-i bâr-geh-i Rahmân'dur H / 567

Gafil olmak, şeytanın sıfatıdır. Böyle kişi, Allah katında bulunamaz. Gurur ve kibir şeytanla birlikte anılır. Gururlu kişi, gafil sayılır, şeytana benzetilir, gittiği yerde kabul görmez.

İtme erbâb-ı tekebbürle sühan

Ol girizân mütekebbirlerden H / 568

Nâbî, oğluna kibir sahibi kişilerle konuşma. Bu kişilerden uzak dur, öğütünde bulunur. Çünkü tevazuyu bilmeyen, böbürlenen insanlar samimi olamazlar, onlarda her türlü riyâkârlık bulunur.

Hem-nişîn olmak olursa nâ-çâr

Sen ana eyle tevâzu'izhâr H / 569

Şayet onlarla bir arada olmak zorunlu olursa, artık çaresiz sen tevazunu ortaya çıkar. Nâbî oğluna, eğer kibirli insanlarla, bir araya gelmek mecburiyetinde kalırsan sen alçakgönüllü ol, tavsiyesinde bulunur.

Ukalâ gerçi şekerler yidiler
Sana kibr idene kibr it didiler H / 570

Lîk gavgâya çıkar bir yanı
Sen tevâzu'la savuşdur anı H / 571

Gerçi akıl sahipleri, şekerler yediler yani şeker gibi tatlı söz sözle, sana karşı kibirli olana sen de kibirli ol, dediler ama yine de bunun bir tarafı kavgaya çıkar. Ey oğul, böyle durumlarda, kavgadan uzak dur, böyle durumları tevazu ile savuştur.

Kibriyâ vü azamet Hakk'a yarar
Kul olanda bu sıfatlar ne arar H / 575

Azamet ve yücelik, Allah'a hastır, kulda bu sıfatlar aranmamalıdır. Şair, insanda kibir olmaması gerektiğini, çünkü büyüklük ve ululuk sahibinin ancak Tanrı olduğunu hatırlatır.

Sende zâhir olıcak kibr ü gurûr
Kasm ider zahrunı Allah-ı Gayûr H / 577

Kibir ve gurur sende görüldüğünde hamiyetli olan Allah, senin sırtını eğer bükür. Nâbî, kibir ve gururun, insanın toplumda sevilmesine ve Tanrı katında da hoş görülmesine engel olacağına dikkat çeker. Büyüklük ve yücelik Allah'a mahsustur. Tanrı gururlu kişileri sevmez.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına karşılık geldiği görülmektedir.

Makama Geçmeme Öğüdü

Kendüne ucub tasavvur itme
Kâdir oldukca tasaddur itme H / 582

Gurur ve yüceliği arzulama, gücün yettiği müddetçe sakın başa geçme, makam isteme. Tevazu sahibi ol ve gücün yettiği kadar başa geçmeyi kabul etme. Çünkü başa geçme, makam, mevki, insanların tevazu sahibi olmalarını engelleyen en kuvvetli tuzaktır.

Katı dâ'vâcısı çokdur sadrun
Korkarum zâyî'iderler kadrün H / 583

Burada şâir oğluna "gücün yettiğince başa geçme" demesinin sebebini açıklar. Gerçi makamın isteyen çoktur, onun için senin yeteneğini kendilerinin önüne geçecek korkusu ile zayi ederler diye korkarım. İnsanların çoğu makam ve mevkiinin cazibesine kapılırlar, nefis devreye girer. Bu sebeple makam mevkinin talebkarı çoktur ve güçler savaşında genellikle, kadir kıymet bilinmez.

Olma mestâne-i câh u pâye
Karşu turma gazab-ı Mevlâ'ya H / 574

Mertebe ve makam düşkünü olma; Allah'tan gelen gazaba da karşı gelme, razı ol, çünkü bu kaderdir. Makam ve mevkiinin geçici olduğunu bil, makamına güvenme. Nâbî burada oğluna, Allah'tan gelen her şeye razı olmak gerekir, isyancı olma, öğüdünde bulunur.

Totalum çarha irişmiş câhun
Yine ednâ kulısun Allah'un H / 578

Varsayalım ki merteben göklere çıkmış olsun, yine de Allah'ın sıradan bir kulu olduğunu unutma. Nâbî oğluna ne kadar mertebece yukarılara çıkmış olsan bile, Allah yanında sıradan bir kulsun ona göre davran, uyarısını yapar.

Unf ile halkı kapındun sürme
Kimseye damen ü dest öpdürme H / 579

Cebir ve zor kullanarak halkı kapından kovalama. Makam ve mevki sahibi olursan, sakın halka kötü davranma, kimseye, el etek öptürme, büyükleme. Nâbî burada, makam sahibi olsan bile alçakgönüllü ol, diyerek tevazunun gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Ne kadar câhun olursa âlî

Dâmanün buseden olsun hâlî H / 580

Merteben ne kadar yüce olsa da, eteğin öptürme. Ey oğul, kul olduğunu ve hiçbir makamın kalıcı olmadığını bil, insanların senin önünde eğilmesine, sana tapmasına izin verme.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir.

Kulluk Öğüdü

Sana lâzım yire yüzün sürmek

Kula düşmez el etek öpdürmek H / 581

Sana lazım olan, yüzünü yine tevazudur. Kula el etek öptürmek yakışmaz. Yüksek bir mevkie gelmişsen de mütevazılığını koru, kimse önünde eğilmesin, izin verme. Kul olarak sana düşen nefsin köreltmektir, ne kadar üst makamlara gelsen de kullara kulluk ettirmek, insana yakışmaz.

Bendelük tavrına olsun amelün

Hak âzârına dırâz itme elün H / 576

Allah'ın engellediklerine elini sakın uzatma. Yaptığın işler, kulluğa yakışır olsun. Nâbî burada oğluna, Tanrı'nın emirlerine ihtimam et, harama el uzatma, bu büyük günahdır, uyarısında bulunur.

Kimsenün mehdine magrûr olma

Kesr-i nefis eylemeden dûr olmaH / 608

Olur âlude-i çirk-âb-ı riyâ

Yüzüne karşı olan medh u senâ H / 609

Kimsenin seni methetmesiyle gururlanma; nefsin terbiyeden geri bırakma. Yüzüne karşı yapılan övgü, riyadır. Nâbî oğluna gurur, övgü gibi dünyalık unsurlara düşkün olmamasını, nefis terbiyesini öğütler. Kullukta nefis terbiyesinin önemine dikkat çeker.

Cerebden fark idemem ol sühani

Ki şifâhen ideler medh seni H / 610

Seni konuşmak suretiyle methediyorlarsa, bu sözlerin uyuzdan farkı yoktur. Nâbî burada oğluna, iyi ahlâkın fark edilmesi doğaldır fakat bunun neticesinde methiyeler senin yüzüne söyleniyorsa bu hastalıklı bir durumdur, uyuz hastalığı gibidir, demektir.

Senden eylerse eger kat'ı ümid

Ugramaz dâirene olsa da 'ıyd H / 611

Nâbî burada, bir önceki beytin devamı olarak, “eğer böyle kişiler, yani yüzüne karşı seni öven kişiler, senden ümitlerini keserlerse bayram bile olsa yanına uğramazlar”, der. Aslında şair burada, oğluna sakın menfaatçi kişilerle yakınlık kurma, onlar menfaatleri bittiğinde sana yüz çevirirler, uyarısında bulunur.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, insan haklarına saygılı bireyler olarak yetiştirmek genel amaçlarına karşılık geldiği görülmektedir.

Yabancılar Sırrını Açmama Öğüdü

Keşf-i râz eyleme bi-gânelere

Virme yol meclise dîvânelere H / 605

Şair, yabancılar, sırrını verme. Layık olmayanların, meclise girmelerine izin verme. Yabancı kişilere güvenip sırrını verme, tanımadan onları bulunduğu topluluğa alma. Bu insanlardan zarar görebilirsin, uyarısında bulunur.

Herkesi mahrem-i esrâr itme

Sırrını zîver-i bâzâr itme H / 606

Herkesi sırrlarına ortak etme ki sırrını pazar süsü etme. “Oğul, yakınlığımı hak etmeyen kişilerle, sana yabancı olanlarla oturup kalkma. Bunlardan uzak dur, onlara sırrını açma” diyen şair, onların sırrını ifşa edebileceğine, bu nedenle dikkatli olunması gerektiğine değinir. Mutlu birey yapıcı, yaratıcı bireydir, burada Nâbî bu öğüdü ile sıkıntı yaşanmamasının yolunu göstermektedir.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir.

Gidilecek Yer ile İlgili Öğütler

Varma gayrun evine bi-da’vet

Ola ammâ o da ehl-i hürmet H / 612

Başkalarının evine davetsiz gitme. Davet edildiğin yer, hürmet ehlinin olsun. Nâbî burada oğluna, davetsiz başkasının evine gitmemesini öğütler. Ayrıca davet edildiği yerinse hürmet sahiplerinin olmasını, tavsiye eder.

Vardugun meclis ola ehl-i reşâd

Olmaya encümen-i fisk u fesâd H / 613

Nâbî, “vardığın meclis doğru yol ehlinin meclisi olsun, fesat ve kötülük meclisi olmasın” uyarısında bulunur oğluna. İçinde bulunulan topluluk birey ve onun gelişimi için son derece önemlidir.

Da’vete gerçi icâbet lâzım

Olmaya fiskı velî müstelzim H / 614

Gerçi daveti kabul etmek lazımdır ama kötülük de olmaması lazımdır. Yani Nâbî oğluna, “her ne kadar davete icabet gerekiyorsa da, davetin iyi amaçlı olduğundan eminsen katıl”, der.

Öyle meclis olamaz sana mahal

Ki ide ırzına îcâb-ı halel H / 615

Nâbî, öyle kötülük meclisleri senin için bir yer olamaz ki böyle yerler, senin namusuna leke düşürür. Gittiğin meclis dost meclisi olursa, bu seni yüceltir. Eğer bu dost meclisi değilse, meclisler kötülük yuvası ise sana zarar verir.

Sana tâ’zîm olunursa ne güzel

İtmeyen câhil ile itme cedel H / 586

Sana saygı gösterilirse ne güzel ancak böyle olmazsa o cahil ile münakaşa etme. Çevrende sana hürmet eden, saygı gösteren, seni yücelten kişiler olursa, ne güzel. Ancak senin değerini anlamayan kişilerle de münakaşa etme.

Hânedan çıkma ki oldur cennet

Kuşe-i hânede künc-i uzlet H / 604

Evinden dışarı çıkma ki evindeki uzlet köşesi, senin için cennet sayılır. İnsan, yalnızlık köşesindeki cennetin farkına varmalıdır. İnsanların aslında en çok huzur buldukları yer kendi evleridir. Nâbî burada, bunun farkına varılmasına dikkat çekmektedir.

Bu beyit örneklerinin; Türk Milli Eğitiminin bireyleri milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler olarak yetiştirmek genel amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir.

Gönül Kırmama Öğüdü

Terk-i âyîn-i cefâ vü sitem it

Bed-şiken dil-şiken olma kerem it H / 633

Cefa ve sitemi terk et. Kalp kırma, kerem et. Burada Yunus Emre'nin "Bir kez gönül kırdın ise bu kıldığın namaz değil" mısraını hatırlatan bir uyarıda bulunan Nâbî, cefa, sitem ve kalp kırmanın kötülüğüne dikkat çekmektedir. Tasavvuf düşüncesinde kalp kırmak hoş görülmez, büyük günahlardan sayılır.

Hele n'eylersen it ey ruh-ı revân

Olma hâtır-şiken ü tîz-zebân H / 634

Ey akan ruh, ne edersen et fakat sivri dilli, gönül kıran olma. Tasavvufî düşüncede insanın gönlü Ka'be gibidir, onu yıkmak Tanrı'nın evini yıkmak gibidir; bu sebeple Nâbî oğluna, buna dikkat etmesini özellikle öğütler.

Kesr-i hâtır güneşün ekberidür

Cümle-i masiyetün bed-teridür H / 635

Hatır kırmak günahların en büyüğü kabul edilir, hatta bütün günahların en kötüsüdür der Nâbî. Burada yine yukarıdaki iki beyit paralelinde bir düşünce sergiler. Hatır kıran ne yapsa boştur önce insan olmanın yüceliğine erişmek gerekir.

Eyle hâtırları ta'mîre şitâb

Eyleme arş-ı ilâhî'yi harâb H / 636

Kâil olur mı Hudâvend-i Gayûr

Ki harâb ola o beyt-i ma'mûr H / 637

Önce kırdığın hatırı tamire koş da Allah'ın arşını harap etme. Yüce hamiyetli Allah, mamur ev olan gönüllerin mahvolmasına rıza gösterir mi? Burada insanın gönlü Tanrı evi gibidir, Tasavvufî düşüncede Tanrı insanda tecelli eder, dolayısıyla kalp kırmanın Tanrı'yı kırmakla eşdeğerdir, bu sebeple kalpleri kazanma yolu, iyi bir yoldur.

Ol gözüm nuru bu ma'nâyı habir

Olmaz aslâ bu güneş afv-pezîr H / 638

Burada Nâbî oğluna; gözümün nuru, haberin olsun böyle bir günah asla affedilmez, der. Salih bir kulun korkusu, bir insanın kalbini kırmak, onu incitmektir. Kalp kırmak, Allah nazarında affedilmez. Başına ne gelirse gelsin, asla kimseye kötü söylememeli, lanet etmemelidir. Kimsenin âhını almamaya, kalbini kırmamaya çalışmalıdır. Çünkü Allah böyle bir günahı asla affetmez.

Olsun ârâyiş-i dehenün bu makâl

İnkisâr alma yamân olur hâl H / 632

"Âh alma, halin yaman olur" sözü, dudaklarının süsü olsun diyen Nâbî, "alma mazlumun âhını çıkar aheste aheste" atasözünü hatırlatan bir uyarı içerisinde bulunmaktadır oğluna ve oğlunun kişiliğinde bütün çocuk ve gençlere.

Görüldüğü üzere, Hayriyye kuru bir nasihatname olmaktan ziyade, o devir Osmanlı toplumunun sosyal hayatının her cephesine yönelik nasihatler içermektedir (Mengi, 1991: 41). Nâbî burada incelenmeye çalışılan beyitlerde ve Hayriyye mesnevisindeki başka bazı beyitlerinde ve diğer eserlerinde döneminin kusurlarını, düzen bozukluğunu, haksızlıkları eleştirmiştir. Hayriyye hem bir baba nasihatidir. Hem de ideal insan için gerekli ahlâk kurallarını söyleyen, döneminin hayat düzeni ve dünya görüşünü de yansıtan bir eserdir (Karahana, 1987: 42). Nâbî'nin çeşitli problemlere karşı tavsiye ettiği çareler, rüşvet, yolsuzluk, dedikodu, yardımseverlik, iyi huyluluk, güler yüz gibi konulardaki görüşleri ile adalet ve dengeli bütçe ile ilgili öğütleri, günümüz için de hala geçerlidir (Kaplan, 1995:161).

Nâbî'nin Hayriyye'si, çağını ahlâkî, sosyal ve ekonomik yönleriyle ortaya koymasından bakımından önemli bir eserdir. Nâbî'den önce kaleme alınmış manzum nasihatnamelerde, öğütler çoğunlukla atasözü, ayet ve hadislerle dayandırılmıştır (Kaplan, 1995: 155). Hayriyye'de düşünce ve tecrübelerini aktaran Nâbî'de, ahlâk, iman, akıl ve mantığın bir arada olduğu görülür.

Tartışma

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından en önemlilerinden birisi bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştiren bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Kasapoğlu bu konuda (2013: 99), Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına işaret ederek bu amaçlarla iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmenin önemine dikkat çekmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarında öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin tüm eğitim basamaklarında öğrenciye verilmesi beklentisi görülmektedir. Bu yönde ülkemizde ilk ve ortaokullarda karakter eğitimi, öğretim programlarında belirlenen değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler şeklinde yapılmaktadır. Bunun için öğrencilere iyi karakter edindirmek amaçlı ailelerle birlikte okullarda karakter eğitiminin verilmesi önem arz etmektedir (Yığıttir ve Bal, 2013: 254).

Durmuş (2007: 327-328), “Yazılı, görüntülü ve sözlü kaynakların değerlerle ilgili kısımları çocukların eğitiminde kullanılmalı gerekir” der. Bu konuda Şener (2013: 2522), Hayriyye-i Nâbî’de aktarılan değerler adlı çalışmasında, Durmuş’un bu görüşüne katıldığını belirtir ve bu anlamda doğruluk, adalet, iyilik, alçakgönüllülük vb. konularında Nâbî’nin veciz ifadelerinin olduğuna dikkat çeker.

Şener (2013: 2501-2524) Hayriyye-i Nâbî’de aktarılan değerleri şu başlıklarda incelemiştir: İslam’ın şartlarına dair değerler, çalışmak ve ilim öğrenmek, estetik duyguların geliştirilmesi, kanaat, onurlu olmak, insan onuruna saygı, iyilik ve cömertlik, tevekkül, alçak gönüllülük, edep, güvenilir olmak, kötü alışkanlıklar, temizlik, tutumluluk, dürüstlük, sabırlı olmak, zamanı verimli kullanmak.

Yapılan bu çalışmada Hayriyye-i Nâbî’de iyi, yumuşak huylu olma, alçakgönüllü olma, kibirli olmama, insanlara karşı güler yüzlü olma, iyi ahlaklı olma, ar duygusuna sahip olma, mümkünse makama geçmeme, kulluk öğüdü, yabancılara sırrını açmama gibi eğitsel öğütler içeren beyitlere dikkat çekilmiştir.

Sonuç

Çocukların kişilik bakımından, duygu ve düşünce sağlığı bakımından eğitilebilmeleri için uygun ortamlar, uygun imkânlar ve uygun örnekler gereklidir. Bu sebeple çocukların ve çocukların içinde bulunduğu toplumun eğitimi oldukça önemlidir. Yüzyıllar boyu bu konu üzerinde durulmuş, edebiyat yolu ile çocuğun ve toplumun ahlâk bakımından eğitilmesi düşüncesi ile didaktik şiir türü gelişmiştir.

Nâbî’ye göre şiir, hayatta karşılaşılan sorunların ve günlük yaşamın içinde olmalı, insandan ve toplum konularından uzak olmamalıdır. Bu düşünceden hareketle onun şiirleri, hayat ile ilgili çözümler üretmeye çalışan, nasihat veren, didaktik bir yapıdadır. Bu yönüyle Hayriyye, kendi döneminin insanı için olduğu kadar, günümüz insanı için de anlaşılması gereken nasihatlerle doludur.

On yedinci yüzyılın, ünlü didaktik mesnevîsi olan Hayriyye, Türk edebiyatında, çocuklara hitap eden önemli bir eser unvanını kazanmıştır. Nâbî, yedi yaşındaki oğlu Ebü'l-Hayr Mehmed Çelebi’ye, doğru yolu göstermek, sosyal hayatta başarının sırlarını ve güzel ahlâkı öğretmek amacıyla nasihatler vererek, hemen her devirde geçerli olacak hususları dile getirmiştir. Nâbî’ye göre, iyi bir insan olmanın ilk şartı, her zaman, Allah’ı hatırlamak ve ona göre davranmaktır.

Devrinin sosyal hayatını yansıtmaya yönüyle tarihî bir belge olan Hayriyye’de Nâbî, oğlunun şahsında devrinin çocuk ve gençlerine tecrübelerini aktarmak ve onlara bazı öğütlerde bulunmak istemiştir. Onlara ar duygusuna sahip olma, edepli olma, insanlara karşı güler yüzlü olma, iyi ahlaklı olma, tevazu sahibi olma, kibirli olmama, mümkünse makama geçmeme ve gönül kırmamayı öğütlemiş, bu öğütlerle onların kişilik gelişimine katkı sağlamıştır ve sağlamaya devam edecektir. Çocukların eğitimi, sosyal yaşama uyumu, deneyim kazanması ve maneviyatını geliştirmesi gibi konularda en büyük yardımcı edebiyattır. Bu bağlamda da edebiyat-çocuk ilişkisine önem verilmeli, bu eserlerden faydalanılmalıdır. Klâsik ürünler dediğimiz geçmişin kültürel birikiminden ve tecrübesinden yararlanmak şüphesiz insanlığa yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Açık, N. (2019). *Yokluk hırkasını giyen şâir Nâbî*. Ankara: Edebiyat Ortamı Yayınları.
Bilkan, A. (2007). *Nâbî hayatı-sanatı-eserleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
Coşkun, M. (2002). *Manzum ve mensur Osmanlı hac seyahatnâmeleri ve Nâbî’nin Tuhfetü’l-Harameyn’i*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Durmuş, A. (2007). *Karakter eğitiminde çevre imkânları. Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaplan, M. (1995). *Hayriyye-i Nâbî*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Karahan, A. (1987). *Nâbî*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim*. Bahar (198), 97-109.
- Levend, A. S. (1944). *Nabi'nin surnâmesi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Mengi, M. (1991). *Divan şiirinde hikemî tarzın büyük temsilcisi Nâbî*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Pala, İ. (2004). *Hayriyye*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nâbî'de aktarılan değerler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(1), 2501-2524.
- Yiğittir, S., & Bal, M. S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde karakter eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(2), 239 -259.
- Tanpınar, A. H. (1976). *19'uncu asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitapları.

Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Anne ve Baba Görüşleri

Family Involvement in Preschool Education: Parents' Views

Maide Orçan-Kaçan¹ Zeynep Dönmez² İlayda Kimzan³

Özet

Bu araştırma, anne ve babaların aile katılımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini normal gelişim gösteren ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna, evren içinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfları arasından tesadüfi olarak, araştırmaya katılmaya gönüllü olan her sınıftan iki anne ve iki baba olmak üzere toplam 31 anne ve 33 baba dahil edilmiştir. Araştırmada genel tarama model kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak anne babalara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve anne babaların aile katılımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla Perry, Fantuzzo ve Munis (1997,2002) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analizler ile anne ve babaların aile katılımı alt ölçek ve toplam ölçek puanlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, anne ve babaların okul ve ev-okul iş birliği temelli aile katılımı puanları ile toplam ölçek puanları arasında anneler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Aile katılımı,
Okul öncesi eğitim

Abstract

This study aims to examine the views of parents about family participation. The population of the study is composed of parents of 4-5 years old children who develop normally and attend preschool education institution. A total of 31 mother and 33 fathers, including two mothers and two fathers from each class who voluntarily participated in the study, were included in the study group of the study, among the independent preschools and kindergartens affiliated to the Ministry of Education. A general survey model was used in the research. As data collection tools General Information Form and Family Participation Scale is used. Family Participation Scale was developed by Perry, Fantuzzo and Munis (1997, 2002) and adapted to Turkish culture by Ahmetoğlu, Acar, Sezer and Akşin Yavuz (2018). In the analysis of the data, descriptive analysis and Mann-Whitney U test analyzes were used to compare the parents participation subscale and total scale scores. As a result of this search, it was determined that there was a significant difference between the parents' school and home-school cooperation based family participation scores and total scale scores in favor of mothers.

Key Word

Parent involvement,
Preschool education.

Atf için: Orçan-Kaçan, M., Dönmez, Z., & Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 170-179. DOI: 10.21666/muefd.694389

Received: 25.02.2020

Accepted: 23.09.2020

Published: 01.11.2020

Günümüzde aile, eğitimde katılımcı olarak değil ana bileşen olarak görülmektedir. Eğitimin sadece okullarda verilmesi ve öğretmenin sorumluluğu altında olması ile ilgili algı tamamen değişmiştir. Aileyi eğitimin dışında tutmak artık mümkün değildir. Bu nedenle eğitimin çocuğun yaşamının tümüne yayılması kaçınılmaz olmuştur. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların okula alışması, okulda yapılan uygulamaların evde devam etmesinin sağlanması, okul ve ev arasındaki tutarlılığın artması ve

¹ MSKÜ, EF, Temel Eğitim Bölümü, maideorcan@gmail.com, ORCID:0000-0003-1415-437X

² Gazi Üniversitesi, YL Öğrencisi, , zeynepdonmez99@gmail.com, ORCID:0000-0001-9426-2279

³ MSKÜ, EF, Temel Eğitim Bölümü ilayda.kimzan@gmail.com, ORCID:0000-0002-0743-3162

çocuğun gelişimine çok yönlü katkı sağlaması açısından okul ve ailenin iş birliği önemlidir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016).

Erken çocukluk döneminde çocuklara verilen eğitim, çocuğun yaşamının geri kalanını etkileyecek öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğun ilk eğiticileri anne baba daha sonra da öğretmen olmaktadır. Çocuklar yaşadıkları aile ortamında ilk öğrenmeleri gerçekleştirmekte olup daha sonra okul ortamında öğrendiklerini pekiştirmektedir. Aile katılımı yardımıyla anne babalar öğretmen tarafından bilgilendirilerek desteklenmekte ve ailelerin katkısıyla eğitim daha da zenginleşmektedir. Aynı şekilde öğretmen ailelerden gelen bilgiler ve geri dönütler ışığında öğrenme ortamını zenginleştirmektedir (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımı ile hedeflenen sadece çocuğun eğitiminin desteklenmesi değildir. Aynı zamanda aileler de aile katılımı ile bilgi ve beceri kazanabilmektedir. Bu yolla anne babalar çocukları hakkında bilgi edinmekte, böylelikle çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurabilmekte ve bunun sonucunda da kendilerine güvenlerinin yükselmesi hedeflenmektedir (Özel, Çağdaş ve Konca, 2016). Aile katılımı, çocukların okul başarısı ile birlikte ailelerin uygun becerileri öğrenmesi ve uygun ilişkiler geliştirmesini de kapsamaktadır (Keçeli Kaysılı, 2008). Bu nedenle aile katılımı yalnız çocukların gelişiminin değil aynı zamanda anne babaların da becerilerinin geliştiği bir süreçtir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Bu bağlamda, Bronfenbrenner tarafından geliştirilen çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için hem aileye hem de okula odaklanan ekolojik kuram önem görmektedir. Ekolojik kuram temelde dört sistemden (mikrosistem, mezosistem, eksosistem ve makrosistem) oluşmakta ve bu sistemlerin birbiri ile etkileşimi üzerinde durmaktadır. Kuramda sistemlerin etkileşiminin davranışları şekillendirdiği görüşü benimsenmektedir. Mezosistemde yer alan aile ve okulun, çocuğun yaşamında önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Ekolojik model, ailenin eğitime dahil olmasında katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, yöneticiler ve anne babalar tarafından bu yaklaşımın benimsenmesi ile aile katılımı artacak ve çocuğun başarısında aile katılımının önemi fark edilecektir (Bronfenbrenner, 1981; Christenson, 2004; Keçeli Kaysılı, 2008).

Bu konuda dikkat çeken bir diğer kuram Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı sosyokültürel kuramdır. Kuram sosyal etkileşimin gelişim ve öğrenmede önemli bir rol üstlendiğini savunmaktadır. Sosyal çevre ve aktarılan kültür çocukların düşüncelerinin, kazanımlarının, değerlerinin kaynağını oluşturmaktadır. Sosyokültürel kuram, öğrenme ve gelişimin zihin ve çevrenin etkileşimi ile meydana geldiğini kabul etmektedir (Ergün ve Özsüzer, 2006; Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Koch, 2018). Bireyin içine doğduğu aile ortamı en yakın çevresini oluşturmaktadır. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre çocukların en yakın çevresi olan aile, çocuğun zihinsel gelişimine etki etmektedir. Ailenin çocuğun eğitimine katılımı ise zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Aile katılımı, çocuğun ev ve okul olarak ikiye bölünen hayatının uyumlu bir bütünlük sağlamasına olanak sağlamaktadır (Hendrick, 1991'den aktaran, Öncül, 2011). Aile katılımı Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Ev temelli aile katılımı; ev ortamını çocuklara uygun hale getirmek, öğretmenin önerdiği etkinlikleri evde uygulamanın yanı sıra ebeveynlerin ev ödevlerine yardım etmesi, gününün nasıl geçtiğini sorması, kitap okuması, oyun oynamasını da içermektedir. Okul temelli aile katılımı; ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katılması, veli toplantılarını takip etmesini içerirken okul-aile işbirliği temelli katılım; anne babalar ve öğretmenlerin iletişim halinde olmalarını içermektedir (Özel, Çağdaş ve Konca, 2016; Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016; Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Kurtulmuş, 2016).

Yapılan pek çok araştırmada aile ve okulu ortak paydada buluşturan modellerin hem çocukların başarısını hem de ailelerin bilgi ve becerilerini arttığı ortaya çıkmıştır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Yaşar Ekici (2017) yaptığı araştırma ile aile katılımına katılan anne babaların çocuklarının beceri düzeyi arttıkça sosyal davranış problemlerinin azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca aile katılımına dahil olan ailelerin çocuklarında benmerkezci problem davranışlarında azalma ve aile katılımına dahil olmayan ailelerin çocuklarında benmerkezci problem davranışlarında devamlılık söz konusu olduğu belirlenmiştir. Aile katılımı, çocuğa gelişimsel ve akademik olarak sağladığı yararların dışında anne babaların da yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Aileleri bilgilendirmek, aile, çocuk ve öğretmen arasında bir bağ oluşturabilmek aile katılımının temel dayanaklarını oluşturmaktadır.

Aile katılımı, hem annenin hem de babanın ve hatta son yıllarda tüm aile üyelerinin eğitime katılımı olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar aile katılımı anne katılımı olarak görülse de, babaların çocuğun eğitimine katılmasının olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Babalar çocukları ile oynamaktan zevk almakta ancak eğitim ile ilgilenmenin annelerin görevi olduğunu düşünmektedirler (Tezel Şahin ve Özbey, 2009). Son yıllarda annelerin çalışma hayatında daha fazla

yer alması babaların çocuk gelişimindeki rolünü arttırmıştır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Babalar, evin geçimini sağlama, çocuk ile ilgilenmenin annenin görevi olması vb. düşünceler ile aile katılım çalışmalarına ilgisizlik göstermektedir. Farklı olarak, babaların eğitime dahil olmaktan korktukları da düşünülmektedir. Çocuklara doğduğu andan itibaren bakım veren kişi genellikle anneler olması nedeniyle babaların çocuk eğitimine ve bakımına nasıl katılacaklarını bilmedikleri fikri (Green, 2001) araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. Fakat U.S. Department of Education (1999) tarafından yapılan araştırmada eğitime katılan babaların çocuklarının okulda daha iyi olduğu ve daha az problemleri davranış gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Babalar çocukların gelişiminde önemli bir rol üstlenmekte ve çocukların eğitimine katıldıklarında fayda sağlamaktadırlar. Aynı şekilde, sıcak baba-çocuk ilişkisi ile babaların çocukların eğitimine katılması, çocukların özgüvenini arttırmakta ve yaşlıları ile daha sağlıklı iletişim kurabilmesine yardımcı olmaktadır (Green, 2001).

Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde hem okul hem de aile ortamı oldukça önemli bir yere sahiptir (Dodge, Colker ve Heroman, 2002; Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Değişen yaşam koşulları ile çocuğun çevresinden elde edeceği bilgi kaynaklarına ulaşımı güçleşmekte bu nedenle aile ve okul arasında işbirliği önem kazanmaktadır. Apartman yaşantısı, gelişen teknoloji, çalışan anne babalar çocuğun dış dünyadan elde edebileceği deneyimleri kısıtlamaktadır. Bu nedenle çocukların eğitim ve gelişimlerini üst basamaklara çıkartmak için okulda uygulanan eğitimin evde devam ettirilmesi gerekmektedir. Eğitimin hem evde hem de okulda devamlılığı açısından aile katılım etkinlikleri önem kazanmaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Aile ile okul işbirliği 2023 Eğitim vizyonunda temel amaçlar arasında gösterilmektedir. Aile katılımının önemi 2023 Eğitim Vizyonu Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye’de şu şekilde bahsedilmiştir “Unutmayalım ki dallar kökten çıkar. Ailelerin zaman, özne, nesne ve mekân ilişkilerinde gereken derinlik ve tasarruf bilincine sahip olmaları, çocuklarının doğal biçimde yeşermelerine ve yetişmelerine imkân sağlayacaktır” (MEB, 2013). Toplum Temelli Eğitim Kılavuzunda (2013) ebeveynlerin eğitime katkı sağlamasının önemini üzerinde durulurken aynı zamanda aile katılımları uygulamaları vasıtasıyla ebeveynlere ulaşılabilirliğini vurgulamaktadır (MEB, 2013).

Okul ve aile arasında kurulan işbirliği sonucunda çocukta, başarılı ve mutlu olarak hayata hazırlandığı gibi okul ortamını evin devamı olarak görerken güven hissi oluşmaktadır. Bununla birlikte bu işbirliği sonucunda aileler kendi değerlerinin farkına vararak çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurabilmekte ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirebilmektedir. Okul ve aile işbirliği ile öğretmenler hedeflerine daha kolay ulaşabilmekte ve sağlıklı iletişim ile problemleri daha hızlı çözüme kavuşturabilmektedir (Cömert ve Güleç, 2004).

Aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, aile katılımının okul öncesi eğitimde ve programındaki yeri (Yazar, Çelik ve Kök, 2008), aile katılım türleri (Chojnacka Synaszkó, 2016), aile katılımı ile ilgili planlama, öğretmenin rolü, program-öğrenci-aile ve öğretmen açısından katkıları, aile katılımında yapılan yanlış uygulamalar ve aile katılımı etkinlik türleri (Çamlıbel Çakmak, 2010), okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve veli açısından incelenmesi (Akkaya, 2007; Ünüvar, 2010; Calzada ve diğerleri, 2015; Sağlam ve Çalışkan, 2017), öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algıları (Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016; Yavuz Konakman ve Yokuş, 2016), öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ([Hannatu Aishatu](#), 2015; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016), okulöncesi eğitime baba katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007), baba katılımının yeri ve önemi (Tezel Şahin ve Özbey, 2009), okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Özyürek vd., 2018), öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşleri (Castro, Bryant, Peisner Feinberg ve Skinner, 2004; Waanders, Mendez ve Downer, 2005; La Paro, Kraft Sayre ve Pianta, 2003; Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019) ile okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019) üzerine odaklandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimde aile katılımını anne ve babalar açısından karşılaştırarak inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile yalnız annelerin değil aynı zamanda babaların da aile katılımı düzeyleri incelenmiş, babaların aile katılımı düzeyleri anneler ile karşılaştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli; bir durumu, olayı ya da grubu olduğu gibi açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür (Ekiz, 2003). Bu doğrultuda anne ve babalarının aile katılımına ilişkin görüşlerini inceleyen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında gönüllülük esasına dayalı olarak her sınıftan iki anne ve iki baba olmak üzere toplam 148 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışma grubunu okul öncesi kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren 4-5 yaş grubu çocukların 31 anne ve 33 baba olmak üzere toplam 64 ebeveyni oluşturmuştur. Çalışma grubundaki annelerin %41.9'unun 31-35 yaş grubunda, %22.6'sının 36-40 yaş grubunda ve %19.4'ünün 41 yaş ve üzerinde olduğu; babaların %36.4'ünün 31-35 yaş grubunda, %30.3'ünün 36-40 yaş grubunda ve %30.3'ünün 41 yaş ve üzerinde olduğu; annelerin %38.7'sinin lisans, %32.3'ünün lise ve %16.1'inin ön lisans mezunu; babaların ise %51.5'nin lisans, %30.3'ünün lise ve %9'inin ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Anne ve babaların aile katılım hakkındaki görüşlerini betimlemeye yönelik Perry, Fantuzzo ve Munis (1997, 2002) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) kullanılmıştır. Aile katılımı ölçeği orijinalinde 42 madde iken düşük faktör yük değeri ve farklı faktörlerde benzer yük değeri oluşturan 11 madde ölçekten çıkartılmış (Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz, 2018) ve bu çalışmada da 31 maddelik hali ile kullanılmıştır. Ölçeğin üç adet alt faktörü bulunmaktadır. Bu alt faktörler; ev-okul iş birliği temelli katılım, ev temelli katılım ve okul temelli katılım şeklindedir. Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin alt faktörlerine göre CronbachAlpha değerleri; ev-okul iş birliği temelli katılım.88, ev temelli katılım .77 ve okul temelli katılım .84 olarak belirlenmiştir. Ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamakla birlikte sonuçlar ortalama puanlar üzerinden değerlendirilmektedir. Aile katılım ölçeğine ek olarak örneklem grubunu tanımlamak adına araştırmacılar tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Genel bilgi formunda anne babalara yönelik yaş, eğitim durumu gibi maddeler bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın planlandığı gibi yürütülebilmesi için gerekli izin belgeleri kurumlar arası yazışmalar sürdürülerek alınmıştır. Araştırmacılar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde okullara giderek yönetici ve öğretmenlerle görüşmüş ve araştırma hakkında bilgiler vermişlerdir. Bu doğrultuda, yedisi ilkokul bünyesinde bulunan 23 anasınıfı ile 2 bağımsız anaokulundan 14 sınıf olmak üzere toplam 10 okul ve 37 okul öncesi sınıflarında araştırmaya katılmaya gönüllü her sınıftan iki anne ve iki baba olmak üzere toplam 148 anne ve babaya, öğretmenler tarafından aile mektupları aracılığı ile ölçekler dağıtılmıştır. Araştırmacılar iki hafta sonra okullara giderek öğretmenlerden anne ve babaların gönderdiği Genel Bilgi Formu ve Aile Katılım Ölçeklerinin doldurulmuş halini teslim almışlardır. Dağıtılan ölçeklerden 64 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden veri kaybı yaşanmamıştır. Bu kapsamda 37 okul öncesi sınıftan toplam 64 veri elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz işlemleri SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir. Yapılacak analizin belirlenmesi için normallik varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram ve kutu grafikleri ile Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi değerleri .05'ten büyük olsa da küçük örneklemelerde sadece bu testin sonuçları her zaman güvenilir sonuçlar vermemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bazıları +1 ila -1 arasında yer alamamaktadır. Ev okul işbirliği temelli aile katılımı alt ölçeğinde basıklık değeri -1,062 ve okul temelli aile katılımı alt ölçeğinde yine basıklık değeri -1,260 olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak incelenen histogram ve kutu grafikleri beklenen sonuçları

göstermediği için örneklem grubunun küçüklüğü de göz önüne alınarak daha güvenilir sonuçlar elde etmek adına Mann Whitney-U testi analiz için seçilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 31 anne ve 33 babanın aile katılımı ölçeği üzerinden aldıkları puanlar incelenmektedir. Anne ve babaların ev-okul işbirliği temelli, ev temelli ve okul temelli aile katılımı faktörleri ile toplam puanları değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda öncelikli olarak Tablo 1’de annelerin aile katılımına yönelik alt faktörlerden aldıkları puanlar ile toplam puanları gösterilmektedir.

Tablo 1

Annelerin Aile Katılımı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel Analizleri

Anne	n	Min	Max	Ortalama	Ss
Ev-Okul işbirliği temelli aile katılımı	31	17	39	28,01	6,16
Ev temelli katılım	31	22	44	36.43	5.70
Okul temelli katılım	31	12.56	39	25.90	7.80
Toplam	31	55.98	119.34	90.35	17.23

Tablo 1’de annelerin aile katılımı ölçeğinden aldıkları puanlar faktörler üzerinden değerlendirildiğinde, ortalamanın üzerinde aile katılımı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Annelerin ev-okul işbirliği temelli aile katılımı alt boyutundan aldığı puan ($\bar{X}=28.01$) ortalama değerden yüksek bir katılımı işaret etmektedir. Annelerin ev temelli aile katılımından aldığı puan ise ($\bar{X}=36.43$) ortalama değer üzerinde bir katılım puanını ifade etmektedir. Annelerin okul temelli aile katılımı alt faktöründen aldıkları ortalama puan $\bar{X}=25.90$ ’dır. Annelerin okul temelli aile katılımından aldıkları puan yaklaşık olarak ortalama değeri ifade etmektedir. Annelerin tüm aile katılımı ölçeğinden aldıkları toplam puan ($\bar{X}=90.35$) ise ortalamanın üzerinde katılım puanı aldıklarını göstermektedir. Babaların aile katılımı ölçeğinden aldıkları toplam puan ile alt faktörlerden aldıkları puanların betimsel analizlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Babaların Aile Katılımı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel Analizleri

Baba	n	Min	Max	Ortalama	Ss
Ev-okul işbirliği temelli katılım	33	10	37.42	20.98	8.12
Okul temelli katılım	33	10	30.02	18.79	5.61
Ev temelli katılım	33	12	43	31.23	7.16
Toplam	33	34	107.44	71.01	18.16

Tablo 2’de görüldüğü üzere, babaların ev-okul işbirliği temelli aile katılımı alt faktöründen aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=20.98$) ve okul temelli aile katılımı alt faktöründen aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=18.79$) ortalamanın altında olduğu gözlenmektedir. Ev temelli aile katılımından aldıkları ortalama puan ise ($\bar{X}=31.23$) annelerin aldıkları puanlara benzer şekilde ortalamanın üzerindedir. Babaların tüm ölçekten aldıkları toplam puan ($\bar{X}=71.01$) ise aile katılımında ortalamanın altında bir puana sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 3’te anne ve babaların ev-okul iş birliği temelli aile katılımı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 3

Anne ve Babaların Ev-Okul İş Birliği Temelli Aile Katılımı Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Anne	31	40.89	1267.50	251.500	.000
Baba	33	24.62	812.50		

Tablo 3’te anne ve babaların ev-okul işbirliği temelli aile katılımı puanları için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($u=251.500$; $p=.000$). Bu doğrultuda anne ve babaların ortalama puanları değerlendirildiğinde annelerin babalara göre ev-okul işbirliği temelli aile katılımı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4’te anne ve

babaların ev temelli aile katılımı puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 4

Anne ve Babaların Okul Temelli Aile Katılımı Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Anne	31	41.10	1274	245	.000
Baba	33	24.42	806		

Tablo 4’te görüldüğü üzere anne ve babaların okul temelli aile katılımından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($u=245$; $p=.000$). Anne ve babaların sıra ortalamaları göz önüne alındığında annelerin okul temelli aile katılımlarının babaların okul temelli aile katılımlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 5’te anne babaların ev temelli aile katılımı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı gösteren Mann-Whitney U testi analiz sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5

Anne ve Babaların Ev Temelli Aile Katılımı Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Anne	31	39.61	1228	291	.003
Baba	33	25.82	852		

Tablo 5 anne ve babaların ev temelli aile katılım puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($u=291$; $p=.003$). Bu fark annelerin lehine olup, annelerin ev temelli aile katılımlarının babalara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Tablo 6’da anne ve babaların aile katılımı toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı gösteren analiz sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6

Anne ve Babaların Aile Katılımı Toplam Puanları İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Anne	31	41.77	1295	224	.000
Baba	33	23.79	785		

Tablo 6’ya göre, anne ve babaların aile katılımı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında diğer alt faktörlerde olduğu gibi anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($u=224$; $p=.000$). Anne ve babaların ortalama puanları arasındaki belirgin fark annelerin aile katılımı puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, annelerin ev-okul işbirliği temelli, ev temelli aile katılımı alt boyutları ve aile katılımı ölçeği toplam puanları ortalama değerinde iken okul temelli aile katılımı alt boyut puanları ortalama değere yakın bulunmuştur. Babaların ise ev-okul işbirliği temelli, okul temelli ve aile katılımı ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalama değerinde iken ev temelli aile katılımından aldıkları ortalama puan ise annelerin aldıkları puanlara benzer şekilde ortalamanın üzerindedir. Ayrıca anne ve babaların ölçek alt boyutları(ev-okul işbirliği, ev ve okul temelli katılım) ve toplam ölçek puanları arasında anneler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre annelerin babalara göre öğretmenle çocuğun eğitimi konusunda iletişimi içeren faaliyetlere katılımı, evde çocukları için iyi bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda ve çocuğuyla birlikte okulda yapılan etkinliklere belirgin bir şekilde daha fazla katıldıkları söylenebilir. Bu durumun yani baba katılımının ikinci planda kalmasının, kültürel ve ekonomik sonuçlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Babaların ailenin geçimini sağlama rolü günümüzde hala önemini korurken, bu rolün kadınların çalışma hayatında daha fazla yer edinmeleri ile biraz daha genişlediği kabul edilmektedir.

Yapılan pek çok araştırma baba katılımının çocukların bilişsel (Zia, Malik ve Ali, 2015; Coley, Lewin Bizan and Carrano, 2011; Adedokun ve Balschweid, 2008; Grossmann, Grossmann, Fremmer Bombik, Kindler, Scheuerer Englisch ve Zimmermann, 2002; Rossi, 1984), sosyal (Öngider, 2013; Jia ve Schoppe Sullivan, 2011; Caldera, 2004; Pancsofar ve Vernon Feagans, 2006; Boyce, Essex, Alkon,

Goldsmith, Kraemer ve Kupfer, 2006) ve duygusal (Taşkın, 2011;Notaro ve Volling, 1999) gelişimine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlam ve Çalışkan (2017) anne ve babaların katılımı konusunda farklılıklar olduğu, annelerin daha sorumlu tutum sergiledikleri babaların ise bu konuda daha geride kaldıkları, sorumluluk almadıkları ve bunun da aile katılımını sınırlayan önemli bir etken olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca anne babalar aile katılımını çok ciddiye almamakla birlikte zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve öğretmenlerin tutumlarının da aile katılımı hakkındaki fikirlerini etkilediklerini bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, aile katılımının ne olduğuna dair doğru tanımlamalar yaparken uygulama aşamasında gösterilen önemin yetersiz olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş (2019) yaptıkları çalışmada hem öğretmen hem de anne babaların aile katılımını engellenen belirgin etmenin zaman sınırlılığı olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir. Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019) okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimi önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca Freud'un Psikanalitik Kuramı'nda ve Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'nda ele aldıkları figürlerin "anne" olmasının yapılan diğer çalışmaları önemli oranda etkilediği ifade edilmektedir (Kocayörük, 2016). Ailenin eğitimde katılımcı olarak değil ana bileşen olarak görüldüğü ve baba katılımının çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerindeki olumlu sonuçları göz önüne alındığında, babaların çocuğun eğitime katılımını arttıracak kültüre ve çağın gereklerine uygun baba katılım modellerinin geliştirilerek uygulanması ve bu yolla babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlenmesine sağlanması önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere de anne baba katılımı konusunda ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere yönelik kurs, seminer ve çalıştay vb. düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adedokun, O. A., & Balschweid, M. A. (2008). Community social interactive processes and rural adolescents' educational outcomes: What we know and what we need to know. *The Online Journal of Rural Research and Policy*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.4148/ojrrp.v3i2.40> adresinden alınmıştır.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T., & Akşin Yavuz, E. (2018). Aile katılımı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20. DOI: [10.17240/aibuefd.2018.-368784](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-368784)
- Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2) , 755-770. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209722> adresinden alınmıştır.
- Boyce, W.T., Essex, M. J., Alkon, A., Goldsmith, H. H., Kraemer, H. C., & Kupfer, D. J. (2006). Early fahter involvement moderates bio-behavioral susceptibility to mental health problems in middle childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(12), 1510-1520. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000237706.50884.8b> adresinden alınmıştır.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press: Cambridge.
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A q-set study. *Fathering*, 2, 191-210. <https://doi.org/10.3149/fth.0202.191> adresinden alınmıştır.
- Calzada, E. J., Huang, K., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). *Urban Education*, 50(7) 870–896.
- Castro, D. C., Bryant D. M., Peisner Feinberg, E. S., & Skinner M. (2004). Parent in involvement in Head Start Programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413-430.
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995> adresinden alınmıştır.
- Chojnacka Synaszko, B. (2016). Types of parents' involvement in early childhood development. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(4), 204–216.

- Coley, R. L., Lewin Bizan, S., & Carrano, J. (2011). Does early paternal parenting promote low-income children's long-term cognitive skills? *Journal of Family Issues*, 32(11), 1522-1542. <https://doi.org/10.1177/0192513X11402175> adresinden alınmıştır.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <http://hdl.handle.net/11630/3302> adresinden alınmıştır.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 2-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/154645> adresinden alınmıştır.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Teaching Strategies Inc: Washington D.C.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., & Özşüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292. <http://hdl.handle.net/11630/3614> adresinden alınmıştır.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240. <https://www.researchgate.net/publication/338490803> adresinden alınmıştır.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367> adresinden alınmıştır.
- Green, S. (2001). Creating a father friendly child care environment. *Child Care Centers Connections*, 10(1), 1-4.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer Englisch, H., & Zimmermann, A.P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year long longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 301-337. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00202> adresinden alınmıştır.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/47441/598517>
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 181-191. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7805/102351>
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. DOI: 10.33400/kuje.538425
- Hannatu Aishatu, A. (2015). An exploratory study of early childhood development teacher attitudes towards parent involvement in early childhood development centres in Athlone. (Unpublished MSthesis), University of Cape Town, Retrieved from <http://hdl.handle.net/11427/13271>
- Jia, R., & Schoppe Sullivan, S.J. (2011). Relations between coparenting and father involvement in families with preschool aged children. *Developmental Psychology*, 47, 106-118. doi: [10.1037/a0020802](https://doi.org/10.1037/a0020802)
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kocayörük, E. (2016). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 37-45.
- Koch, L. A. (2018). Parent involvement in early childhood education and its impact on the development of early language and literacy skills: An exploration of one Head Start Program's parent involvement model. (Unpublished Doctor of Thesis). Drexel University, U.S.A.
- La Paro, K. M., Kraft Sayre, M., & Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), 147- 158.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 78-84. DOI: 10.30703/cije.321384

- Milli Eğitim Bakanlığı, Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/adresinden alınmıştır.](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/adresinden-alinmistir)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu*. Ankara.
- Notaro, P. C., & Volling, B.L. (1999). Parental responsiveness and infant-parent attachment: A replication study with fathers and mothers. *Infant Behavior and Development*, 22, 345-352. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(99)00012-0)
- Orçan Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/907151>
- Öncül, F. (2011). Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 5(4),420-440. DOI: 10.5455/cap.20130527
- Özel, E., Çağdaş, A., & Konca, A.S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24403/258692>
- Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., & Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631. DOI: 10.19171/uefad.505618
- Pancsofar, N., & Vernon Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 571- 587. DOI: [10.1016/j.appdev.2006.08.003](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.003)
- Perry, M.A., Fantuzzo, J., & Munis, P. (2002). Family involvement questionnaire(FIQ). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Rossi, A. (1984). Gender and parenthood. *American Sociological Review*, 49, 1-10. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/2095554>
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49. Retrieved from <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/issue/31378/332297>
- Taşkın, N. (2011). Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 20, 43-47. [http://www.vizyon21y.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Cocukların G elisiminde Katkıları Unutulanlar Babalar.pdf](http://www.vizyon21y.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Cocukların_Gelisiminde_Katkıları_Unutulanlar_Babalar.pdf) adresinden alınmıştır.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum*, 5(17), 30-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198193>
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). *Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817592>
- Waanders, C., Mendez J. L., & Downer J. T. (2005). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259991>
- Yavuz-Konakman, G., & Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176-193. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259991>

- Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2008). Aile Katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 233-243. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38076>
- Zia, A., Malik, A. A., & Ali, S. M. (2015). Father and daughter relationship and its impact on daughter's self-esteem and academic achievement. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 311-316. DOI: 10.5901/mjss.2015.v4n1p311

Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri için Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Turkish Adaptation of The Inclusive Leadership Scale For Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

Veysel OKÇU¹ İslam DEVİREN²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Hollander (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Kapsayıcı Liderlik Ölçeği'ni" Türkçe'ye uyarlamaktır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçeye çeviri çalışmaları, İngilizce ve Türkçe alanında uzman gruplar tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçeğin dil anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla asıl uygulamaya geçmeden önce ön uygulama çalışması yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 ve AMOS 22 paket program kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde görev yapan 330 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile elde edilen sonucun, özgün Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin modeli ile benzer olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan Cronbach alfa ve madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar da beklenen değerler üzerinde çıkarak ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Böylelikle Türkçeye uyarlanması yapılan kapsayıcı liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu ve eğitim örgütleri için uygun bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı liderlik,
Ölçek uyarlama,
Yönetici,
Öğretmen.

Abstract

The aim of this research is to adapt the "Inclusive Leadership Scale" developed by Hollander (2008) to Turkish language. English and Turkish translation studies were carried out by groups of experts in the original scale, English and Turkish. In order to determine the scale language agreement translated into Turkish, pre-pilot studies was made before proceeding to the original application. SPSS 21 and AMOS 22 package program was used to analyze the data. Validity and reliability studies of the scale were carried out in the 2019-2020 academic year with the participation of 330 teachers working in Kayapınar District of Diyarbakır province. The results obtained by explanatory factor analysis (AFA) and confirmatory Factor Analysis (DFA) were found to be similar to the model of the original Inclusive Leadership Scale. The results of Cronbach alpha and substance total correlation values conducted within the scope of reliability studies also showed that the scale is a reliable measurement tool based on expected values. Thus, the overall conclusion is reached that the inclusive leadership scale adapted to Turkish is valid and reliable and is an appropriate data collection tool for education organizations.

Key Word

Inclusive leadership,
Scale adaptation,
Principal,
Teacher.

Atf için: Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 180-192. DOI: 10.21666/muefd.770115

Received: 15.07.2020

Accepted: 10.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, veysel.okcu56@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3807-506X

² Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, islamdeviren@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2515-3807

Yönetim alanındaki literatürde, özellikle liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı liderliği, lider ve işgörenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak incelemektedir (Argyris, 1976; Luthans, 2002; Starratt, 2001). Liderler ve işgörenler arasındaki ilişkiler ve liderin bu ilişki içerisindeki duruşu, etkili liderlik davranışları için önemli bir etken olmuş ve bu alanda çalışmaların yürütülmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle son yıllarda iş ortamındaki olumlu ilişkiler ile liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, liderler ve işgörenler arasındaki olumlu ilişkilerin örgütsel düzeydeki çıktıları nasıl etkileyeceği önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir (Fletcher, 2007). Liderlik üzerine yapılan çalışmalarda liderlerin kişilik özellikleri, bilişsel yetenekleri ve psikolojik faktörleri araştırılmıştır. Liderin nitelikleri, işgörenler için önemli olmasına rağmen sadece liderin davranışlarına ve kişilik özelliklerine odaklanılmıştır. Burns'ın (1978,19) belirttiği gibi, güç merkezli olmaktan farklı olarak lider, işgörenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olan ve bireysel ve örgütsel hedeflere odaklanmalarını sağlayan kişidir. Bu bağlamda, bir liderin işgörenler üzerinde etki edebilme kabiliyetinin, işgörenlerin o lidere karşı tutumlarına bağlı olduğu söylenebilir (Hollander, 2008, 3).

Literatürde kapsayıcı liderlik stili Nembhard ve Edmondson (2006) tarafından yürütülen çalışmada ilk defa inceleme konusu yapılmıştır. Nembhard ve Edmondson (2006, 941) kapsayıcı liderliği, işgörenlerin örgüte katkıda bulunmalarını sağlamak ve onları takdir etmek için liderler tarafından sergilenen sözler ve eylemler olarak tanımlamıştır. Shore ve arkadaşlarına (2011) göre kapsayıcılık, bir işgörenin tek ve özgün bir birey olduğunu, çalışma grubunun saygın bir üyesi olduğunu (aidiyet) hissetmesi ve bu ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışlar aracılığıyla deneyimlediği algılama derecesidir. Kapsayıcılık görüşü, bireysel yeteneklere müsaade eden ve işgörenlerin seslerinin duyulmasını, takdir edilmesini ve kabul görmesini kapsar. Kapsayıcılık duygusunu hissetmek için işgörenlerin hem aidiyet (sağlam ve istikrarlı kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme ihtiyacı) hem de özgünlük (kendine özgü bir benlik duygusunu koruma ihtiyacı) ihtiyaçlarının ikisine de hitap etmesi gerekir.

Günümüzde örgütler gittikçe farklılaşmaktadır. Dolayısıyla liderler, sadece bu farklılığın avantajlarından yararlanacak ve çalışma gruplarının performansını en üst düzeye çıkarmak değil, aynı zamanda bu hedefleri tüm grup üyelerini de kapsayacak biçimde ve bu grup üyelerinin sergileyeceği davranışlarla gerçekleştirebilecekleri anlayışını benimsemeleri gerekir. Örgütte kapsayıcı liderlik davranışlarını teşvik etme, grupların ve örgütün etkililiğini artırma konusunda tüm grup üyelerinin iş deneyimini zenginleştirmek önemli görülmektedir (Randel vd., 2018). Kapsayıcı liderlik, farklı işgörenlerin işteki farklılıklarını entegre etmenin yollarından biridir (Hollander, 2008). Kapsayıcı liderler her işgöreni çalışma ortamına daha fazla değer katabilecek yetenekli bir birey olarak gördüğü için (Avery, McKay, Wilson ve Volpone, 2008) işyerinde kapsayıcılıkla ilgili düzenleme yapılmasıyla birlikte, işgörenlerin potansiyellerini, yeteneklerini kullanmada ve seslerini ortaya çıkarmada büyük ölçüde teşvik edilmektedir. Liderlerin açık olmaları (açıklığı), işgörenleri psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlar (Walumbwa ve Schaubroeck, 2009), bu da onları değerlerine göre çalışmaya istekli kılar. Bu nedenle kapsayıcı liderlik, işgörenlerin güvenilirliğini artırabilen liderliktir. Kapsayıcı liderlik, geçmişlerinden bağımsız olarak işgörelere değer veren ve onları kapsamlı bir şekilde katkıda bulunmaya teşvik eden liderlik stildir (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı liderler, açıklıklarıyla, erişilebilirlikleriyle ve işbaşında işgörenlerle karşılıklı olarak etkileşimde bulunmak suretiyle (Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv, 2010) işe katkıda bulunmaları için işgörelere daha fazla fırsatlar sağlar (Hollander, 2008). Böylece daha yüksek düzeyde işgörenlerin işe bağlılığını arttırdığı söylenebilir. Örneğin, işgörenlerin tüm potansiyelleriyle birlikte işe ve örgüte olan katkıları büyük ölçüde dikkate alındığından, işgörenlerin çalışma motivasyonlarında canlılık ve işlerine olan bağlılık konusunda daha olumlu bir katılım durumu söz konusudur (Den Hartog ve Belschak, 2012). Bu kapsayıcı liderlik stiline temelinde, işgören değil, işgörenlerle bir etkileşim içerisinde ve karşılıklı fayda için başarmayı amaçlayan bir anlayışın olduğu vurgulanmaktadır. Yatay ve karşılıklı olarak yararlı ilişkiler kurmak için kapsayıcı liderler, kendilerini görünür ve erişilebilir kılarak işgörenlerle gayri resmi (insanî) ilişkiler geliştirirler (Hollander, 2008).

Kapsayıcı lider, örgütün genelinde grup üyesi olarak güveni oluşturabilir ve lidere bağlılığı artırabilir, böylece işgörenlerin bireysel yeteneklerini sergilemelerine, takdir edilmelerine ve kabul görmelerine imkan sağlar. Bu bağlamda, örgütsel problemleri çözmede işgörenleri teşvik etmek için liderlerin daha spesifik, katılımcı ve açık liderlik davranışlar sergilemesi büyük önem taşımaktadır. Hatta lider, işgörenlerle doğrudan görüşme de yapabilir (Tangirala ve Ramanujam, 2012). Kapsayıcı lider, örgütte

adaleti ve eşitliği sağlar, işgörenlerin örgüte olan aidiyetini güçlendirir. Örgütte işgörenler bir grubun üyesi olarak değer görür. Örgütte, birlikte karar alma kültürü gelişir, özgünlüğe değer verilir, çeşitli konularda işgörenlerin problemlerin çözümüne katkıda bulunmaları sağlanır ve örgütün hedeflerine grup üyelerinin tam olarak katkıda bulunmalarına imkan sağlanır (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı liderlik, grup üyelerinin bir çalışma grubundaki aidiyet, tek ve özgün olma ihtiyacına cevap veren lider davranışları ile açıkça ilgilidir; grup üyelerinin gerçekten kapsayıcılık duygusunu hissetmeleri için her iki ihtiyacın da ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Shore vd., 2011). Kapsayıcı liderlik yaklaşımı, işgörenlerin (ırklarını, sınıflarını, cinsiyetlerini ve ilişkilerini vb.) tüm potansiyellerine tam olarak ulaşmalarını engelleyebileceği geleneksel lider merkezli liderlik anlayışını geçersiz kılar (Ryan, 2014). Kapsayıcı liderlik, bugünün çalışma ortamlarında artan farklılıklarla birlikte ortaya çıkabilecek zorlukların üstesinden gelmek için farklılıkları etkileyen, yöneten, zor ve çok yönlü bir anlayıştır (Rayner 2009). Bu anlayış çerçevesinde, liderlerin işgörenlerle yüksek düzeyde ve kaliteli ilişkiler kurarak çeşitli geçmişlere sahip işgörenleri kabul etmeleridir. Grup liderleri, daha büyük güç paylaşımını kolaylaştıracak eşitlik ve katılımı, ilgili normları destekleyebilir ve grup üyeleri arasındaki karşılıklı değişimleri geliştirebilir (Nishii ve Mayer, 2009, 1413). Aşağıdaki Tablo 1'.de kapsayıcı lider ile diğer liderler arasındaki farklar belirtilmektedir.

Tablo 1

Kapsayıcı Lider ve Diğer Liderler Arasındaki Farklar

Kapsayıcı Lider	Diğer liderler
İşgören merkezli	Lider merkezli
Heterarşi (Karşılıklı ilişkiye dayalı etkileşim)	Hiyerarşi
Aidiyet	Soyutlanma
İşgörenin özgünlüğü	Uyum/benzerlik
Ulaşılabilirlik, erişilebilirlik	Ulaşamazlık, erişilemezlik

(Kaynak: Najmaei, 2018).

İşgören merkezli liderlerin genellikle daha büyük inisiyatiflere sahip olduğu, ancak işgörenlerin başarısının hayati önem taşıdığı ve işgörenlerin de lider olabileceği bir liderlik tarzıdır (Hollander 2012). İşgörenlerin ait olma ve benzersiz olma gereksinimlerinin karşılandığı bir ortamı geliştirmek için örgütler bürokrasi, uygunluk, güç ve konum arama güdülerine ilişkin hiyerarşileri azaltmalıdır (Wuffli, 2016). Kapsayıcı liderlik, liderle işgörenler arasındaki yatay ve karşılıklı ilişkilere dayalı, işgörenlerin ait olma ve benzersiz olma gereksinimlerini karşılamalarını sağlamak için liderin erişilebilirliğine temel vurgu yapan ve işgören merkezli bir liderlik stildir. Dolayısıyla kapsayıcılığın bir süreklilik olduğu söylenebilir. Kapsayıcı liderlik, liderin erişilebilir olması, işgören merkezli olması, işgörenlerin aidiyet ve benzersiz olma gereksinimlerini karşılayabilmede yatay ve karşılıklı iletişimi teşvik edebilme özelliklerine sahip iken (Nembhard ve Edmondson 2006; Wuffli 2016) diğer tarafta ise güç arayan ve lider merkezli olan liderler mevcuttur (Ryan, 2014). Kapsayıcı liderlik, liderlerin ve işgörenlerin arasındaki işbirliğine odaklanan ve “liderlerin işgörelere bir şeyler yaptırmaktan ziyade işgörenlerle bir şeyler yapmaya odaklanan” (Hollander, 2008) ilişkisel liderlik tarzının bir uzantısıdır (Carmeli vd., 2010). Bu tür liderlik tarzı, geleneksel lider niteliklerinin işgörenlerin gelişimi üzerindeki rolünü vurgulayan mevcut “lider merkezli” liderlik tarzını (örneğin, dönüşümsel, etkileşimsel) tamamlamak için geliştirilmiştir. Lider merkezli tarz, işgörenlerin potansiyellerini kullanabilmek için liderlerin kendi kalitesine vurgu yapar. Buna karşılık, işgören merkezli kapsayıcı liderlik, işgörenlerin kendilerini güçlendirmede ve liderlere yönelik davranışlarını etkilemede nasıl daha aktif bir rol oynayabileceklerini vurgulamaktadır (Howell ve Shamir, 2005). Diğer liderler hiyerarşileri teşvik eder, kendilerini işgörenlerden uzak tutarlar (erişilemez hale gelirler) ve işgörenlerin kendilerini marjinalleşmiş, tecrit edilmiş ve kendilerini ait olma ve benzersiz olma ihtiyaçlarını karşılama konusunda başarısız olmalarına neden olur. Hollander (2008, 37-38) kapsayıcı liderin kazanması gereken becerileri ise şöyle sıralamıştır:

- Takım üyelerine ve kişiliklerine saygı duymak,
- İşgörenlerin katkılarının farkında olmak ve adaletli bir şekilde bu katkıları takdir etmek
- Örgütsel hedefler hakkında grup tartışmaları yapmak ve söylenenleri dinlemek,
- Bu hedeflere ulaşmak için hangi performans unsurlarına ihtiyaç duyulacağına karar vermek ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için geri bildirim de bulunmak,
- Geçmiş gözden geçirmek yerine ileriye dönük bir yaklaşımı desteklemek,

- Bir işgören, rolünü yerine getirirken sorumluluklarına uygun davranışlarda bulunmak,
- Güven ve sadakati besleyen dürüst bir anlayış ile mümkün oldukça iletişime açık olmak.

Kapsayıcı liderliğin temel özellikleri arasında kişiler arası değerlendirme, işgörenlerin algıladığı meşruiyet, yukarı yönlü etki ve sosyal değişimdeki adalet sayılabilir. Bu çift yönlü süreç, bireysel etkileşimle ve makro düzeyde ise gruplar halinde de meydana gelebilir. Kapsayıcı liderlik, işgörenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onları potansiyelleri ölçüsünde yönlendirmeyi açık bir şekilde belirginleştirir. Bunların yanı sıra, karar vermeye katılım, kaynak tahsisi, çatışmanın analiz edilmesi, sorunların önceden öngörülmesi yer almaktadır. Başarılı işgörenlerin problem çözme becerileri şiddetle desteklenir. Bu tür aktif katılımdan kaynaklanan karşılıklı saygı, tanınma, dönüt verme ve sorumluluk alma gibi yöntemler, liderin işgörenlerle ilişkilerinde güvenilirlik, güven ve sadakatin güçlendirilmesi gibi faydalar sağlar. Bunlar, başarılı liderlik uygulaması için hayati önem taşıyan kapsayıcı liderlik ölçütleridir (Hollander, 2008). Kapsayıcı liderler genellikle daha büyük oranda inisiyatif almakla birlikte yine de daha fazla otoritenin yönlendirici desteğine ve bakış açısına ihtiyaç duyarlar (Hollander, 1992; 2004). Buna ilaveten, kapsayıcı liderliğin işgörenlerin çalışma şeklini olumlu yönde etkilediği (Suk vd., 2015), işgörenlerin psikolojik olarak iyi olmalarını (Hirak vd., 2012) ve kendilerini güvende hissetmelerini sağladığı (Walumbwa ve Schaubroeck, 2009), takım ruhunu geliştirdiği (Mitchell vd., 2015) ve yüksek düzeyde işgörenlerin işe bağlılığını arttırdığı (Den Hartog ve Belschak, 2012) belirtilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Hollander (2008) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Liderlik Ölçeğini eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmaktır.

Yöntem

Hollander (2008) tarafından geliştirilen "Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin" eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yönetime ilişkin yapılan uygulamalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Uyarlama Çalışması

Araştırmada Hollander (2008) tarafından geliştirilen, üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşan Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, eğitim yönetimi bilim dalında uzman 2 (iki) ve uzmanlık alanı Mütercim-Tercümanlık olan 3 (üç) akademisyenin görüşlerine başvurularak ölçeğin İngilizce'den Türkçeye çevirisi ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçeğin yeniden İngilizceye çevirisi yapılarak kontrol sağlanmıştır. Elde edilen çeviri maddeleri, eğitim yönetimi bilim dalı uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve üzerinde uzlaşa sağlanarak bu maddelere son hali verilmiştir. İkinci aşamada, ölçek maddelerinin Türkçede anlamsal karşılık düzeyi tartışılmış, hedef kitle olan öğretmenlerin ve eğitim yönetimi bilim dalı doktora öğrencilerinin (3 kişi) ölçek maddelerini doğru olarak anlayabilmesini sağlamak için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla da yedi kişilik bir öğretmen grubuna ve üç kişilik eğitim yönetimi bilim dalında öğrenim gören doktora öğrencilerine ön uygulama yapılmış; soruların öngörülen anlamda algılanıp algılanmadığı test edilmiştir. Böylece, ölçeğe son şekli verilerek çalışma grubu üzerinde uygulanmasına karar verilmiştir (Ek 1). Üçüncü aşamada ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin gerekli olan analizler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21 ve AMOS 22 paket program kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Uyarlanan ölçek formu, Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden basit seçkisiz random yöntemiyle seçilen 175 (%53) kadın ve 155 (%47) erkek olmak üzere toplam 330 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %15.8'i (52kişi) 1-5 yıl, %23'ü 6-10 yıl (76 kişi), %28.8'i 11-15 yıl (95 kişi) ve %32.4'ü (107 kişi) ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %62.7'si (207 kişi) bir sendikaya üye ve %37.3'ü ise herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 330 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme formları tüm öğretmenlere araştırmacılar tarafından dağıtılarak toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce araştırmanın amacıyla ilgili katılımcılara bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizi

Uyarlanan ölçeğin faktör yapısı, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) incelenmiştir. Elde edilen analiz bulguları ölçeğin orijinal yapısını destekler niteliktedir. İlk başta verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri uygulanması gerekir. Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar vermek için KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2005). Bu ölçek için KMO değeri .928 olarak bulunmuş ve Barlett testinin sonucu ($p < .05$, $df=120$) anlamlıdır. Bu durumda KMO ve Bartlett testi sonuçlarının verilerin faktör analizi için uygun olduğu gösterilmiştir. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği üzerinde yapılan AFA sonuçları, orijinal ölçekte olduğu gibi 16 maddenin 3 alt boyutta toplandığı göstermektedir. İlk boyutu 6 diğer iki boyutu ise 5 maddeden oluşan ve toplam varyans miktarı %65'tir. Ölçeğin Cronbach alpha ve maddelerin faktör yapısına analizi yapılmış olup sonuçların standart değerlerde olduğu tespit edilmiştir. AFA ve güvenilirliğe yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Cronbach Alpha	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Cronbach Alpha
Madde 1	0.85	.89	Madde 8	0.43	.79
Madde 2	0.85		Madde 9	0.54	
Madde 4	0.49		Madde 12	0.65	
Madde 5	0.50		Madde 13	0.80	
Madde 6	0.51		Madde 14	0.60	
Madde 7	0.49				
Açıklanan Varyans			19.953	Açıklanan Varyans	
Madde 3	0.55	.85	KMO =.928		Ölçek Toplamı Cronbach Alpha Katsayısı = .884
Madde 10	0.62				
Madde 11	0.58				
Madde 15	0.67				
Madde 16	0.70				
Açıklanan Varyans		19.989	Barlett Küresellik Testi = $p < .05$		Açıklanan Toplam Varyans = 64.699

Yukarıdaki Tablo 2'de görüldüğü gibi, AFA sonucunda elde edilen bulgular aynı yapıyı ölçtüğüne ispatlar niteliktedir. Faktör yükleri .43 ile .85 arasında dağılmaktadır. Faktör yük değerlerine incelendiğine ölçek maddelerinin .40 üzeri olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin minimal değeri .30 olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012: 194; Costello ve Osborne, 2005; Martin ve Newell, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995). Cronbach alpha değerleri ise birinci boyutta .89, ikinci boyutta .85, üçüncü boyutta .79 ve ölçek toplamında .88 olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için .70 ve üstü olması gerekmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Büyüköztürk, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu veriler ışığında ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilir. Tablo 2'deki bulgulara göre, birinci faktör olan tanıma ve destekleme 6 maddeden (1, 2, 4, 5, 6, 7), ikinci faktör olan adalet, iletişim ve eylem 5 maddeden (3, 10, 11, 15, 16) ve üçüncü faktör olan bencillik ve saygısızlık ise yine 5 maddeden (8, 9, 12, 13, 14) oluşmaktadır. Böylece 16 maddelik ölçek (Ek 1) orijinal ölçek ile uyum bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 8, 9, 12, 13 ve 14. maddeleri ters maddelerdir. Ölçek maddeleri "Asla" (1.00-1.80), "Nadiren" (1.81-2.60), "Bazen" (2.61-3.40), "Sıklıkla" (3.41-4.20) ve "Her

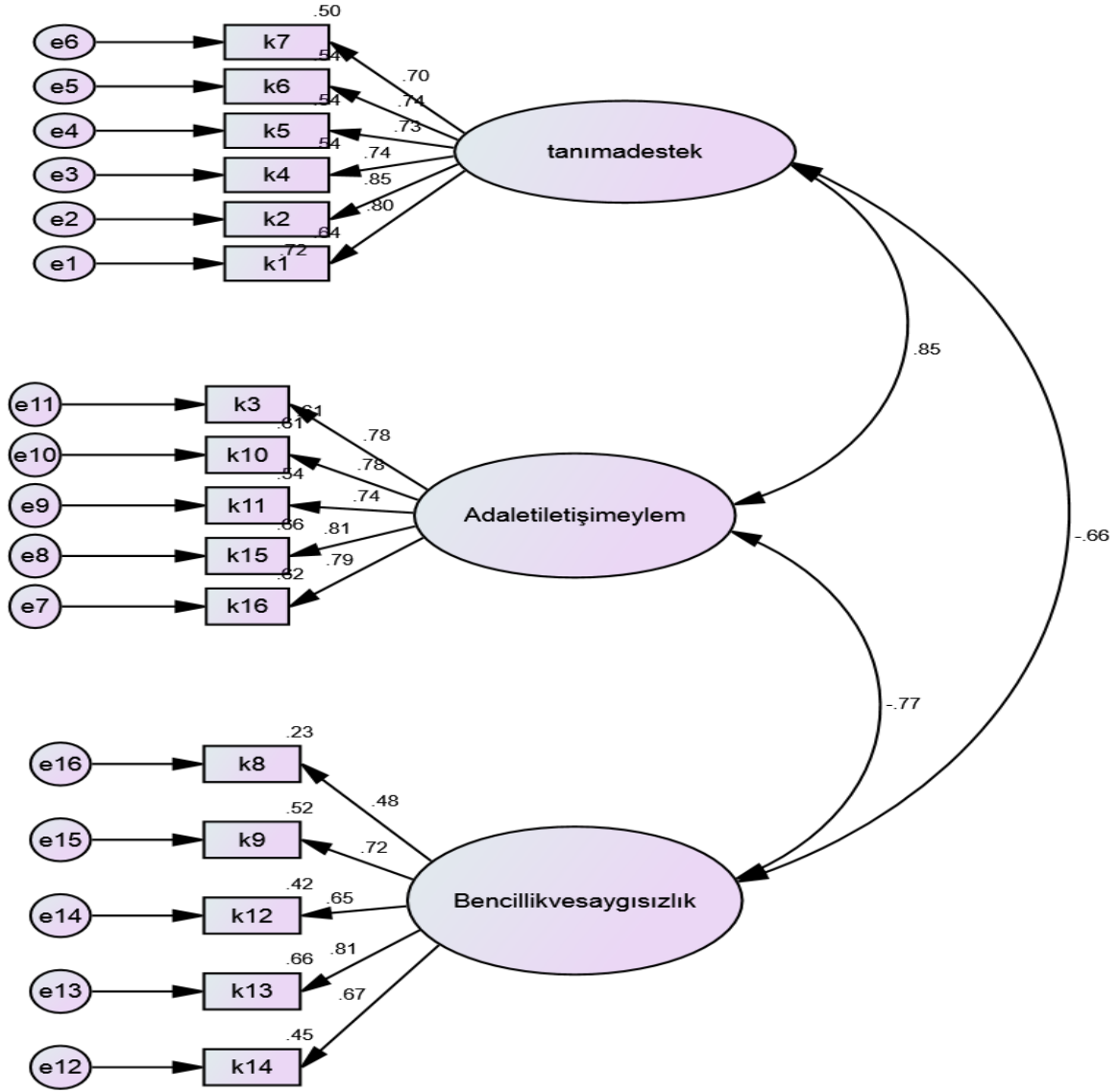
Zaman” (4.21-5.00) şeklinde puanlanmaktadır. Anti-image korelasyon matrisi sayesinde ölçeğin her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmayacağına karar verilmesi için kullanılan ölçütlerden biridir. Matrisin köşegenindeki değerler. 0.5’in üzerinde olması gerekir aksi takdirde maddelerin analizden çıkarılması tavsiye edilir (Can, 2017:326). Aşağıda Tablo 3’de ölçeğe ilişkin anti-image matrisleri tablosunda “Maddelerin Yeterlik Ölçüsü”ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 3
Kapsayıcı Liderlik Ölçeğine İlişkin Anti-Image Matrisleri

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16
M1	,880a	-0,634	-0,07	0,027	-0,127	-0,085	-0,003	-0,064	0,061	0,08	-0,107	-0,039	0,034	0,009	-0,041	0,107
M2	-0,634	,886a	-0,205	-0,108	-0,051	-0,025	-0,163	0,111	-0,081	-0,104	0,074	0,037	0,007	0,018	-0,014	0,037
M3	-0,07	-0,205	,954a	-0,162	-0,048	-0,132	0,089	-0,132	0,139	-0,133	-0,019	-0,087	0,007	-0,021	-0,117	-0,148
M4	0,027	-0,108	-0,162	,974a	-0,121	-0,031	-0,101	0,056	0,112	-0,039	-0,049	0,043	0,121	-0,024	-0,092	-0,021
M5	-0,127	-0,051	-0,048	-0,121	,959a	-0,237	-0,034	-0,061	0,013	-0,082	0,005	0,017	-0,064	0,038	0,034	-0,191
M6	-0,085	-0,025	-0,132	-0,031	-0,237	,939a	-0,334	0,001	-0,059	-0,016	0,105	0,008	0,067	0,007	-0,079	-0,034
M7	-0,003	-0,163	0,089	-0,101	-0,034	-0,334	,935a	-0,067	0,04	0,076	-0,194	-0,063	0,038	-0,012	-0,071	-0,047
M8	-0,064	0,111	-0,132	0,056	-0,061	0,001	-0,067	,907a	-0,233	0,062	0,003	-0,081	-0,07	-0,006	0,027	0,082
M9	0,061	-0,081	0,139	0,112	0,013	-0,059	0,04	-0,233	,940a	-0,099	0,195	-0,112	-0,153	-0,065	0,104	0,021
M10	0,08	-0,104	-0,133	-0,039	-0,082	-0,016	0,076	0,062	-0,099	,919a	-0,451	0,089	0,091	-0,102	-0,186	-0,082
M11	-0,107	0,074	-0,019	-0,049	0,005	0,105	-0,194	0,003	0,195	-0,451	,912a	0,016	-0,077	0,13	0,002	-0,101
M12	-0,039	0,037	-0,087	0,043	0,017	0,008	-0,063	-0,081	-0,112	0,089	0,016	,910a	-0,357	-0,044	0,117	-0,088
M13	0,034	0,007	0,007	0,121	-0,064	0,067	0,038	-0,07	-0,153	0,091	-0,077	-0,357	,905a	-0,356	-0,082	0,104
M14	0,009	0,018	-0,021	-0,024	0,038	0,007	-0,012	-0,006	-0,065	-0,102	0,13	-0,044	-0,356	,927a	0,016	0,148
M15	-0,041	-0,014	-0,117	-0,092	0,034	-0,079	-0,071	0,027	0,104	-0,186	0,002	0,117	-0,082	0,016	,949a	-0,346
M16	0,107	0,037	-0,148	-0,021	-0,191	-0,034	-0,047	0,082	0,021	-0,082	-0,101	-0,088	0,104	0,148	-0,346	,939a

Tablo 3’deki bulgulara göre, maddelerin tamamı 0.5’in üzerinde dolayısıyla faktör çözümlemesi içinde kalabileceği ve AFA açısından ölçeğin özgün formunun doğrulandığı ifade edilebilir. AFA’de ortaya çıkan sonucun doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için AMOS 22 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Orijinal formdaki yapıya bağlı kalınarak yapılan ilk DFA sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörün yer aldığı model, aşağıdaki Şekil 1.’de gösterilmiştir.

Şekil 1’de 3 faktörlü yapı için DFA sonuçları görülmektedir. Hollander (2008) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde; ölçeğin altı maddeden oluşan tanıma ve destekleme, beş maddeden oluşan adalet, iletişim ve eylem ve beş maddeden oluşan bencillik ve saygısızlık alt boyutlarından oluştuğu bulgusu doğrulanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin Hollander (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin modeli ile benzer olduğu söylenebilir. Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ve pozitif ilişkinin “tanıma ve destek” ile “adalet, iletişim ve eylem” (.85) boyutları arasında olduğu; “tanıma ve destek” ile " Bencillik (kişisel çıkar) ve saygısızlık" alt boyutları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde (-.66); “adalet, iletişim ve eylem” ile "Bencillik (kişisel çıkar) ve saygısızlık" alt boyutları arasında ise negatif yönlü ve yüksek düzeyde (-.77) bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Hesaplanan Uyum İndeksleri

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kapsayıcı liderlik ölçeğine ilişkin hesaplanan uyum indeksleri göstergeleri aşağıdaki Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Uyum İndeksleri ve Ölçeğe İlişkin DFA Değerleri

Uyum Ölçütleri	Ölçeğin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Yorum
χ^2/df	3.867	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
GFI	.91	$.90 < GFI < .95$	$.95 < GFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
AGFI	.93	$.85 < AGFI < .90$	$.90 < AGFI < 1.00$	Mükemmel Uyum
CFI	.92	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
NFI	.93	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
RMSEA	.078	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Kabul Edilebilir
P değeri	.00			

Tablo 4'teki bulgulara göre, çeşitli uyum indekslerine ilişkin “mükemmel uyum değerleri”, “kabul edilebilir uyum değerleri” ve “ölçeklere ilişkin elde edilen uyum değerleri” verilmiştir. Uyum indekslerinin hangi düzey aralığında olması gerektiği ile ilgili kaynaklar incelendiğinde farklı değer aralıklarına rastlanılmaktadır (Bayram, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2013, 39; Meydan ve Şeşen, 2011, 31-37; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Markoulides, 2006). DFA’da yer alan Ki-Kare (Chi-Square) ve serbestlik derecesi oranının (χ^2 /sd) 5’in altında olması koşulu aranmıştır. DFA ile hesaplanan (χ^2 /sd) oranı ise 3.867’dir ve bu değer, önerilen faktör modelinin verileriyle kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Bayram, 2010; Kline, 2005; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). RMSEA için ise .080 kabul edilebilir uyum ve .05’den küçük değerler ise mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir. Ölçeğe ilişkin değerler ele alındığında, RMSEA, χ^2/df değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, CFI ve NFI, indeksleri için 0.90- 0.95 arası kabul edilebilir uyum değeri ve 0.95-1.00 arası ise mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2010; Byrne ve Cambell, 1999; Sümer,2000; Şimşek, 2007; Steiger, 2007; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2011). Bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada elde edilen GFI (.91), AGFI (.93) CFI (.92) ve NFI (.93) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Madde Analizi (Madde-toplam korelasyonları)

Madde-toplam korelasyonu, katılımcıların maddelere benzer tepkiler verip vermediği ve maddelerin onlar tarafından ne kadar doğru anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için uygulanır (Can, 2017: 370). Madde toplam korelasyonunda değerlerinin yüksek olması katılımcıların maddeleri doğru anladığı yönünde fikir vermektedir. Bu değerler: .30 ve üzerinde değere sahip maddeler iyi; .20 ile .30 arası değer alan maddeler zorunlu olduğu durumlarda ölçekte yer alabilecek maddeler; .20’nin altındaki değerler ise ölçekten çıkarılması gereken maddeler biçiminde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171). Kapsayıcı Liderlik Ölçeğine ilişkin madde toplam korelasyonları aşağıdaki Tablo 5.’de gösterilmektedir.

Tablo 5

Kapsayıcı Liderlik Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde toplam korelasyonu
M1	.642
M2	.686
M3	.689
M4	.571
M5	.644
M6	.629
M7	.604
M8	.306
M9	.442
M10	.566
M11	.507
M12	.317
M13	.388
M14	.345
M15	.595
M16	.545

Yukarıdaki Tablo 5’de yer alan bulgulara göre, yukarıdaki maddelerin tamamı .30 alt sınır kriterini sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin maddelere benzer tepkiler verdiği aynı zamanda maddelerin onlar tarafından doğru anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri aşağıdaki Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	N	\bar{X}	Algı Düzeyi
Tanım ve Destek	330	3.66	Sıklıkla
Adalet, iletişim ve Eylem	330	3.85	Sıklıkla
Bencillik ve Saygısızlık	330	1.74	Nadiren

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algılarının "tanım ve destek" ($\bar{X}=3.66$), "adalet, iletişim ve eylem" alt boyutlarında ($\bar{X}=3.85$) "Sıklıkla" diğer bir ifade ile "iyi düzeyde" ancak "çok iyi düzeyde olmadığı" belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin hem tanım ve destek hem de adalet, iletişim ve eylem alt boyutlarındaki kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarının iyi düzeyde olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Çünkü okul yöneticileri, okulları başarılı kurumlara dönüştürebilecek en güçlü etki ve potansiyele sahip kişilerden biridir (Okçu ve Anık, 2017).

Kapsayıcı liderliğin tanım ve destekleme alt boyutuna ilişkin olarak, okul yöneticileri öğretmenlerin, eğitim ve öğretimle ilgili yapılan uygulamalarla özel olarak ilgilendiği, okulda yapılan çeşitli eğitsel faaliyetlere ilişkin öğretmenlerin fikirlerinin sorulduğu, bu etkinliklerle ilgili sorular sorma konusunda öğretmenlerin cesaretlendirildiği, olumsuz haberler olsa bile öğretmenlerden gelen bilgilerin dinlendiği, eğitim öğretimle ilgili konularda kararlar alınırken öğretmenlerin inisiyatif almalarının sağladığı ve öğretmenlerin yaptıkları işe katkılarından dolayı kendilerinin takdir edildikleriyle ilgili maddelere ilişkin öğretmen algılarının "Sıklıkla" ya da "katılıyorum (iyi) düzeyde" olması umut verici bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Kapsayıcı liderliğin "adalet, iletişim ve eylem" alt boyutuyla ilgili olarak; okul yöneticisi okuldaki tüm işgörenler için başarılması gereken net hedefler belirlemesi, işlerin nasıl yürütülüp yürütülemediğiyle ilgili olarak bizzat ilgilenmesi, okuldaki işgörenler tarafından tespit edilen problemlere ilişkin gerekli çözümler üretmesi, tüm işgörene adil davranmaya özen göstermesi ve kuralları uygulamada herkese tutarlı davranması gibi hususlara ilişkin maddelere öğretmenlerin "Sıklıkla" ya da "katılıyorum (iyi) düzeyinde" görüş ortaya koymaları anlamlı ve dikkat çekici bir bulgu değerlendirilmiştir. Literatürde kapsayıcı liderlikle ilgili olarak, eğitim örgütlerindeki kapsayıcı liderlerin, işgörenlerle diyaloga girmeleri, onlara güvenmeleri ve saygı duymaları, onları takdir etmeleri ve isteklerini açık bir şekilde ifade etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Ryan, 2014, 367).

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğin "bencillik ve saygısızlık" alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ise "Nadiren" diğer bir deyişle "düşük düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okul yöneticileri açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, bencillik ve saygısızlık alt boyutundaki öğretmen algılarının düşük düzeyde olması bu davranışların okul yöneticileri tarafından az da olsa sergilendiği anlamına da gelmektedir. Kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık alt boyutuna ilişkin olarak; okul yöneticilerinin sadece kendi çıkarlarını düşünmesi, okuldaki işgörenlerin başarılarından dolayı kendine pay çıkarması, işler ters gittiğinde ise işgörenleri diğerlerinin önünde suçlaması, eğitim öğretimle ilgili konularda öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almaması ve motivasyonlarını düşüren eleştiriler yapması gibi hususlardaki maddelere ilişkin öğretmenlerin algıları "Nadiren" diğer bir deyişle "düşük düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Bu değer düşük düzeyde olması olumlu bir gelişme olarak belirtilebilir. Çünkü eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin davranışlarında görmeyi arzulamadığı ve kabul edilemez davranışlar olarak belirtilebilir. Aydın'a (2016) göre, yönetimde bencillik, yöneticinin kimi zaman başkalarına zarar vererek derecede diğerlerini düşünmeden, yalnız kendine çıkar sağlayacak biçimde astlarını yönlendirmesidir. İşgörenlerin gereksinimlerine ilgi duymaması ve onların kişilik yapısına ve değerlerine saygısızca yaklaşımıdır.

Sonuç

Bu araştırmada, Hollander (2008) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada ilk önce ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye üç ayrı çevirisinin yapılması sağlanmış, elde edilen çeviriler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, çeviriye son hali ilgili alan uzmanları tarafından verilmiştir. İkinci aşamada ölçek maddelerinin Türkçe'deki anlamsal karşılığının hedef kitle olan öğretmenlere uygun olması için gerekli dönütler alınarak ve bazı yeni düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır. Buna ilaveten, eğitim yönetimi bilim dalındaki 3 (üç) doktora öğrencisinden de ölçek maddelerini doğru olarak anlaşılmasını sağlamak için gerekli dönütler alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 330 öğretmene uygulanan ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçların, ölçeğin orijinal yapısıyla uyumlu olduğu ve doğrulandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmayacağına karar verilmesi için "Anti-Image Korelasyon Matrisi" kullanarak normal değerlerin üstünde değerler alarak her maddenin faktör çözümlemesi içinde kalabileceğini göstermiştir. Chronbach alpha ve madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin elde edilen bulgulardan yola çıkarak, ölçeğin eğitim örgütleri için güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin farklı öğrenim basamaklarında ve okul türlerinde görevli bulunan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle yapılan bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada sonucuna göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğin "tanıma ve destekleme", "adalet, iletişim ve eylem" alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının "Sıklıkla" ya da "katılıyorum (iyi) düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç olumlu olarak değerlendirilmekle beraber, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerinin "çok iyi düzeyde" olmadığı da söylenebilir. Buna göre, okul yöneticileri okulda adaleti ve eşitliği sağlar, öğretmenlerin okula olan aidiyetini güçlendirir. Okulda, birlikte karar alma kültürünü geliştirir. Tüm çalışanların okulun hedeflerine katkıda bulunmalarına imkân sağlar. Kısacası rol modeli olur. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğin "bencillik ve saygısızlık" alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ise "Nadiren" diğer bir deyişle "düşük düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Ancak, çok düşük düzeyde olmadığı da söylenebilir. Ancak, öğretmen algılarının düşük düzeyde olması bu davranışların okul yöneticileri tarafından az da olsa sergilendiği anlamına da gelmektedir. Bu anlamda, okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerine ilgi duyması, çıkarlarını gözetmesi, onların kişilik yapısına ve değerlerine saygı göstermesi, okulun başarı için hayati önem arz eden yönetici davranışlarındandır.

Kaynakça

- Argyris, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley.
- Avery, D. R., McKay, P. F., Wilson, D. C., & Volpone, S. (2008). Attenuating the effect of seniority on intent to remain: The role of perceived inclusiveness. In *meeting of the Academy of Management, Anaheim, CA*.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu G., & Çokluk, Ö. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık

- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Costello, A. B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). Work engagement and Machiavellianism in the ethical leadership process. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 35-47.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461.
- Fletcher, J. K. (2007). *Leadership, power, and positive relationships. exploring positive relationships at work: building a theoretical and research foundation*. Dutton J.E., Ragins, B.R. (eds). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, 347-373.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Schaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: the importance of psychological safety and learning from failures. *Leadership Quarterly*, 23, 107-117.
- Hollander, E. P. (1992). The essential interdependence of leadership and followership. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 71-75.
- Hollander, E. P. (2004). Idiosyncrasy credit; upward influence. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson, & J.M. Burns (Eds.). *Encyclopedia of leadership* (pp. 695-700; 1605-1609). Great Barrington, MA: Berkshire/SAGE.
- Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge/Psychology Press.
- Hollander, E. P., Park, B. B., & Elman, B. (2008). Inclusive leadership and leader-follower relations: Concepts, research, and applications. *The Member Connector, International Leadership Association*, 5.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organization behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 9(3), 327- 336.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchell, R., Boyle, B., Parker, V., Giles, M., Chiang, V., & Joyce, P. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: how leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management*, 54, 217-239.
- Najmaei, A. (2018). Revisiting the strategic leadership paradigm: A gender inclusive perspective. In *Inclusive Leadership* (pp. 203-228). Palgrave Macmillan, Cham.

- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organisational Behaviour*, 27(7), 941-966.
- Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader-member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1412-1426.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Okçu, V., & Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Raykov, T., & Markoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ryan, J. (2014). Promoting inclusive leadership in diverse schools. In I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.). *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (Vol. 29, pp. 359-380). Heidelberg: Springer.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193.
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal Management*, 37, 1262-1289.
- Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: An oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Suk, C. B., Hanh, T. B. T., & Byungll, P. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality*, 43, 931-943.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, R., & Yılmaz, V. (2013). Model belirlemesi, örneklem hacmi ve tahmin yönteminin yapısal eşitlik modelleri uyum ölçütlerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 239-252.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2011). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2012). Ask and you shall hear (but not always): Examining the relationship between manager consultation and employee voice. *Personnel Psychology*, 65, 251-282.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global ERA*. Cham: Springer.

EK 1. KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	ASLA	NADİREN	BAZEN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
M1. Okul müdürü, işimle ilgili fikirlerimi sorar.					
M2. Okul müdürü, işimle ilgili sorular sormam konusunda beni cesaretlendirir.					
M3. Okul müdürü, başarılması gereken net hedefler belirler.					
M4. Okul müdürü, kötü haberler olsa bile, çalışanlardan gelen bilgileri dinler					
M5. Okul müdürü, işimi nasıl yaptığımla ilgilenir					
M6. Okul müdürü, işe katkılarımdan dolayı beni takdir eder.					
M7. Okul müdürü, işimle ilgili kararlarda inisiyatif almamı sağlar.					
M8. Başarılarımdan okul müdürü kendine pay çıkarır.					
M9. Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarımı düşünür.					
M10. Okul müdürü kuralları uygulamada herkese tutarlı davranır.					
M11. Okul müdürü, adil davranmaya özen gösterir.					
M12. Okul müdürü, işler ters gittiğinde beni başkalarının önünde suçlar.					
M13. Okul müdürü, işimle ilgili düşüncelerimi dikkate almaz.					
M14. Okul müdürü, motivasyonumu düşüren eleştiriler yapar.					
M15. Okul müdürü, çalışanlar tarafından tespit edilen problemler için gerekli çözümler üretir.					
M16. Okul müdürü, işlerin nasıl yürütülüp yürütülemediğiyle ilgilenir.					