

**INCES
2022**

**INTERNATIONAL CONGRESS
OF EDUCATION OF SCIENCE**

FULLTEXT BOOK

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2022

ISBN: 978-605-196-942-8
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
INTERNATIONAL CONGRESS of EDUCATION and SCIENCE
FULLTEXT BOOK

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** Cağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93
www.cizgikitavevi.com
f t @ / cizgikitavevi

Bu kitapta yer alan her bölümün tüm sorumluluğu (görseller, tablolar, çizelgeler, çizimler, grafikler, direkt alıntılar, etik/kurum izni vb.) yazarlara aittir. Her türlü hukuki yükümlülük ve sorumluluk ilgili bölüm yazar(lar)ına aittir.

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Coşkun ARSLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turkey
Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan University	Turkey
MYKOLA ZHURBA	LUGANSK REGIONAL INSTITUTE OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION UKRAINE	Ukraine
Sabahattin ÇİFTÇİ (CHAIRMAN OF CONGRESS)	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turkey
Zeliha Traş	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turkey
Mustafa USLU	Akdeniz University	Turkey
Yagut ALİYEVA	Bakü State University	Azerbaijan
Mehmet AŞIKCAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turkey
Melek ALEMDAR	Milli Eğitim Bakanlığı	Turkey
Yuliya TARASIUK	Odesa Meçnikov Milli University	Ukraine
Merve TEMEL	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turkey

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC COMMITTEE

Rabiyat ASLANOVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaijan
Ahmet SABAN	Necmettin Erbakan University	Turkey
Bünyamin AYHAN	Selçuk University	Turkey
Feride BACANLI	Gazi University	Turkey
Gürhan CAN	Hasan Kalyoncu University	Turkey
İsa KORKMAZ	Necmettin Erbakan University	Turkey
Jack CUMMINGS	Indiana University	United States
Maureen HYNES	Long Island University Post	United States
Micheal BROWN	Mississippi State University	United States
Mykola ZHURBA	Lugansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education	Ukraine
Ramazan ARI	Selçuk University	Turkey
Rebecca MARTINEZ	Indiana University	United States
Rex STOCKTON	Indiana University	United States
Serpil AYGÜN CENGİZ	Ankara University	Turkey

Shannon MELIDEO	Marymount University	United States
Sonya KOSTOVA HUFFMAN	Iowa State University	United States
Susan WHISTON	Indiana University	United States
Şahin KESİCİ	Necmettin Erbakan University	Turkey
Ali ERSOY	Anadolu University	Turkey
Gürbüz OCAK	Afyon Kocatepe University	Turkey
Kimete CANAJ	Kosovo ERASMUS	Kosovo
Nalan KAZAZ	International Vision University	Macedonia
Özlem KARAKUŞ	Selçuk University	Turkey
Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet University	Azerbaijan
Agnes N. TOTH	Berzsensyl University	Macedonia
James W. MCROY	Long Island University	United States
Anca RALESCU	University of Cincinnati	United States
Gulzhanat TAYAUOVA	Almatı Yönetim University	Kazakhstan
İbrahim ÇOBAN	Selçuk University	Turkey
Sevinc ALİYEVA	Bakü Devlet University	Azerbaijan
Yakup KARA	Konya Teknik University	Turkey
Yıldız Sadettin ABDULGANİ	Bağdat University	Iraq
Yuliya TARASİUK	Odesa Meçnikov Milli University	Ukraine

INDEX

MİLLET MEKTEPLERİ VE HALKEVLERİNİN HALKIN EĞİTİMİNE YÖNELİK POLİTİKALARI	1
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ	11
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR	1
KÜRESEL İKLİM KRİZİ BAĞLAMINDA ONUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SERA ETKİSİ, KÜRESEL ISINMA, İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMLARI İLE İLGİLİ BİLGİ YAPILARI	18
ÖĞRETMEN ADAYLARININ PANDEMİ OLGUSUYLA İLGİLİ ZİHİNSEL YAPILARI	26
GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)	30
TEK EBEVEYN İLE YAŞAYAN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALMAYA İLİŞKİN ALGILARI	36
LİSEDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN COVID 19 PANDEMİSİNDE KARŞILANMAYAN PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ	44
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ANTI-MASAL KULLANIMI: ODEABANK EŞİT MASALLAR SERİSİNDEN "KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZ"	51
HAMDULLAH KÖSEOĞLU'NUN ESERLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	60
BİR ANAOKULUNDA UYGULANAN MATATALAB İLE ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNİ ANLAMAK	66
HİPER-GERÇEKLİĞİN MEKAN ALGISI ÜZERİNDEN İRDELENMESİ	72
EĞİTİMSEL PROJE HAZIRLAMAYA İLİŞKİN EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ	78
IRAK'IN SU KAYNAKLARI VARLIĞI VE SU YÖNETİM SORUNLARI	84
PARMAKLARIM YOKTU BEN DE KEMANI KALBİMİLE ÇALDIM: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....	104
SON KAPSAMLI ÖĞRETİM PROGRAMI (2005) DEĞİŞİKLİĞİNİN POLİTİKA DEĞERLENDİRMESİ	112
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İŞ DOYUMLARINA ETKİSİ ÜZERİNE LİTERATÜREL BİR ARAŞTIRMA.....	120
ORTAOKUL 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIFLANDIRILMIŞ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	126
AFYONKARAHİSAR PROTOKOL YEMEKLERİNDE MANDA SÜTÜ ÜRÜNLERİNİN YERİ VE GASTRODİPLOMASİ.....	133
PROJE ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	137
ÜST BİLİŞ DÜŞÜNME BECERİSİNE İLİŞKİN KAVRAM ARAŞTIRMASI.....	144
ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDAKİ BİYOLOJİ KONULARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	152
"DİLİN ANAHTARI DEYİMLER" PROGRAMI ARACILIĞIYLA TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCILARA DEYİM ÖĞRETİMİ.....	160
ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: ASKERİ PERSONELE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	168
ÇOCUKLARDA CİLT VE EKLEM MUAYENESİ.....	174
HAVACILIK VE UZAY ORTAMININ VÜCUDA ETKİLERİ VE KORUNMA	181
BOLU İLİ GÖYNÜK İLÇESİNE AİT BİR GRUP ÜÇTEK VE BİNDALLI ÖRNEĞİNİN İNCELENMESİ.....	188
ORTA ANADOLU'DAN TOPLANAN KURU FEMUR'LARIN MORFOMETRİK OLARAK İNCELENMESİ.....	194
ORMAN YANGINI HASARININ UYDU VERİLERİ KULLANILARAK UZAKTAN ALGILAMADA İNCELENMESİ	204
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ....	212
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA IB PYP PROGRAMININ (ULUSLARARASI BAKALORYA İLK YILLARI PROGRAMI) ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	220
SELF-REPORTED COMPETENCIES OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FOR ANALYZING CULTURAL ELEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS.....	228
STAJYER TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN KURAMSAL İÇERİĞİNE YÖNELİK İNANÇLARI	235
MEMDUH ŞEVKET ESENDAĞ'IN "KARGA YAVRUSU" ÖYKÜSÜ ÜZERİNE METİNDİLBİLİMSEL BİR İNCELEME	241
TEK EBEVEYN İLE YAŞAYAN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALMAYA İLİŞKİN ALGILARI	249

MİLLET MEKTEPLERİ VE HALKEVLERİNİN HALKIN EĞİTİMİNE YÖNELİK POLİTİKALARI

NATIONAL SCHOOLS AND PUBLIC HOUSES PUBLIC EDUCATION POLICIES

Kenan GÜRKAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, gurkan_kenan@hotmail.com

ÖZET: Kurtuluş Savaşı zaferinin ardından cahilliğe karşıda aynı mücadelenin verilmesi gerektiği düşüncesiyle hareket eden Mustafa Kemal, kurulmasını planladığı Türkiye Cumhuriyet Devleti için halkın eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve gerçekleştirilecek inkıpların benimsenmesi amacıyla devrim niteliğinde yenilikler yapmaya başlamıştır. 1928 yılında Arap harflerinden oluşan alfabe terk edilerek Latin harflerine dayanan yeni bir alfabe kabul edilmiştir. Mustafa Kemal bu inkılap sonrası yeni alfabenin halka öğretilmesi amacıyla Millet Mektepleri' ni açtı ve cumhuriyetin temel değerlerine sahip çıkacak eğitilmiş, dinamik, aydın kişilikler yetiştirmeyi hedefleyerek halkın büyük kesimini okur- yazar yapmayı başarmıştır. Mustafa Kemal 1932 yılında Halkevlerinin kurulmasıyla da eğitim seferberliği hareketini de yürüterek anlaşılır ve benimsenmiş inkıplar uygulayarak Türk Milletini muasır medeniyet seviyesine çıkarmayı hedeflemiştir. Bu çalışmanın amacı, eğitim ve kültür kurumları olarak faaliyetlerde bulunan Millet Mektepleri ve Halkevleri' nin kurumsal olarak incelenmesi, eğitim faaliyetleri ve bu kurumlara halkın yoğun katılımının sağlanması için yapılan politikaların incelenmesidir. Çalışma sırasında arşiv belgeleri, gazeteler, Meclis Tutanakları, basılı kaynaklar ve talimatnameler incelenmiştir. Millet Mektepleri ve Halkevlerinin ülkenin kültürel ve toplumsal olarak gelişmesine katkı sağlayarak cumhuriyet rejiminin kökleşmesine yardımcı oldukları söylenebilir.

Anahtar sözcükler: halk eğitimi, harf inkılabı, millet mektepleri, halkevleri.

ABSTRACT: After the victory of the War of Independence, Mustafa Kemal, acting with the idea that the same struggle should be fought against ignorance, began to make revolutionary innovations in order to educate the public, raise awareness and adopt the reforms that will be carried out for the State of the Republic of Turkey, which he plans to create. In 1928, the alphabet consisting of Arabic letters was abandoned and a new alphabet based on Latin letters was adopted. After this revolution, Mustafa Kemal opened the National Schools to teach the public the new alphabet and managed to make a large part of the public literate by aiming to educate educated, dynamic, enlightened personalities who will have the basic values of the republic. Mustafa Kemal aimed to raise the Turkish Nation to the level of muasır civilization by implementing understandable and accepted revolutions by carrying out the education mobilization movement with the establishment of public houses in 1932. The purpose of this study is to examine the National Schools and Public Houses operating as educational and cultural institutions institutionally, to examine the educational activities and the policies made to ensure the intensive participation of the public in these institutions. During the study, archival documents, newspapers, Parliamentary Minutes, printed sources and instructions were examined. It can be said that the National Schools and Public Houses contributed to the cultural and social development of the country and helped the republican regime to take root.

Key words: public education, letter revolution, national schools, public houses

GİRİŞ

Türk milleti tarih boyunca farklı alfabeler kullanmışlardır. Dünya'da en bilinenleri Göktürk ve Uygur alfabeleri olmuş ve İslamiyet'le tanıştıktan sonra Türkler dine yönelik eğilimleri neticesinde Arap alfabesi kullanılmaya başlamışlardır. Zamanla Hilafet' in Osmanlı Devleti'ne geçmesiyle kutsal bir özelliğe bürünen Arap yazı ve dili Türk kültürünün istek ve ihtiyaçlarını anlamlandırmadaki karmaşık durumları, halkın okuma-yazma sürecini sekteye uğratarak öğrenim eksikliklerine neden olmuş ve neticesinde cehalet olgusunun ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır.

Arap kökenli yazı¹ ile Türkçe arasındaki yazı, yapı, şekil, gramer ve fonetik açıdan görülen zıtlıklar, öğrenilmesinin uzun zaman alması, harekeli yazılmadığı takdirde doğru okumanın imkansızlığı gibi faktörler; Arap alfabesinin ıslahı ve öğretim yöntemleri hakkındaki tartışmalar XIX. yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı Devleti'nde açıkça görülmeye başlamasına neden olmuştur.²

Arap harflerinin ıslahı ve Latin harflerinin kullanımı için 1730' da İbrahim Müteferrika Türkçe' nin kolay öğretilmesi amacıyla bir kitap basmıştır. Azerbaycanlı yazar-sair Ahund-zade Mirza Feth Ali tarafından Arap alfabesinin kullanım dışı bırakılarak Latin yazısının kabul edilmesini, Ali Süavi, Türkçe' den Farsça ve Arapça kuralların atılmasını, Şinasi, 1869 Avrupa incelemeleri sonrasında Arap harflerinin düzeltilmesi konusunda basımevlerinde harflerin sayısını azaltarak uygulanmasını „Namık Kemal de Hürriyet gazetesindeki yazısında Müslümanların geri kalmasının asıl nedeninin Arap alfabesi olduğu ve harflerin ıslahına taraftar olduğunu belirtmiştir. Alfabe tartışmaları Milli Mücadele dönemi ve Cumhuriyet rejiminin kabulünden sonra da ısrarlı şekilde devam etmiştir. Mustafa Kemal Latin alfabesine dayanan Yeni Türk Alfabesi' ne geçiş için devrim niteliğindeki uygulamayı ortaya koymuştur. Türk toplumunun ümmet halkından ulusal bir topluma, devleti imparatorluktan ulusal bir devlete dönüştüren ve Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmayı amaç olarak belirten Mustafa Kemal, Arap yazısı ile Türkçe' nin okunup yazılmasına izin vermeyip kararlı mücadelesini paydaşlarıyla birlikte sürdürmüştür. Yenilikçi girişimler sayesinde 1928 yılında Elifba Raporu Atatürk' e sunulurken “Q, X ve W” harflerinin yerine “Ç, Ğ, J, Ş” sessiz harfler ile “İ, Ö, Ü” sesli harflerinin eklenmesini zorunlu görmüştür. Böylece Yeni Türk Alfabesi 8 sesli, 21 sessiz harf olmak üzere 29 harften oluşturulmuştur. Yeni Türk Harflerinin kabulü için Meclis' te milletvekilleri tarafından görüşülmesi için önerge verilmiştir. Mutabık kalınan 11 maddelik yasa önerisi 1 Kasım 1928 yılında kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Geniş kapsamlı bir kültür inkılabının hazırlayıcısı olan Atatürk' ün önderliğinde Harf Devrimi sonrasında Latin Harflerinin halka öğretilmesi, harflerin benimsetilmesi ve öğretilmesi amacıyla için etkin bir eğitim kurumu olarak Millet Mektepleri açılmıştır.

Medeniyet yolunda atılan adımlardan bir diğeri de 1932 yılında faaliyete geçen, Cumhuriyet rejimini topluma benimseten sosyal ve kültürel bir değişim hareketi olan Halkevleri' nin açılmasıdır. Halkevleri, Türk toplumuna vatandaşlık bilincini kazandırılmasında, yapılan inkılapların halka benimsetilmesinde, aydın ile halk, şehirli ile köylü arasındaki ilişkiyi düzenleyerek ülkenin kalifiyeli insan gücünün yetiştirilmesinde öncü bir eğitim kuruluşu olmuştur. 1929 yılında Dünya ekonomik krizlerin olumsuz etkilerinin halka yansımalarından sonra halk eğitimlerinin yetersizliği, uygulanabilir eğitim sisteminin eksikliğini, yapılan inkılapların geniş kitlelere ulaştırılamamasını ortaya çıkarmıştır. Atatürk çeşitli yurt gezilerinde yerinde yaptığı incelemelerde yeni bir örgütlenmenin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu gözlemlemiştir. Kuzey ve Orta Avrupa' daki ülkelere Selim Sırrı Tarcan, Vildan Aşir Savaşır gibi dönemin ünlü isimleri gönderilerek halk eğitimi konusunda çalışmalarını yerinde incelemeleri sağlanarak Türkiye'ye buldukları bölgelerdeki kurumlar hakkında bilgiler veren raporlar göndermişlerdir³ ve bu raporlar doğrultusunda çalışmalar yapılarak Türk halkının ihtiyaçlarını karşılayacak etkili eğitim metodu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde halk eğitimi ve kültür kurumunun Halkevleri olmasına karar verilmiştir.

Savaştan çıkan bir milletle kalkınmanın öncülerinden olan millet mektepleri ve halkevlerinin yapıları genel anlamda incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonunda varılmak istenen amaç; Millet Mektepleri ve Halkevleri' nin, ülkenin ve ülke insanının inşası yönünden ne derece etkili olduğunu araştırmaktır. Bu çalışmada 1928 yılında kurulan Millet Mektepleri ile 1932 yılında faaliyete geçen Halkevleri' nin kuruluş amaçları, yapısı, eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlerde halkın eğitim kurumlarına katılım durumlarının artması için yapılan politikalar incelenmiş olup toplumsal aydınlanmaya ve bilinçlenmeye olan katkıları genel olarak eğitim ve tarih çalışmaları açısından değerlendirilmiştir.

¹ Türkler, Arap alfabesini olduğu gibi almamış, bazı harfler ekleyerek Türkçe' nin ses düzenine daha uygun olan “33” harf alfabeyi kullanmışlardır. Ancak Arap kökenli alfabenin okuma-yazmada doğurduğu güçlükler, Türkçe' nin ses varlığına uygun olmayışı ve okur-yazar oranının çabalara karşın artırılamayışı gibi nedenler alfabe tartışmalarını başlatmıştır.

² Bulaç, S. (1981) Osmanlı Devrinde Alfabe Tartışmaları. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu, Ankara.

³ Çeçen, Anıl, Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, (2000).

YÖNTEM

Bu çalışmada, geçmişte ya da var olan bir durumu tanımlamayı amaçlayan, araştırma yaklaşımı olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Konu hakkında bilgiler doküman incelemesi modeli araştırma yaklaşımına uygun olarak çeşitli yazılı belgelere başvurarak elde edilmiştir. r. İncelemeye alınan konu ile ilgili olarak Millet Mekteplerinin faaliyet gösterdiği dönemlere ait kaynak eserler (anı, hatırat, gazete ve dergiler...), kitap tez ve makaleler, arşiv kaynakları; konu ile ilgili yapılan araştırma ve tetkik eserler vb. kaynaklar incelenmek suretiyle Millet Mektepleri ve Halkevlerinin faaliyetleri irdelenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Millet Mektepleri' nin Kuruluş Amacı ve Yapısı

Milli Mücadele döneminde düşmana gösterdiği kahramanlık destanını Türk halkından şimdi de cahilliğe karşı göstermesi beklenmektedir. Kendisini savaştan sonra da çok daha büyük sorunların beklediğini belirten Mustafa Kemal, Sakarya Savaşı öncesinde 1921 yılında yapılan Eğitim Kongresi' nde bu konuya değinerek *“Silahıyla olduğu gibi dimağıyla da mücadele mecburiyetinde olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceği asla şüphem yoktur.”*⁴ söylemiyle eğitimin önceliğini ve önemini vurgulamıştır. Savaş sonrasında ise *“Maarif Vekili olarak milli irfanı yükseltmek en büyük emelimdir.”*⁵ diyerek eğitim seviyesinin yükseltilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Eğitim kurumlarında öğretilmesi gereken yöntem ve stratejilerin geliştirilmesi için tanınmış bilim insanlarını ve eğitimciler Türkiye' ye davet edilmiştir. Yapılan inceleme ve önerilerde vatandaşların öncelikli olarak siyasi, iktisadi, kültürel yönden eğitim alması gerektiği belirlenmiştir. Bu sebeple halkın eğitim çalışmalarına destek olarak 1923 yılında Halk Eğitim Büroları kurulmuştur. 1927-1928 yıllarında 3.304 adet Halk Dershaneleri açılarak birçok kişinin belge alması sağlanmıştır. Verilen eğitimlerde Arapça dilinin kullanılması öğretimin zorluğunu ve karmaşıklığını ortaya çıkarmıştır. Bu sorunun ortadan kaldırılması girişimleri neticesinde Türk diline ve yazım kurallarına uygun, öğrenilmesinin de kolay olduğu Latin alfabesi 1 Kasım 1928 yılında kabul edilmesinin ardından yeni harflerin öğretilmesi amacıyla tüm yurttan Millet Mektepleri açılmıştır.

Millet Mektepleri' nin Eğitim Faaliyetleri

Millet Mektepleri, yeni alfabeyi kolay okunur yazılır yönüyle halka öğretmek ve okur yazar oranını arttırmak amacıyla ülke genelinde örgütlenen bir kuruluştur. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın bir aracı olarak oluşturulan Millet Mektepleri halkın okur yazar yapmanın yanında halkın eğitilerek yaşantılarının gerektiği bilgileri de kazandırıp kendi kendine yetebilen hatta kendini potansiyelini aşan bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir.

Millet Mektepleri' nde öğrenime başlamadan önce her türlü iletişim araçlarından (gazete, davul çalma, ilanlar vb.) faydalanarak derslerin başlanacağı halka duyurulurdu. Açılış günü şehir, kasaba ve köyler bayraklarla donatılmakta, okullarda konserler düzenlenmekte, halka nutuklar söylenerek açılış töreni yapılmaktadır.

Halkın yeni harflere karşı ilgisini arttırmak, okuyup yazabilmelerini sağlamak için Millet Mektebi İdare Heyetleri tarafından propaganda faaliyetleri yürütülmüştür. Sinema, tiyatrolarda numaralar arasında okuyup yazmanın önemine dair ait münasip propaganda numaraları tertip etmek, kahvehane, gazino gibi umumi mahallerde konferanslar vermek, kasaba ve köylerde panayır, pazar, güreş, koşu, sergi gibi halk yoğun olarak ilgi gösterdiği yerlerde konferanslar vermek, öğretici levhaları asmak, ilgi çekecek gösteriler tertip etmek, mecmua, gazete, risale gibi yayınlar tertip edip şehirlerde ve köylerde genel ilgiyi çekecek konular içeren duvar gazeteleri, levhalar basıp, dağıtmak, radyo hitabeleri düzenleyip ve caddelere meydanlara hoparlörler konularak halkın ilgisini çekmek.

⁴ Ahmet Mumcu, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-2, Ankara, (1987), s.162.

⁵ Afet İnan, Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler, (1959), s. 255.

Millet Mektepleri' nin Türleri

1928 yılında Millet Mektepleri sabit gezici ve özel olmak üzere üçe ayrılmıştır. 1929 yılındaki yönetmeliğe ek olarak Köy Yatı Dershaneleri ve Halk Okuma Odalarının açılmıştır.

a. Sabit Millet Mektepleri: Okul bünyesinde veya okula yakın yerlerde kurulan eğitim kurumu her yıl 1 Kasım' da bayram edasıyla başlayarak haftada en az üç gün ve altı saatten az olmamak üzere ders yapılmaktadır.

b. Gezici Millet Mektepleri: Okul olmayan yerleşim yerlerinde yalnızca bir dönem için açılan ve 1928 yönetmeliğine göre öğretim süreleri en az bir buçuk ayla başlayıp 1929 yönetmeliği ile öğretim süreleri dört aya çıkartılmıştır. Bu eğitim kurumunda öğrenciler ve yetişkinler için eğitim faaliyetleri yapılmakta 12-16 yaş arası öğleden önce, 16-45 yaş arası yetişkinlerle dersler yapılmaktadır.

c. Özel Millet Mektepleri: Bu kursların ders programları, öğretim süreleri, sınavları Sabit Millet Mektepleri' ndeki gibi uygulanmaktadır.

d. Köy Yatı Dershaneleri: İl ve ilçe merkezlerinde açılması planlanan 12-18 yaş aralığındaki köy çocuklarını okutmak amacıyla okulu olmayan köylerde açılmıştır.

e. Halk Okuma Odaları: Okuma- yazmayı öğrenmiş olan vatandaşlara okuma yazm sevgisini daha da arttırmayı, bilgi seviyelerini yükseltmek amacıyla 1930 yılında açılmıştır. Millet Mekteplerinin yan kolu olarak devam eden eğitim kurumunda 1933 yılına kadar 778 adet açılmıştır.

Millet Mektepleri' nde Okutulan Dersler

Millet Mektepleri en temel hedeflerinden biri de yurttaşlara ivedi şekilde okur yazar yapmaktır. A ve B dershanelerinde verilen eğitimlerde yurttaşların okur yazar olmasının yanında hayat ve işlerinde yardımcı olacak bilgilerde kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda hareket eden eğitim kuruluşu vatandaşların günlük yaşantılarında yararlanabilecekleri konulara okutulan dersler aracılığıyla yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu dersler şunlardır:

a. Okuma-Yazma: Kolaylıkla ve düzgünce okumak, okuma zevkini almak, bu dersin okutulmasından beklenen temel yararlardır. Bu dersten beklenen yararları elde etmek adına dikkat edilmesi gereken önemli noktalar da belirlenip, öğretmenlere rehberlik etmesi adına onlara gönderilmiştir. Dikkat edilmesi istenen konuların başında, öğrencileri ilgi duyacağı parçaların okutulmasıdır. İstenilen yalnızca kuru bir okuma değil, okunana parçalarının öğrenci tarafından iyice anlaşılmasıydı.⁶ Maarif Vekaleti tarafından belirlenen kitap, dersin ana kaynağıydı.⁷ Bu kitap Mustafa Kemal Paşa' nın Sarayburnu nutku ile İsmet Paşa' nın yeni Türk harflerini kabulü sırasında Meclis' te yaptığı konuşmadan bölümlerle başlamaktadır. Harf inkılabının anlaşılması ve kökleşmesi açısından böyle bir başlangıç önem arz etmektedir.

b. Hesap ve Ölçüler: Haftada iki gün olarak planlanan bu derste basit sorunların giderilmesine yarayacak genel esaslar ve kurallar öğretilmesi, bunları kolay, doğru ve hızlı şekilde kullanılmayı öğretmektedir. Özellikle problemlerin ve ölçmeye dayalı işlemleri ilgiyi arttırması açısından günlük hayatta kullanılacak türden olmasına ve dersane içerisinde uygulanarak çözülmesine özen gösterilmiştir.

c. Sağlık Bilgileri: Bu ders ile bireyler beden, organlar ve görevleri hakkında temel bilgilere sahip olacaklardır. Ayrıca kişisel ve toplumsal sağlık esaslarını öğrenerek hayatlarını bu kazanımlara göre sürdürebilmektedirler.⁸

⁶ Millet Mektepleri Talimatnamesi, 1940, s. 10.

⁷ Kaynak kitapla birlikte ara sıra, güzel hak şiirlerinden seçme yazılar okutturulması gereği üzerinde de duruluyordu. Ancak bunların, halka zararlı anlayış ve fikir vermeyecek içerikte olmasına dikkat edilmesi isteniyordu. Öğretmen, okuttuğu parçaların güzel yönlerine öğrencinin dikkat çekmesi ve bu güzelliği onlara da duyurmaya çalışması isteniyordu. Millet Mektepleri Talimatnamesi, 1940, s. 11.

⁸ Millet Mektepleri Talimatnamesi, 1940, s. 14.

Bu amaçlara ulaşmak için hazırlanan ders kitaplarında sağlığın önemi, sağlıklı birey ve toplum olmada sağlık bilgisinin sağladıklarına yer verilmiştir.

d. Yurt Bilgisi: Toplumun geri kalmışlığından bilmezliğinden kurtularak ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda etkin faaliyetlerle kurtulması hedeflenmiştir. Millet Mektepleri' nde okutulan Yurt Bilgisi dersi de eğitim yolu ile bu hedeflere ulaşmanın önemli bir aracı olmuştur.

Okutulan bu derslerin öğrencilere yansımalarının karşılık bulması amacıyla ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Her dönemin sonunda A dersliklerinde alfabe, okuma, yazma, yazım kuralları, basit hesap işleri, B dersliklerinde ise okuma, yazma, hesap ve ölçüler, sağlık bilgileri ve yurt bilgisi derslerinden sınav yapılmaktadır. Sınavlarda ilk üçe girenlere Atatürk' ün imzasını taşıyan Anayasa hediye edilerek belgeleri verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda 1927 yılında Türkiye' de okur yazar oranı %10,5 iken 1935 yılına gelindiğinde %20,4' e çıkmıştır. 1927 yılında erkek okur-yazar oranı %13, kadınlarda %4 iken 1935 yılında erkeklerde %29,3, kadınlarda ise %10,4' e çıkmıştır.

Millet Mekteplerine Halkın Katılım Durumlarının Artması İçin Yapılan Çalışmalar

Halkın yeni alfabeyi kolayca öğrenmesi ve okuryazar oranının yükseltilmesi ve halka ihtiyacı olduğu temel bilgilerin kazandırılması amacıyla açılan millet mekteplerinin tanıtılmasına ilk günden itibaren büyük önem verilerek halkın eğitim kuruluşlarına katılımın en üst safhada olmasına özen gösterilmiştir. Halkın yeni harflere karşı ilgilerini arttırmak için propaganda faaliyetlerine heyetler yardımıyla kapsamlı şekilde başlanmıştır. Bu şekilde eğitim kurumlarının cazibe merkezi haline getirilerek inkılapların uygulanabilirliği sağlanması hedeflenmiştir. Bu heyetler, sinema ve tiyatrolarda matineler arasında okuyup yazmanın faydalarına ait etkinlikler düzenlemişler; kahvehane ve gazino gibi halka açık yerlerde, kasaba ve köylerde panayır, pazar, güreş, koşu, sergi gibi geniş halk kitlelerini çeken yerlerde konferanslar vermişler, ilgi çekici gösteriler tertip etmişler; dergi, gazete, risale gibi yayınlar hazırlamışlar, şehir ve köylerde halkın ilgisini çeken konular duvar gazeteleri ve tabelalar yazdırıp ve asmışlar, imkân bulunan yerlerde radyo hitabeleri düzenleyerek, caddelere, meydanlara yerleştirilecek hoparlörlerle halkı aydınlatarak kurumların çevrenin popüler eğitim yuvaları haline getirmeye çalışmışlardır.

Millet mekteplerine eğitim öğretim başlamadan önce idare heyetleri tarafından gazete ve dergilerde yayın yapılarak, bildiriler yayımlanarak, duyurular yapılarak, davul, etiket ve benzeri her çeşit yayın ve bildiri vasıtalarından yararlanılarak öğretime başlanacağı bu müesseselere devam etmenin bireylere ve topluma kazandıracakları vatandaşlara duyurulacaktı (m.28). Açılış günü olan 1 Kasım'da köy, şehir ve kasabalar bayraklarla donatılacak, mekteplerde orkestralarla konserler düzenlenecek, halkı büyük meydanlarda, toplantıya müsait yerlerde toplayarak nutuklar gerçekleştirilerek açılış günü kutlanacaktır (m.29).⁹

Bütün bu eğitim faaliyetlerin genel amacı bilinmezliğin ortadan kaldırılarak vatanını, milletini seven, görev ve sorumluluklarının farkında olan çalışkan, insancıl iyi bir Türk vatandaşı yetiştirmektir. Zamanla merkezi yönetimden gelen ilgi ve desteğin azalması, Milli Eğitim ve Mülkiye Müfettişlerini ilgi ve denetimlerinin kesilmesi, dünya ekonomik bunalımının Türkiye' deki olumsuz yansımaları, genel bütçeden gelen finans kaynaklarındaki payının azalması gibi sorunlar Millet Mektepleri' nden elde edilen olumlu sonuçları giderek düşürmüştür. Oluşan olumsuz havanın ortadan kaldırılması amacıyla Millet Mektepleri yerini 1932 yılında büyük umutlarla kurulan Halkevleri kuruluşuna bırakılmıştır.

Halkevleri' nin Kuruluş Amacı ve Yapısı

Savaşın çıkan bir milletin küllerinden yeniden doğmasına yardımcı olan Millet Mektepleri' nin kurulmasının hemen ardından dünya genelinde yaşanan ekonomik ve toplumsal sorunlar yeni bir halk eğitim kuruluşu olan halkevlerinin kurulma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ülkede kurulu bir eğitim sisteminin olmayışı, halk

⁹ T.C. Resmî Gazete, Sayı:1321, 16 Ekim 1929, s.8399.

eğitimlerinin yetersiz olması nedeniyle inkılâplar geniş kitlelere hedeflenen boyutlarda zamanında ve etkili olarak yansıtılamamıştır. Aydınlar, yöneticiler, eğitimciler ve eğitim kurumlarının çabaları inkılâpların geniş kitlelere götürülmesinde yeterli olamamıştır. Bu nedenle inkılâpları geniş kitlelere ulaştıracak yeni bir örgütlenmeye ihtiyaç oluşmuştur. Yapılan çeşitli toplantılarda konu tartışılmış, toplantılar sonucunda “*Türk’ün medeniyet sahasında doğal yetenek ve bilgisiyile uygun şerefli yerini tekrar almasını sağlayacak, Menemen olayı gibi olayların bir daha yaşanmaması için, Cumhuriyet ve inkılâp esaslarını bütün ruhlarla ve fikirlere hakim kılacak*” Halkevlerinin kurulmasına karar verilmiştir.¹⁰

Halkevleri 19 Şubat 1932 yılında ilk defa Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü (İstanbul), Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun olmak üzere on dört yerde açılmıştır. Halkevleri, 19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri, Cumhuriyet Halk Partisi’nin (CHP) “yurt içinde inkılâp ve sosyal ilerleme hamlelerini ve hareketlerini daimi surette ayakta tutmak ve geliştirmek” amacıyla sosyal bir kültür kurumu olarak kurulmuştur.

Halkevleri Şubelerinin Eğitim Faaliyetleri

Reşit Galip ve arkadaşları tarafından hazırlanan 1932 tarihli Halkevleri talimatnamesinde, vatandaşın ilgisini çekmek ve kendisine bir çalışma alanı bulabilmesi için Halkevleri’ ne bağlı dokuz şubenin oluşturulmasına karar verilmiştir. Böylece hem halkın ilgisi çekilecek hem de bu şubeler sayesinde millî kültürün yükselmesi ve sosyal hayatın gelişmesi sağlanacaktır. Hatta bir merkezde bir Halkevi’ nin açılabilmesi için gerekli şartlardan birisi Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershanesi ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Tarih ve Müze Şubeleri’ nden en az üçünün o Halkevi bünyesinde faaliyete geçirilmesi gereklidir. Bu şubelerin açılması için kayıtlı en az yirmi beş üye olması zaruruydu. Her şube seçim toplantıları dışında yılda en az iki defa toplanmakla yükümlüydü. Şube toplantıları en az on beş günde bir olurdu.¹¹ Halkevleri talimatnamesi 1940 yılında tekrar gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmıştı. 1940 tarihli Halkevleri talimatnamesine göre de Halkevleri ayrı dokuz şube halinde teşkilatlanacaktı.¹² Milliyetçilik kapsamında millî tarihin ve millî dilin incelenmesinde önemli görevler üstlenen, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu ile paralel çalışmalar yürüten, yayın hayatı için yeni isimlerin doğmasını sağlayan, halkçılığı benimseyen, halkı medeni hayatla tanıştıran, aydınlar ile halkı kaynaştıran bu dokuz şube ve faaliyetleri kısaca şöyledir:

1. Dil, Tarih ve Edebiyat Şubesi

Bu şubenin amacı, millî kültürün halk arasında geliştirerek inkılapların yayılmasını sağlamaktır. Unutulmaya yüz tutmuş sözcükleri gün yüzüne çıkarmak, millî dili geliştirmek ve öz benliğine kavuşturmak hedeflenmiştir. Burada, Türk Dil Kurumu ile ilişki içinde, Arapça ve Farsça sözcüklerin halk dilindeki karşılıkları araştırılmıştır. Bu araştırmayı başarıya ulaştırmak amacıyla, eski yazarlar yeniden okunmuş, atasözleri, deyimler, şarkılar karıştırılmış, böylece artık kullanılmaz olmuş eski sözler ve deyimler bulunmaya çalışılmıştır. Tarih, edebiyat, yasalar, dil, şiir, güzel sanatlar konusunda anketler yapılmış, bilimsel toplantılar düzenlenmiştir.

2. Güzel Sanatlar Şubesi

Güzel sanatlara halkın ilgisini ve sevgisini arttırmak, güzel sanatların gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla Güzel Sanatlar Şubesi açılmıştır. Bu şube 1935 yılındaki yönetmeliğin öz Türkçeleştirilmesi sırasında “Ar Şubesi” adını almış ancak daha sonra 1940’tan sonra tekrar eski adını almıştır. Güzel Sanatlar alanında Halkevleri’ nin ve Halkodaları’ nın amacı Güzel Sanatları yaymak, gizli yetenekleri ortaya çıkarıp yetişmelerine yardım etmektir. Her Halkevi ve Halkodası Güzel Sanatlar alanında yaptıkları çalışmalarla ülkede sanat hayatının gelişmesine hizmet etmişlerdir.

¹⁰ CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.4-5.

¹¹ Zeyrek, Şerafettin, Türkiye’de Halkevleri ve Halkodaları (1932-1951), Anı Yay., Ankara, (2006).

¹² Küçüküçürlü, Murat-Okur, Mehmet, Tek Parti Döneminde Erzurum Halkevleri, Derya Kitabevi, Trabzon, (2007).

3. Temsil Şubesi

Halkevlerinin amaçlarından önde geleni halkın eğitimi olduğuna göre, temsil kolu bu eğitimin önemli bir aracıdır. Bu kol ülkede tiyatro sevgisini ve tiyatro zevkini kökleştirmeye, ahlaki terbiyeyi ve milli temsillerle halka iyi şeyler telkin etmeyi çalışmıştır. Halkevleri temsil şubeleri, temsil sanatına istekli olan kadın ve erkek üyeden meydana gelir.¹³

4. Spor Şubesi

Sağlam düşünceler sağlam insanlarda bulunur” yaklaşımından hareketle spor alanında halka ve gençliğe yararlı olmaya çalışmış, sporu milli karakterle kökleştirmeye, milli bünyeyi sağlamlaştırmaya, ülkeye sağlıklı, ahlaklı, mert insanlar yetiştirmeye yarar bir araç sayan halkevleri çalışmaları bu ana ilkeye göre düzenlemiştir.¹⁴

5. Sosyal Yardım Şubesi

Bu şubenin ilk adı “İçtimai Yardım Şubesi” dir. 1935 yılında Sosyal Yardım Şubesi adını almıştır. Gerçek ihtiyaç içinde bulunanlara yardım etmek, dispanserler ve gezici doktorlarla hastaların imdadına koşmak; okullardaki çalışkan ve yetenekli yoksul aile çocuklarına kitap, elbise, yiyecek sağlamak; işsizlere iş bulmak, ülkeye sosyal yardım düşüncesini yaymak bu kolun başlıca amaçları arasındadır.¹⁵

6. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi

Okuma yazmayı halk arasında yaymak; halkın bilgisini artıracak dil ve uzmanlık kursları açmak; teknik bilgileri halk arasında yaymak, el sanatlarını teşvik etmek gibi çeşitli işlemlerle görevlendirilmiş olan bu kol halkevlerinin en etkin faaliyetlerini yapmıştır.¹⁶ Bu şube halk için çeşitli kurslar açarak vatandaşların ihtiyacı olan konularda eğitim almalarını sağlayarak her yönden gelişimlerini amaçlamıştır.

7. Kütüphane ve Yayın Şubesi

Her Halkevinde bir kütüphane ve okuma odasının bulunması Halkevinin ilk şartlarından sayılır. Halkevleri çalışma yönergelerinin 89. maddesinde şu nokta belirlenmektedir: “Kütüphaneler, halk bilgisinin ilerlemesine başlıca amildir. Bu sebeple her halkevinde bir kütüphane ve okuma odası bulunması Halkevinin ilk kurulma şartlarından sayılır”. Bu kollar aynı zamanda gençler arasında kitap özetleme yarışmaları düzenlemek, gezici kütüphaneler kurmak, kitap sergileri açmak, okuma odaları kurma gibi görevleri de yapmıştır.¹⁷

8. Köycülük Şubesi

Halkevleri yönergelerinin 104. maddesi bu kolun görevlerini şöyle belirlemiştir: “Köycülük Kolu’ nun temel vazifesi, köylerin toplumsal, sağlık ve estetik açısından geliştirilmelerine ve köylü ile şehirli arasındaki karşılıklı sevgi ve dayanışma duygularının güçlendirilmesine çalışmaktır.” Aynı yönergede bu amacın gerçekleştirilmesi için Halkevleri üyelerinin sık sık köylere gitmeleri, uygun mevsimlerde köylerde çeşitli törenler düzenleyerek temsiller vermeleri, köyün gelişimi için ellerinden gelebilecek tüm çabaları göstermeleri de istenmiştir. Özetlenirse zengin ve temiz Türk köyünün yaratılması Halkevlerinin önde gelen hedefi olarak kabul edilmiştir.¹⁸

¹³ Çavdar, T. (2008). Türkiye'nin demokrasi tarihi 1839-1950, İstanbul: İmge Kitabevi.

¹⁴ Çavdar, a.g.e., s.353

¹⁵ Çavdar, a.g.e., s.353

¹⁶ Çavdar, a.g.e., s.353.

¹⁷ Çavdar, a.g.e., s.353.

¹⁸ Çavdar, a.g.e., s.354.

9. Tarih ve Müze Şubesi

Ülkenin tarihini araştırmak, tarihi anıtları halka tanıtmak ve sevdirmek, yerel tarihler üzerinde incelemeler yapmak, halka tarih kültürü ve terbiyesi vermek, gittikçe azalan Türk eserlerini, etnografik değeri olan eşyaları toplama, folklor araştırmaları yaparak bunları yayımlamak vb. görevler bu şubeye verilmiştir. ¹⁹ Bu şube 1940 yılında yönetmelik değişikliği sırasında “Tarih ve Müze Şubesi” adını almıştır. Başlangıçta ise bu şube Halkevi müzesi ve sergiler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Müze ve Sergi şubesi:

- A) Halkevi müzesi
- B) Sergiler grubu olmak üzere iki gruba ayrılır.²⁰

Halkevlerine Halkın Katılım Durumlarının Artması İçin Yapılan Çalışmalar

Halkevleri belirli bir plan dahilinde organize edilmiş, halkın eğitilmesinin, değişen çağa ayak uydurmasının amaçlandığı bir uygulamadır. Bu uygulamada halkın yoğun katılım durumları önemli bir yere sahiptir. Halkın okuma oranının yapılan çabalara rağmen yeterli düzeye ulaşmaması yetişkin eğitime ve eğitimlere katılımın artarak devam etmesi için neler yapılması gerektiği durumlarını ortaya çıkarmıştır. Halkevleri’nde, Millet Mektepleri’ nin halkın katılımlarının artması için yaptıkları faaliyetlere ek olarak çalışmalar yapılmıştır.

Halkevleri, CHP’ nin “milli yükseliş mesaisi” olarak görülmüştür ve halkın üzerinde etkisi olması için tek tek açılması değil aynı tarihte 10,15,20 yerde birden açılması kararlaştırılmıştır. Halkevleri’nde Cumhuriyetin getirdiği temel değerlerin halka anlatılması ve benimsetilmesi düşüncesi önemsenmiştir. Laik ve çağdaş bir toplumun kurulmasında ve örgütlenmesinde Halkevlerine büyük görevler düşmüştür. Halkevlerinin kurulmasıyla başlayan heyecan, bütün ülkeyi sarmış ve gösterilen ilgi giderek artmıştır. Nitekim bir yıl içinde Halkevlerinin okuyucu sayısı 1.500.000’u bulmuş, 500.000 kişi Halkevlerindeki toplantılara katılmış ve yine bir yıl içinde buralarda 375 konser verilmiştir.²¹

Halkevlerinin kuruluşunda 9 kol halinde örgütlenmesi uygun görülmüştür. Bunlar şöyle belirlenmiştir: Dil, Edebiyat, Tarih-Güzel Sanatlar- Temsil (Tiyatro ve Seyirlik oyunlar)-Spor-Sosyal Yardım-Halk Dershaneleri ve Kurslar-Kütüphane ve Yayın-Köycülük-Müze ve Sergiler. Halkevleri şubelerinden biri olan dil, edebiyat ve tarih şubelerinin en verimli çalışmalarından biri yayınladıkları dergiler oluşturmaktadır. Halkevleri’ nin kimi il merkezlerinde birer dergi çıkarması girişimi CHP tarafından “*memlekette kültür faaliyetlerinin güzel bir ifadesi olarak*” takdir edilmiş ve bu konuda “*daha yüksek verim alabilmek için*” bir takım temel ilkelerin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Dergilerin kapsadığı sosyal, ekonomik ve edebi yazılar özellikle halkı ve köylüyü ilgilendirecek çekici, özgün yazılar seçilerek halkın ilgisi ve desteği sağlanmaya çalışılmıştır. Kütüphane ve yayın şubeleri de Halkevleri Kütüphanelerine Türk devrimine uymayan, yabancı rejim ve ideolojileri tasvir eden, irticai zihniyeti hedefleyen, cinayet ve intihar vakalarını telkin eden, ahlaki bakımdan düzeysiz yayınlar konulmasını engelleyerek halkevlerinde düzeyli bir okuma anlama faaliyetleri yürütülmeye çalışılmıştır. Ayrıca kütüphane ve okuma odaları halkevi idare heyetinin tespit edeceği gün ve saatlerde mutlaka halka açık tutulmuştur. Halkevleri’ nin vatandaşların ilgisini çekebilecek çeşitli kitaplardan oluşan sergiler açmışlardır.

Halkevleri’nde Halkevleri’ nin en yararlı kültürel etkinliklerinden biri de konferans olmuştur. Konferanslar ya merkez tarafından düzenlenir ya da bu evlerin kendi girişimleriyle hazırlanmaktadır. Bu etkinliklerde ilk koşul, halkın ilgi duyabileceği bir konunun seçilerek katılımın artırılmasının sağlanmasıdır. Halkevleri’ nin cazibe merkezi haline getirmek, halkı yakından tanıtılmasının fırsat bilinerek halkın düğün, nişan törenlerini Halkevleri’nde yapmalarına imkan sağlanmıştır. Kıyı kesimlerde halkevleri sahil kenarlarında ve dini yapılarla yakın konumlandırılmaya çalışılmıştır. Halkevlerinde tiyatro temsili yapılarak sanatla halk kaynaştırılmaya

¹⁹ Çavdar, a.g.e., s.354.

²⁰ CHP, Halkevleri Çalışma Talimatnamesi,1932, s. 6.

²¹ Halkevleri 1932-1935, 10.

çalışılmıştır. Binalarda yer alan gardırop odası kısmı ise modern hayatın bir alışkanlığını halka kazandırmayı amaçlıyordu.²² Ülkede tiyatro sevgisinin yerleşebilmesi ve gelişebilmesi için çalışmalar yürütmekten de sorumlu olan şube, geleneksel değerleri işleyen temsillerle halkın bilinçlenmesine de çalışmaktadır. Temsil Şubeleri bunun yanı sıra; Karagöz ve kukla oyunlarını düzenlemek, sabit ve seyyar sinema makineleri bulundurarak ücretsiz olarak halka bunları sergilemekle yükümlüdür.²³ Güzel sanatlar şubesi de eğitim ve yaratıcı işlevleriyle halkın beğenisini kazanmıştır. Birçok halk sanatçısı buradan yetişmiştir. Sahnelenen oyunlar, oyunlarda kullanılan dekor ve giysiler tiyatronun gelişerek, halkı katılımı daha da arttırmıştır. Halk müziğine ait eserlerin halkevlerinde seslendirilmesi, halkın sevdiği, beğendiği eserlerin radyoda yayınlanması, ulusal bayramların geniş bir tabanlı katılımı coşkulu bir hava içinde kutlanmaların yurt düzeyine yayılmasında halkevleri önemli bir rol oynamıştır. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubeleri, Türkçe okuyup yazma, Fizik, Kimya gibi alanlarda dersler verme, dikiş, nakış, ütü, kolalama, şapkacılık, çiçekçilik, muhasebe, bağcılık, arıcılık, motorculuk, elektrikçilik gibi pratik hayat sahasına giren alanlarda ve cezaevlerinde kurslar düzenleyerek bireyin ekonomik geçimini sağlamaya yönelik dersler verilmeye çalışılmıştır. Halkevleri'nde Spor Şubelerinin destekleriyle Türk halkında spora sevgi ve ilgi uyandırmak, tüm spor faaliyetlerini ulusal bir etkinlik haline dönüştürme amacıyla haftanın belirli günlerinde kadınlar ve erkekler için ayrı ayrı jimnastik hareketleri yaptırmak, halkın bu tür derslere katılması teşvik edilerek dağlara, ormanlara, köylere, göllere geziler düzenlenmiş, cirit, güreş gibi ata sporları yeniden canlandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal Yardım Şubeleri de Halkevleri'ne katılımın artırılması için toplumla yakından ilgilenmiştir. Kimsesiz çocukların yemek, elbise ve barınma ihtiyaçları ile ilgilenmiş, köylerden tedavi için gelen hastalar ile işsizlerin iş bulmalarına yardımcı olmuş, cezaevlerinde bulunan muhtaçlara yardımcı olmuştur. Halkın sağlık bilgisini arttırmak için konferans ve filmler göstermek, halkevlerinde olanaklar ölçüsünde halkın parasız tedavi edilebileceği muayenehaneler açmışlardır. Köy şubeleri de köylü ile şehirli arasında sevgi ve dayanışma duygularının gelişmesine ve ilerlemesine yardımcı olmak amacıyla temsil şubeleriyle ortak hareket etmişti. Köylerde halk kültürünü yansıtan oyunlar, Karagöz-Hacivat, halk dansları, kukla gösterileri düzenleyerek halkevi ile köylülerin kaynaştırılmaya çalışılmıştır.

Halkevleri bütün milletin malı sayılmış, halkevlerinin başarılı olması, başta bütün devlet memurlarının ve aydınlarının çalışmasına bağlanmıştır. İsmet İnönü'nün belirttiği gibi Halkevleri "Bütün vatandaşların müşterek malıdır. Halkevlerimizin temiz feyizli ve ilerler bir halde olması bütün devlet memurlarının vatandaki bütün entelektüel sınıfın, bütün ilerlemek isteyen unsurların müşterek malı, müşterek vasıtası oluşundadır. Halkevlerinin herhangi bir muvaffakiyetsizliğinden doğacak herhangi bir mesuliyet hepsinin, hepsinin boynunadır"²⁴ ifadesi Halkevleri için çalışan her kesimin sorumluluğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ

Türk halkının Milli Mücadele etrafında birleşerek neleri başarabileceğinin kanıtı olan Kurtuluş Savaşı'nın hemen ardından Mustafa Kemal cumhuriyeti ilan etmiştir. Cumhuriyet rejiminin temel değerlerini benimsenmesi için cahilliğe karşı da zafer kazanılması gerekiyordu. Bu sebeple öncelikle Millet Mektepleri açılmış ve 1928-1935 yılları arasında halkın okuma yazma oranını arttırmıştır. Ardından Millet Mektepleri'nin çalışmalarını destekleyici, geliştirici nitelikte olan bir kültür ve eğitim kurumu olarak Halkevleri açılmıştır. Millet Mektepleri ve Halkevleri halkın istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yerinde tespit ve uygulamalarla çözüm bulmaya çalışarak halkın yoğun bir şekilde eğitimlere katılması için aydınlar, yöneticiler, eğitimciler ve eğitim kurumları iş birlikçi bir anlayışla mücadele etmişlerdir. Her iki kurumda gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetleri ile ülkenin kültürel ve toplumsal olarak gelişmesine önemli katkılar sağlayarak nitelikli insan modelinin oluşturmada öncü olmuşlardır.

ÖNERİLER

1. Millet Mektepleri ve Halkevleri'nin Halkın Eğitimine Yönelik Politikalar konusu Sosyal Bilgiler ders kitaplarında anlatılmalıdır.

²² Durukan A. ve Ulusu, U. (2009). Türkan, Cumhuriyetin kültür kurumu olarak halkevi binaları. *İTÜ dergisi/a, mimarlık, planlama, tasarım*. 7(1), 38-49.

²³ C.H.P. Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, s.13-15.

²⁴ İsmet İnönü'nün Şubat 1934'da yaptığı konuşma, Halkevleri 1940, Ankara 1940, s.3.

2. Millet Mektepleri ve Halkevleri'nin Halkın Eğitimine Yönelik Politikalarla ilgili çalışmalara Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilmelidir.
3. Millet Mektepleri ve Halkevleri'nin Halkın Eğitimine Yönelik Politikaları hakkında dizi, film ve belgesel çekimleri gerçekleştirilmelidir.
4. Yükseköğretim kurumlarında bulunan akademisyenler tarafından Millet Mektepleri ve Halkevleri'nin Halkın Eğitimine Yönelik Politikaları öğrencilere doktora, yüksek lisans ve lisans bitirme tezi konusu olarak araştırmalarına teşvikte bulunulmalıdır.

KAYNAKLAR

Arşivler

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi

Resmi Yayınlar

CHF Halkevleri Talimatnamesi, Ankara, Hakimiyeti Milliye, 1932, s.3-67.

C.H.F. (1932). Halkevleri çalışma talimatnamesi. Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara.

Halkevleri 1932-1935, 10.

C.H.P. Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, s.6-15.

Millet Mektepleri Talimatnamesi 1940, s.10-14

Sürelî Yayınlar

Türk Dil Kurumu Derleme Sözlüğü, Ankara. 1963-1979, 11 .cilt.

Makaleler

Baltacıoğlu, İ. H. (1950). Halkın Evi. *Ulus Basımevi, Ankara*, s.32.

Bulaç, S. (1981). Osmanlı Devrinde Alfabe Tartışmaları. *Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu, Ankara*.

Çavdar, T. (2008). Türkiye'nin demokrasi tarihi 1839-1950. *İmge Kitabevi*, 353-354.

Çavdar, T. (1983). Halkevleri , Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. *İletişim Yayıncılık, IV*, 879.

Çeçen, A. (1990). Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri. *Gündoğan Yayıncılık*, 96.

Çeçen, A. (2000). Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri. *Cumhuriyet Kitapları, Ankara*.

Durukan, A., & Ulusu Uraz, T. (2009). Cumhuriyetin kültür kurumu olarak Halkevi Binaları. *İtü Dergisi*, 7(1), 38-49.

İnan, A. (1959). Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, 255.

Küçükuşurlu, M., & Okur, M. (2007). Tek Parti Döneminde Erzurum Halkevleri. *Derya Kitabevi*, 14-15.

Mumcu, A. (1987). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-2. *YÖK Yayınları, Ankara*, 162.

Zeyrek, Ş. (2006). Türkiye'de Halkevleri ve Halkodaları (1932-1951). *Anı Yayıncılık*, 31.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

PROBLEMS FACED IN LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN
Aksaray Üniversitesi, tuncayturkben57@gmail.com

ÖZET: Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenimlerine devam eden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları onların bakış açılarıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 düzeyinde öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma tekniklerinden durum çalışmasıdır. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkiye’de eğitim almak amacıyla Türkçe öğrendiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin başında konuşma ve yazma öğrenme alanı gelmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcük bilgisi eksikliği, Türkçe cümle yapısının farklı olması, ders kitaplarındaki bazı metinlerin zor olması, mecaz anlamlı kelime ve kelime gruplarının iletişim sürecinde sıklıkla kullanılması, Türkçenin dil özelliklerinin kendi ana dillerinden farklı olması, Türkçe kelimeleri ve harfleri telaffuz etmekte zorlanmaları, öğretim görevlilerinin tutum ve davranışları vb. kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yabancı öğrencilerin ders dışı ortamlarda temel dil becerilerini geliştirmek adına Türk dizi ve filmlerini izledikleri, Türkçe şarkı ve türkü dinledikleri, sosyal medyayı dil öğrenme amaçlı kullandıkları, ana dili Türkçe olan kişilerle pratik yaptıkları, kitap okudukları ve seyahat ettikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, dil öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için yabancı dil öğretiminde belirlenen temel ilkeler ışığında derslerin yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi dikkate alınarak öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Dil öğretiminde çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı; görsel ve işitsel materyaller dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sorun, yabancı öğrenciler.

ABSTRACT: The aim of this research is to reveal the problems experienced by foreign students who continue their education at Aksaray University Turkish Teaching Application and Research Center while learning Turkish from their perspectives. The study group consists of 24 students studying at B2 level at the Turkish Teaching Application and Research Center in the 2020-2021 academic year. The study is a case study from qualitative research techniques. In the study, the data were obtained with a semi-structured interview form consisting of open-ended questions created by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the study, the majority of the students state that they learned Turkish in order to receive education in Turkey. Speaking and writing are the main language skills that students have the most difficulty with. Foreign students' lack of vocabulary while learning Turkish, different sentence structure in Turkish, some texts in textbooks are difficult, metaphorical words and phrases are frequently used in the communication process, the language characteristics of Turkish are different from their mother tongues, they have difficulties in pronouncing Turkish words and letters, attitudes and behaviors of staff, etc. appear to be experiencing problems. It is seen that foreign students watch Turkish TV series and movies, listen to Turkish songs and folk songs, use social media for language learning purposes, practice with native Turkish speakers, read books and travel in order to improve their basic language skills in extracurricular environments. Based on these findings, it can be said that in order to overcome the problems encountered in language learning and teaching, courses should be conducted in the light of the basic principles determined in foreign language teaching. Learning environments should be designed taking into account the Common European Framework of Reference for Languages. Contemporary approaches, methods and techniques should be used in language teaching; visual and auditory materials should be used effectively in language teaching

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, problem, foreign students.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte ülkeler arası mesafeler kısalmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Aljaradat ve Yeşilyurt, 2021; İşcan, 2014). Demirel'e (2016) göre de bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması sonucu başka ülkelerin dilini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Güzel ve Barın'a (2013) göre de insanlar göç, eğitim, kişisel merak, akademik başarı vb. sebeplerden ötürü yabancı bir dil öğrenme arayışı içerisinde girmektedirler. Göçer ve Moğul'a (2011) göre bir yabancı dil bilmek ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik haline gelmiştir.

Türkiye'nin son yıllardaki eğitim, sağlık, ekonomi, turizm vb. alanlardaki gelişmesine paralel olarak Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Uzak Doğu ülkelerinden, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birçok Asya ülkesinden, Kafkaslardan, Rusya Federasyonu ve ona bağlı olan muhtar cumhuriyetlerden, Orta Doğu ülkelerinden başta olmak üzere Avrupa ve Amerika'dan pek çok öğrenci lisans ve lisansüstü eğitimini gerçekleştirmek, Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye'yi tercih etmektedir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015, s.329). Türk dilini ve kültürünü tanımak ve öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün arttığı günümüz dünyasında üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretim merkezleri yurt içinde, Türk Kültür Merkezleri ve üniversitelere bağlı Türkçe bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında Türkçe öğretimini yoğun bir şekilde yürütmektedir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ve öğreniminin yaygınlaşması beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Yıldız ve Tunçel (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; program eksikliği, metot ve materyal eksikli sorunlar, ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili sorunlar ve ölçme-değerlendirme araçları geliştirme ile ilgili sorunların ön planda yer aldığını ifade etmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar, yabancılara Türkçe öğretiminde ve öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde yaşanan sorunları da gözler önüne sermektedir (Akkaya ve Gün, 2016; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Çalışır Zenci, 2013; Derman, 2010; Özgeriş, 2017; Tuzlukaya, 2019; Ünlü, 2011). Tuzlukaya (2019) alan yazından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin alfabe, dil ve ses bilgisi, yöntem ve teknik, materyal, iki dillilik, temel beceri alanları konularında sorunlar ve güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğrenenlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunların tespiti önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları da ilgili alana katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaşılan sorunları, öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.97). Bu çalışmada üzerinde durulan durum yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlardır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim senesinde Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 düzeyinde öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak "uygun örnekleme" yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya pratiklik ve hız kazandıran ve aynı zamanda araştırmanın maliyetini düşüren bir yöntemdir. Uygun örnekleme yöntemi "araştırmacı başka örnekleme yöntemlerini kullanmadığında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu şekilde araştırmacı, başka veri toplama seçeneği olmadığında verilere en verimli ve en hızlı şekilde erişme olanağına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ükelere Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ülke	f	%
Türkmenistan	5	20,83
Yemen	4	16,67
Suriye	3	12,50
Somali	2	8,33
Irak	2	8,33
Mısır	2	8,33

Azerbaycan	1	4,17
Cibuti	1	4,17
Kolombiya	1	4,17
Filistin	1	4,17
Afganistan	1	4,17
İran	1	4,17
Toplam	24	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve bilimsel araştırma yöntemleri doğrultusunda öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik soru maddeleri oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra çalışmaya dâhil olmayan üç öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan ön uygulamada soruların anlaşılır olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

1. Araştırmada, öncelikle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin sekiz farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler ve kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenleri

Kategoriler	f	%
Eğitim	22	91,67
Türkçeye yönelik ilgi	11	45,83
Farklı kültürleri tanıma ve onlarla etkileşim kurma	7	29,17
Akrabalık bağları (Türkî Cumhuriyetler)	6	25,00
İş yeri, alışveriş, sokak, hastane vb. yerlerde iletişim kurmak	6	25,00
Evlilik	2	8,33
Turistik nedenler	1	4,17

Tablo 2 incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerinin başında eğitimin (%91,67; f: 22) geldiği görülmektedir. Öğrencilerin %45,83’ü Türkçeye yönelik ilgi duyma, %29,17’si farklı kültürleri tanıma ve onlarla etkileşim kurma, %25,00’i akrabalık bağları, %25,00’i iş yeri, alışveriş, sokak, hastane vb. yerlerde diğer kişilerle iletişim kurma, %8,33’ü evlilik ve %4,17’si turistik nedenlerden ötürü yabancı dil/ ikinci dil olarak Türkçe öğrendiğini dile getirmektedir.

2. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin frekans değerleri Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumları

Kategoriler	f	%
Zorlandım	21	87,50
Zorlanmadım	3	12,50

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe öğrenirken zorlandıklarını dile getirmektedir (%87,50; f: 12,50). Sadece yabancı öğrencilerin %12,50’si yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken zorlanmadığını ifade etmektedir.

3. Araştırma kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlar da belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlara ilişkin kategoriler ve bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Zorlandıkları Öğrenme Alanları

Kategoriler	f	%
Konuşma	19	79,17
Yazma	15	62,50
Dil bilgisi	13	54,17
Dinleme	9	37,50
Okuma	7	29,17
Zorlanmadım	3	12,50

Tablo 4'e bakıldığında, öğrencilerin en çok konuşma (%79,17; f: 19), yazma (%62,50; f: 15) ve dil bilgisi (%54,17; f: 13) öğrenme alanlarında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dinleme (%37; f: 9) ve okuma (%29,17; f: 7) öğrenme alanlarında daha az zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sadece %12,50'si Türkçe öğrenirken zorlanmadığını ifade etmektedir. Aşağıda bu öğrenme alanlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Dil bilgisi ile ilgili yaşanan sorunlar temel dil becerileri ile birlikte ele alınmıştır.

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 5. Yabancı Öğrencilerin Okuma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Bilinmeyen sözcükler anlamamı zorlaştırıyor.	14	58,33
Bazen metinler çok zor oluyor ve anlamak için birkaç kez okumam gerekiyor.	11	45,83
Hızlı okuyamıyorum.	10	41,67
Ana dilim ve Türkçenin dil yapıları birbirinden farklı olduğu için okumakta zorlanıyorum.	9	37,50
Harf farklılıklarından kaynaklı okuma sorunları yaşıyorum.	9	37,50
Uzun cümleleri okumakta ve anlamakta güçlük yaşıyorum.	8	33,33
Benim için telaffuz zor.	8	33,33
Türkçede çok fazla ek kullanılıyor. Bu nedenle okumakta zorlanıyorum.	7	29,17
Türkçede mecaz anlamlı kelime çok olduğu için anlayamıyorum.	7	29,17
Metinler uzun olduğu için çok zaman kaybediyorum.	5	20,83

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde, yabancı öğrencilerin yeterli sözcük hazinesine sahip olmadıklarından ötürü okuma öğrenme alanında zorlandıkları anlaşılmaktadır (%58,33; f: 14). Derslerde karşılaştıkları bazı metinlerin zor olması (%45,83; f: 11), hızlı okuma yapamama (%41,67; f: 10), hedef dil ile ana dilin dil yapılarının farklı olması (%37,50; f: 9), ana dil ve hedef dildeki harf farklılıkları (%37,50; f: 9 vb. sorunlarla öğrencilerin karşılaştıkları görülmektedir. Öğrenme ortamlarında yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak gerekli tedbirler alınmalıdır. Öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmış okuma materyalleri üzerinde okuma çalışmalarını yapılmalıdır.

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 6. Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	15	62,50
Dil bilgisi kurallarını yeterli düzeyde bilmediğim için zorlanıyorum (büyük harflerin kullanımı, sözcük türleri, hal ekleri, iyelik ekleri vb.).	13	54,17
Kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığım için Türkçe konuşamıyorum.	13	54,17
Türkçenin cümle yapısı ana dilimden farklı olduğu için konuşmakta zorlanıyorum (Söz dizimi farklılığı(yüklem sonda olması)).	12	50,00
Konuşma kaygısı yaşıyorum.	11	45,83
Kendimi ifade etmekte güçlük yaşıyorum.	9	37,50
Konuşmalara karşılık vermekte zorlanıyorum.	8	33,33
Hedef dilden ziyade ana dilin konuşulması	7	29,17
Konuşmanın içeriğine uygun kelime seçiminde zorlanıyorum.	7	29,17
Günlük hayatta kullandığım ve günlük hayatta öğrendiğim Türkçe dersler biraz farklı, bu yüzden bazen onları kolayca anlayamıyorum.	7	29,17
Konuşurken bazen kelimeleri hatırlayamıyorum.	6	25,00

Türk kültürünü yeterince tanımadığım için zorlanıyorum.	5	20,83
---	---	-------

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 6 incelendiğinde, yabancı öğrencilerin sözcük bilgisi eksikliği (%62,50; f: 15), dil bilgisi kurallarını yeterli düzeyde bilmeme (%54,17; f: 13), kelimeleri telaffuz etme (%54,17; f: 13), dil yapılarındaki farklılıklar (%50,00; f: 12) vb. kaynaklı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri için uygun ortam hazırlanmalı, hazırlanan otantik ortamlarda bol bol pratik yapılmalıdır. Ders dışı ortamlarda da hedef dille iletişim kurmaları için gerekli yönlendirme yapılmalıdır.

Tablo 7. Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Türkçenin dil özelliklerinden ötürü yazmakta zorlanıyorum (büyük harflerin kullanımı, tamlamalar, sözcük türleri, hal ekleri, iyelik ekleri vb.).	14	58,33
Dil yapılarındaki farklılıklardan dolayı yazmakta zorlanıyorum.	13	54,17
Harf farklılıklarından dolayı yanlış yazabiliyorum.	11	45,83
Yeterli sözcük bilgisine sahip değilim.	11	45,83
Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmakta zorlanıyorum.	10	41,67
Yeni kelimeleri ezberlesem bile yazılı olarak kullanamıyorum.	10	41,67
Kelimeleri biliyorum ama bazen gramer kurallarını karıştırıyorum ve yanlış yazıyorum.	9	37,50
Sesli harfleri karıştırıyorum.	9	37,50
Ekleri doğru yazıp yazmadığımdan emin olamıyorum.	9	37,50
Eş anlamlı ve eş sesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlanıyorum.	9	37,50
Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlanıyorum.	9	37,50
Yazım yanlışları yapmaktan endişe ediyorum.	8	33,33
Bir şey yazdığımda, geri bildirim almadığım zaman hatalarımın nedenlerini anlamıyorum.	7	29,17
Yazarken daha dikkatli olmam gerekiyor.	6	25,00
İyi ve düzgün bir kompozisyon yazmak için zamana ihtiyacım var.	6	25,00
Yazma pratiği için kitap dışındaki materyallere ihtiyaç vardır. Ders kitabı yetersiz kalmaktadır.	5	20,83

Tablo 7’de verilen bulgulara göre öğrencilerin en çok Türkçenin dil özellikleri (%58,33; f: 14), dil yapısının ana dilinden farklı olmasından (%54,17; f: 13) kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Diğer sorunlara bakıldığında da yabancı öğrencilerin Türk alfabesinde yer alan bazı harfleri yazmada, gramer kurallarını uygulamada sorun yaşadıkları, cümle kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilere seviyelerine uygun bol bol yazma çalışması yaptırılarak sorunların üstesinden gelinmelidir. Yapıcı geri bildirimde bulunularak öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanmalıdır.

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 8. Yabancı Öğrencilerin Dinleme Becerisini Kazanırken Karşılaştıkları Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Çok fazla kelime bilmediğim için dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	13	54,17
Hızlı konuşulanları anlamakta zorlanıyorum.	11	45,83
Uzun cümleleri anlamakta zorlanıyorum.	11	45,83
Mecaz anlamlı sözcükleri anlamada problem yaşıyorum.	10	41,67
Kelimelere getirilen ekler anlamamı zorlaştırıyor.	9	37,50
Sınıfta konuşulanları anlıyorum ama günlük hayatta konuşulanları anlamakta zorlanıyorum.	9	37,50
Cümle içinde geçen bazı terimleri anlayamıyorum.	8	33,33
Dinlerken uzun kelimeleri anlamıyorum.	7	29,17
Atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı ifadeleri anlamakta zorlanıyorum.	7	29,17
Genelde her şeyi anlarım ve iyi dinlerim ama sınavlardaki dinleme soruları çok uzun ve zor oluyor.	6	25,00
Okuma, yazma ve anlamada uyguladığım gramer bilgilerini dinleme becerisinde zorlanıyorum.	5	20,83

Sadece kitaptaki dinleme etkinliklerini yapıyorum. Fazla pratik yapamıyoruz.	5	20,83
--	---	-------

Tablo 8'deki bulgulara göre öğrencilerin kelime bilgisi eksikliği (%54,17; f: 13), derslerde hızlı konuşulması (%45,83; f: 11), konuşmalarda uzun cümlelerin kurulması (%45,83; f: 11), mecaz anlamlı sözcüklerin konuşmada kullanılması (%41,67; f: 10) vb. nedenlerden ötürü dinlemede birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurularak dinleme etkinlikleri yapılmalıdır. Öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde sadece ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalmamalı Türk dizi ve filmlerinden, Türkçe şarkı ve türkülerden de yararlanılmalıdır.

Araştırma kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar da belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin kategoriler ve bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Eğitim- Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Öğretim görevlisinin hızlı ders anlatımı	10	41,67
Öğretim görevlisinin etkili iletişim kuramaması	8	33,33
Öğretim görevlisinin hızlı konuşması	7	29,17
Dil bilgisine daha fazla ağırlık verilmesi	7	29,17
Öğretim görevlisinin farklı araç-gereçleri kullanmaması	6	25,00
Uygulamadan ziyade teorik bilgiye ağırlık verilmesi	6	25,00
Ders saatlerinin kitabı bitirmek için yeterli olmaması	5	20,83

Tablo 9'da verilen bulgulara bakıldığında, öğretim görevlisinin hızlı ders anlatımı (%41,67; f: 10), hızlı konuşması (%29,17; f: 7), öğrencilerle etkili iletişim kurulmaması (%33,33; f: 8), dil bilgisine (temel dil becerilerinden ziyade) daha çok ağırlık verilmesi (%29,17; f: 7), farklı araç-gereçlerin öğrenme ortamlarında kullanılmaması (%25,00; f: 6), uygulamadan ziyade teorik bilgiye ağırlık verilmesi (%25,00; f: 6), ders kitapları içeriğinin çok yoğun olması (ders saatlerinin yeterli olmaması) (%20,83; f: 5) eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda etkili bir dil öğretimi ve öğrenimi için iletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretim görevlilerinin öğrenci seviyesine uygun bir ders anlatımı gerçekleştirmesi, uygulamalı çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir.

4. Öğrencilerin ders dışında Türkçe öğrenme becerilerini geliştirmek için yaptıkları faaliyetler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Öğrenme Becerilerini Pekiştirmek İçin Yaptıkları Faaliyetler

Kategoriler	f	%
Türk dizi ve filmlerini izleme	19	79,17
Türkçe şarkı ve türkü dinleme	15	62,50
Sosyal medyayı dil öğrenme amaçlı kullanma	13	54,17
Pratik yapma	12	50,00
Kitap okuma	7	29,17
Seyahat etme	5	20,83

Yabancı öğrencilerin ders dışı ortamlarda temel dil becerilerini geliştirmek adına Türk dizi ve filmlerini izledikleri (%79,17; f: 19), Türkçe şarkı ve türkü dinledikleri (%62,50; f: 15), sosyal medyayı dil öğrenme amaçlı kullandıkları (%54,17; f: 13), ana dili Türkçe olan kişilerle pratik yaptıkları (%50,00; f: 12), kitap okudukları (%29,17; f: 7) ve seyahat ettikleri (%20,83; f: 5) görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu eğitim almak (lisans eğitimi) amacıyla Türkçe öğrendikleri ifade etmektedir. Temel dil becerilerine ilişkin kategorisinde, %79,17 ve %62,50 ile en fazla zorluk çekilen dil becerilerinin konuşma ve

yazma olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında, sözcük bilgisi eksikliği, Türkçenin dil özellikleri, harf farklılıkları, mecaz anlamlı kelime ve kelime gruplarını anlamlandırma, hedef dil ile ana dilin yapısındaki farklılıklar, öğretim görevlilerinin tutum ve davranışları vb. kaynaklı bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek için yabancı dil öğretiminde belirlenen temel ilkeler ışığında derslerin yürütülmesi gerekmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi dikkate alınarak öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Dil öğretiminde çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı; görsel ve işitsel materyaller dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies*, 11(19), 9-18.
- Aljaradat, Y. ve Yeşilyurt, E. (2021). Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 28-41.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(7), 126-135.
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative research methods* (Translation Editors: M. Bütün and S. B. Demir). Ankara: Siyasal Publication.
- Çalışır Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce*, 10 (38), 2011-2018.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- İşcan, A. (2014). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgeriş M. M. (2017). Atatürk Üniversitesi’ne öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar. *Humanitas*, 5(9), 71-85
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 31-55.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.175-205). Ankara: Pegem Akademi.

Küresel İklim Krizi Bağlamında Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Sera Etkisi, Küresel Isınma, İklim Değişikliği ve Geri Dönüşüm Kavramları İle İlgili Bilgi Yapıları

Knowledge Structures of Tenth Grade Students on Greenhouse Effect, Global Warming, Climate Change and Recycling Concepts in the Context of the Global Climate Crisis

Ayşegül DERMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, aderman@erbakan.edu.tr

ÖZET: Küresel iklim krizi ile mücadele edebilmek için yerel, bölgesel ve küresel ölçekte acil önlemlere ve işbirliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemiz, Paris Anlaşması'na dâhil olarak, 2020 sonrası iklim değişikliği çalışmalarına küresel düzeyde katkıda bulunma kararı almıştır. Bu bağlamda gençlerde bilinç oluşturmak için çevre eğitimi büyük önem arz etmektedir. Çevre okuryazarlığı için vurgulanan temel hususlar dünyadaki doğal sistemlerin çalışma şekli ve insan etkinliklerinin bu sistemlere etkisi üzerine bilgi, farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk sahibi olmak şeklinde ortaya konulmaktadır. Çevre konuları/problemleri adeta büyük bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır, birbiriyle ilişkilidir. Bu konuların birbirinden izole olarak düşünülmesi ve ele alınması anlamlı değildir. Bu gerekçelerle bu çalışmada onuncu sınıf öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarıyla ilgili bilgi yapılarının belirlenmesi hedeflendi. Öğrencilerin özel bir konu alanındaki bilgi yapılarını anlamak onların o konu alanıyla ilgili bilgilerinin ne olduğunu/hangi kavramları içerdiğini ve bilgilerinin yapısal özelliklerinin nasıl olduğunu görmemizi sağlayarak, onlara daha güçlü ve iyi yapılandırılmış bir öğretim tasarımı sunmamıza katkı sağlar. Bu çalışmanın verileri 50 onuncu sınıf öğrencisinden kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplandı. Kelime ilişkilendirme testinde “sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm” kavramları uyarıcı kavramlar/kelimeler olarak kullanıldı. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak öğrencilerin uyarıcı kavramlara yazdıkları cevap kelimelerine ait frekans tablosu oluşturuldu. Frekans değerleri kullanılarak öğrencilerin “sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm” kavramları ilgili bilgi yapısı haritası oluşturuldu. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin güçlü bilgi yapısına ait organizasyonlarındaki ilişkilendirmelerin çok yönlü olmayan, statik bir yapı özelliği taşıdığı gözlemlendi. Zayıf bilgi yapılarına ait organizasyonlarının ise kavramlar arası ilişkilendirmelerin yönü ve çeşitliliği açısından daha zengin bir yapı arz ettiği gözlemlendi.

Anahtar sözcükler: Kelime ilişkilendirme testi, sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm

ABSTRACT: In order to combat the global climate crisis, urgent measures and collaborations are needed on a local, regional and global scale. By being included in the Paris Agreement, our country has decided to contribute to the post-2020 climate change studies at a global level. In this context, environmental education is of great importance in order to raise awareness among young people. The main issues emphasized for environmental literacy are presented as knowledge, awareness, sensitivity and responsibility on the way the natural systems in the world work and the impact of human activities on these systems. Environmental issues/problems are interconnected and interrelated like the links of a big chain. It is not meaningful to consider and deal with these issues in isolation from each other. For these reasons, in this study, it was aimed to determine the knowledge structures of tenth grade students about the concepts of greenhouse effect, global warming and climate change. Understanding students' knowledge structures in a particular subject area allows us to see what their knowledge is/contains and what the structural features of their knowledge are, thus contributing to a stronger and well-structured instructional design. Data for this study were collected from 50 tenth grade students through word association test. In the word association test, the concepts of “greenhouse effect, global warming, climate change, recycling” were used as stimulating concepts/words. In the analysis of the data, a frequency table of the answer words written by the students for the stimulus concepts was created by using the content analysis technique. Using frequency values, students' knowledge structure map was created about the concepts of "greenhouse effect, global warming, climate change, recycling". According to the findings, it was observed that the associations in the organizations belonging to the strong knowledge structure of the students had a non-multidirectional and static structure feature. It was observed that organizations with weak knowledge structures presented a richer structure in terms of the direction and diversity of associations between concepts.

Key words: Word association test, greenhouse effect, global warming, climate change, recycling

GİRİŞ

İlk bakışta yerel gibi görünen çevre problemleri küresel sonuçlar doğurmaktadır. Küresel iklim krizi ile mücadele edebilmek için yerel, bölgesel ve küresel ölçekte acil önlemlere ve işbirliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemiz, Paris Anlaşması'na dâhil olarak, 2020 sonrası iklim değişikliği çalışmalarına küresel düzeyde katkıda bulunma kararı almıştır (<https://www.csb.gov.tr/>). Bu bağlamda gençlerde bilinç oluşturmak için çevre eğitimi büyük önem arz etmektedir. Çevre problemlerinin birçok boyutu olmakla birlikte sürdürülebilir olmayan yaşam biçimlerinin yaygınlaşması çevre sorunlarını her geçen gün kontrol edilmesi daha güç bir hale getirmiştir. Bu nedenle, insanların daha bilinçli kararlar alabilmeleri ve harekete geçebilmeleri için etkin bir çevre eğitimi sürecinden geçmeleri çevresel sürdürülebilirliğin gerçekleşmesine katkı sağlayacak önemli faktörlerdendir (Teksöz ve diğ., 2010). Çevre eğitimi temel olarak 'çevre okuryazarı' bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Arık ve Yılmaz, 2017). Belirlenen hedefler doğrultusunda ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen yetiştirme öğretim programlarında çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara yer verilerek çevre eğitimi hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanılmıştır (Timur, Yılmaz ve Timur, 2013).

Çevre okuryazarlığı üzerine farklı tanımlamalar olsa da çevre okuryazarlığı için vurgulanan ortak noktalar, dünyadaki doğal sistemlerin çalışma şekli ve insan etkinliklerinin bu sistemlere etkisi üzerine bilgi, farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk sahibi olmaktır (Teksöz ve diğ., 2010). Gelecek nesillere çevre kalitesi yüksek ancak aynı zamanda sosyal, ekonomik ve teknolojik açıdan da sürdürülebilir bir dünya bırakabilmek adına günümüz insanının sürdürülebilir çevre için gerekli bilgi tutum, değer ve davranışlara sahip olması gerekmektedir. Bireylerin çevre konularındaki bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, bilgi artışının tutum, kullanımlar ve ilgide artışa neden olacağına dair bulgular ortaya koyan çalışmalar vardır (Uzun ve Sağlam, 2007; Hungerford ve Volk, 1990). Sürdürülebilir bir gelecek için çevre kalitesinin artırılması adına doğru kararlar verebilecek bireyler yeterli çevre bilgisiyle donatılmış olmalıdır. Bununla birlikte çevreye yönelik sorumlu davranışın gelişmesini sağlayacak faktörler sadece bilgiyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır.

Chawla ve Cushing (2007), bu faktörleri çevreye ilgi, çevre konularında bilgili olma, çevre eylem stratejilerinin kullanım becerileri ve bireysel başarıya inanç şeklinde özetlemiştir. Tiflis Bildirgesi final raporunda eğitimin rolü şöyle açıklanmaktadır (UNESCO- UNEP, 1977, 12) "Çevre problemleriyle baş etmede ve çevreyle ilgili fırsatların iyi değerlendirilmesi noktasında eğitimin rolü hayatidir. Kurumların çevre sorunlarına çözüm oluşturulmasına katkı sağlayabilmeleri ancak kamu ve meslek gruplarının ihtiyaç duyduğu nitelikte bilgi, anlayış, değer ve becerilerle donanmış bireylerle mümkün olacaktır. Bu nitelikte bireylerin yetişmesi için çevre eğitimine, formal eğitimin her kademesinde yer verilmelidir".

Bilgi Yapısı

Bilimin içeriği ve organizasyonundaki ilişkilendirmelerin biçimi öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenenlerin bilgiyi sunma ve organize etmede kullandıkları süreçler, bilgi ve beceri düzeyleri öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan önemli faktörlerdendir (Tyson, Venville, Harrison ve Treagust, 1997). Ausubel ve Anderson'a göre (Akt: Wilson, 1990) öğrenme teorilerinden bilişsel yaklaşımlar, öğrenenlerin deneyimlerine dayalı olarak inşa ettiği kavram ve şema setleri ile çevreleri arasındaki etkileşime vurgu yaparlar. Bu kavram ağları bireyin bilişsel yapısını oluşturur. Tsai (2001) 'ye göre öğrencilerin fen sınıflarında edindikleri bilgiler uzun süreli bellekte hiyerarşik olarak organize edilmektedir ve hafızalarındaki "bilişsel yapı- cognitive structure" olarak sunulabilmektedir. Bilgi yapısı [structural knowledge (Jonassen ve diğ., 1993'ten aktaran Liu ve Ebenezer 2002) veya knowledge structure (Nakiboğlu 2008)] herhangi bir konu alanındaki [çözümler (Derman ve Eilks, 2016), atom (Nakiboğlu 2008) gibi] kavramların nasıl ilişkilendirildiği hakkında bilgi sunar. Bilgi yapısı içeriğe özgü bilişsel yapı (content-specific cognitive structure) olarak da tanımlanır ve öğrencilerin kavramsal anlayışının temel öğeleriyle uğraşmaktadır (Liu ve Ebenezer 2002). Öğrencilerin özel bir konu alanındaki bilişsel yapılarını anlamak onların o konu alanıyla ilgili bilgilerinin ne olduğunu/hangi kavramları içerdiğini ve bilgilerinin yapısal özelliklerinin nasıl olduğunu görmemizi sağlayarak o konu alanının öğretiminde bu bilgileri göz önünde bulunduramamıza imkân sunarlar (Derman ve Eilks, 2016; Nakiboğlu 2008). Yukarıda sunulan bilgiler ışığında bu çalışmada onuncu sınıf öğrencilerinin "sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm" kavramları ilgili bilgi yapılarına odaklanıldı.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada onuncu sınıf öğrencilerinin "sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm" kavramları ile ilgili bilgi yapılarının belirlenmesi hedeflendi.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel esaslı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel veri toplama ve analiz teknikleri kullanıldı.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilçedeki Anadolu lisesine devam eden 50 onuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere çalışmayla ilgili bilgi verilerek çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilerle çalışma yürütüldü. Katılımcıların 20'si %40 'ı (20 kişi) erkek , %60'ı (40 kişi) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin yaş ortalaması on yedidir.

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)” kullanılmıştır. Kullanılan kelime ilişkilendirme testi ilk sayfada yönergenin yer aldığı ardından gelen sayfalarda, her bir sayfada bir uyarıcı kelime olmak koşuluyla sırasıyla “sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği, geri dönüşüm” uyarıcı kavramları/kelimelerinin alt alta on kez yazıldığı bir kitapçık şeklinde tasarlanarak oluşturulmuştur. Uygulamadan önce öğrencilere KİT hakkında gerekli bilgilendirmeler ve açıklamalar yapıldı. Öğrencilere kitapçıkta yer alan her bir uyarıcı kelimeyi cevaplamaları için 80 saniye süre verildi.

Veri Analizi

Bu çalışmada Nakipoğlu (2008) tarafından önerilen, cevap kelimelerin frekanslarına göre oluşturulan haritalama metodu (The response frequencies' map method) kullanılmıştır. Bu metotta uyarıcı ve cevap kelimeleri içeren bir frekans tablosu oluşturulur ve bu frekans tablosundaki frekans değerleri kullanılarak bir bilişsel harita oluşturulur. Frekans tablosu haritadaki ilişkilerin gücünü ve okların yönünü belirler. Bu çalışmada haritanın oluşturulmasına başlamadan önce bir içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin cevap kelimelerinden çevre kavramları bağlamında anlamlı ve geçerli olanlar bir Excel sayfasına aktarıldı. Öğrencilerin uyarıcı kelimelere verdikleri cevap kelimelerin bazılarının (toplanan verilerin açıkta kalmadan daha anlamlı ilişkilendirilebilmesi için) anlamsal yakınlık/benzerlik kriterine göre aynı kod altında toplanması uygun görüldü. Şöyle ki, öğrencilerin “sera etkisi” uyarıcı kelimesine verdikleri “asit, asit yağmurları, havasızlık, kirli hava, kötü dumanlar” şeklindeki cevap kelimeleri “kirlilik” cevap kelimesi olarak kodlandı. Verilerin ayıklanıp, elenmesi için yapılan taramadan sonra her bir uyarıcı kavrama verilen cevap kelimeler sayılarak bir frekans tablosu oluşturuldu.

BULGULAR

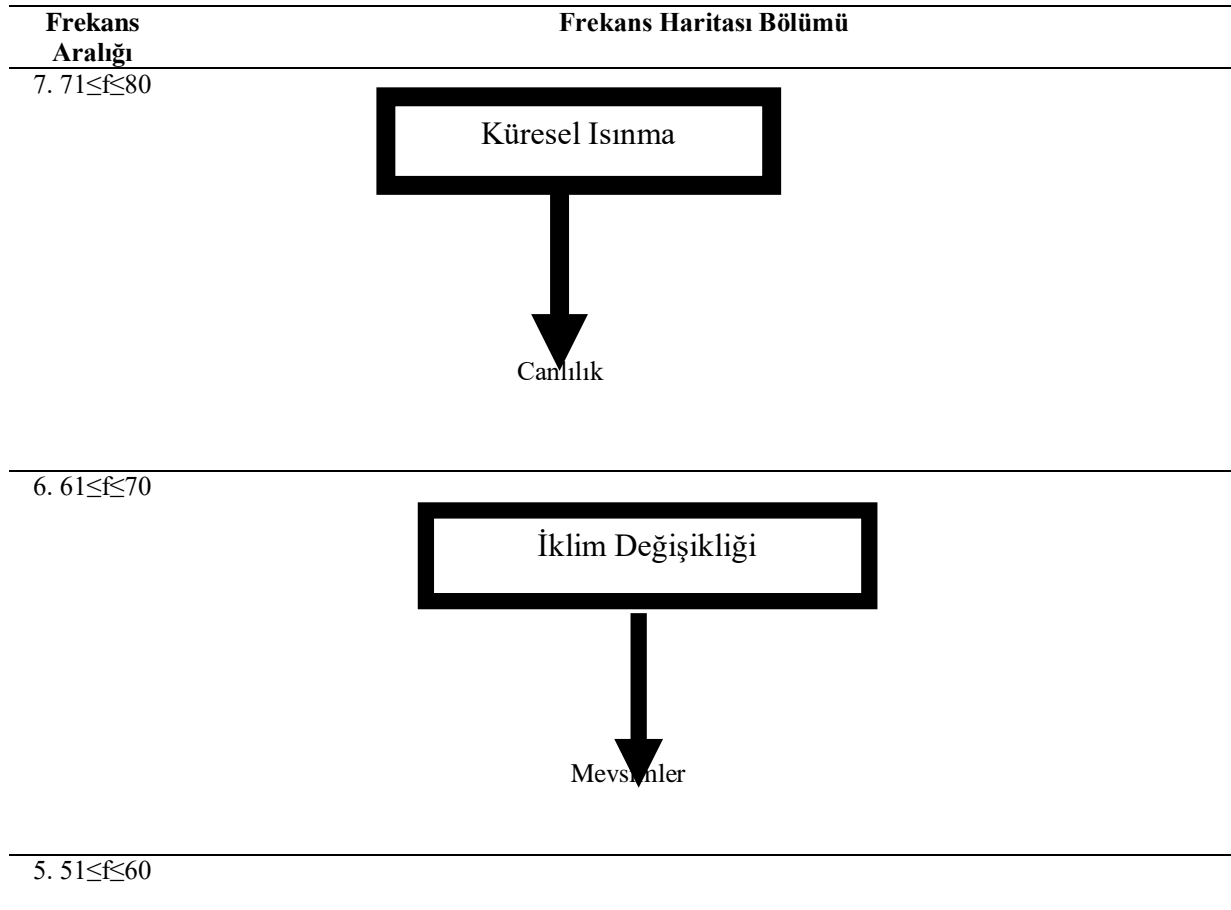
Tablo 1 uyarıcı kelimelerle ilişkilendirilmiş cevap kelimelerinin frekanslarını verir. Bu tabloya göre uyarıcı kelimeler ve cevap kelimelerin ilişkisini göstermek için frekans haritaları (Şekil 1ve Şekil 2) oluşturuldu.

Tablo 1. KİT Frekans Değerlerinden Elde Edilen Örnek Frekans Tablosu
Uyarıcı Kavramlar/Kelimeler

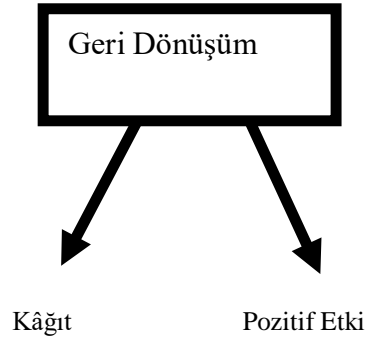
Cevap Kelimeler	sera etkisi	küresel ısınma	iklim değişikliği	geri dönüşüm
ozon tabakası/ozon	11	13	5	-
sera etkisi	-	4	9	-
küresel ısınma	17	-	16	2
iklim değişikliği	3	18	-	-
geri dönüşüm	2	-	-	-
ağaç	-	-	-	22
atmosfer	13	13	22	-
atıklar	2	-	-	23
fosil yakıt	6	3	4	2
kirlilik	22	8	7	2
canlılık	36	71	30	2
doğa/çevre	32	22	40	8
çöp	-	-	-	23

insan	11	15	14	15
deodorant	-	2	1	
parfüm	1	4	1	-
karbondioksit	15	6	1	-
delik/delinme/ozon deliği	1	2	-	-
incelme	1	2	-	-
gazlar	14	-	-	-
güneş	11	10	2	1
sıcaklık/ısı	26	41	19	
buzullar	3	28	2	-
mevsimler	4	2	61	-
denge nin bozulması	1	7	26	-
cam	1	-	-	27
plastik	-	-	-	36
kağıt				41
pozitif etki	-	-	-	41
pil	-	-	-	15
üçok/recycle/reduce/reuse				20
metal				10

SONUÇ



4. $41 \leq f \leq 50$

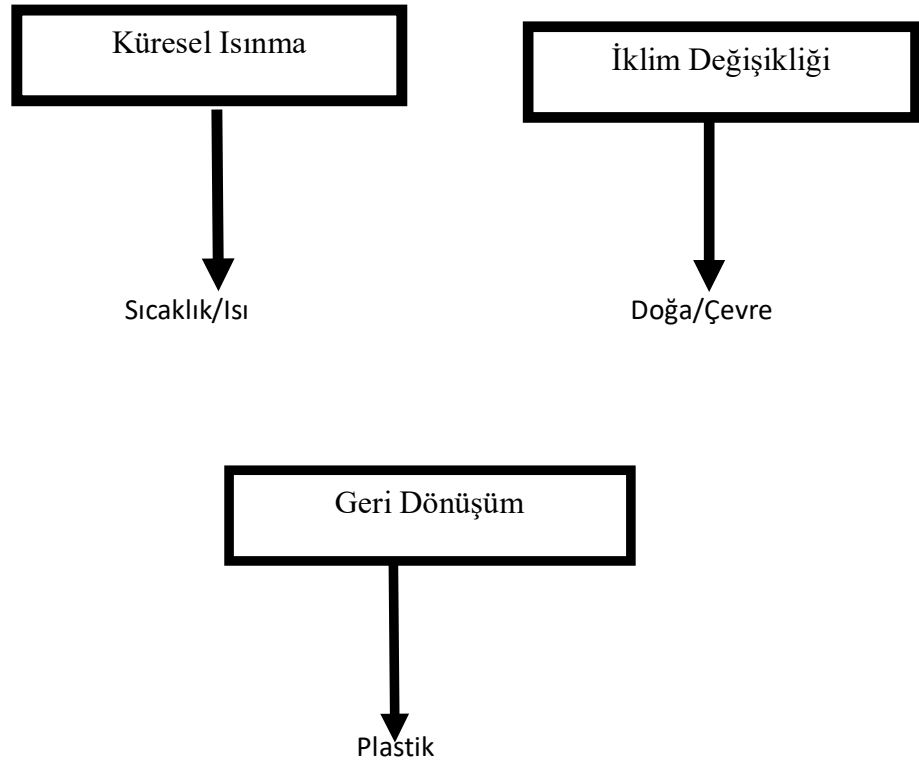
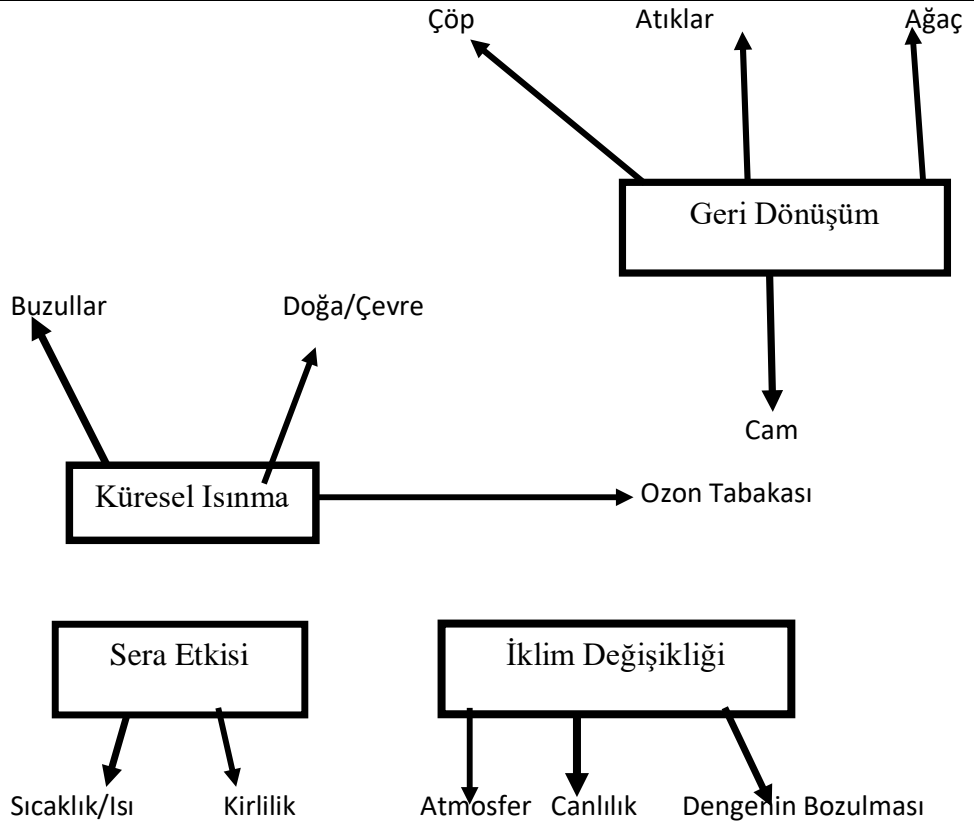


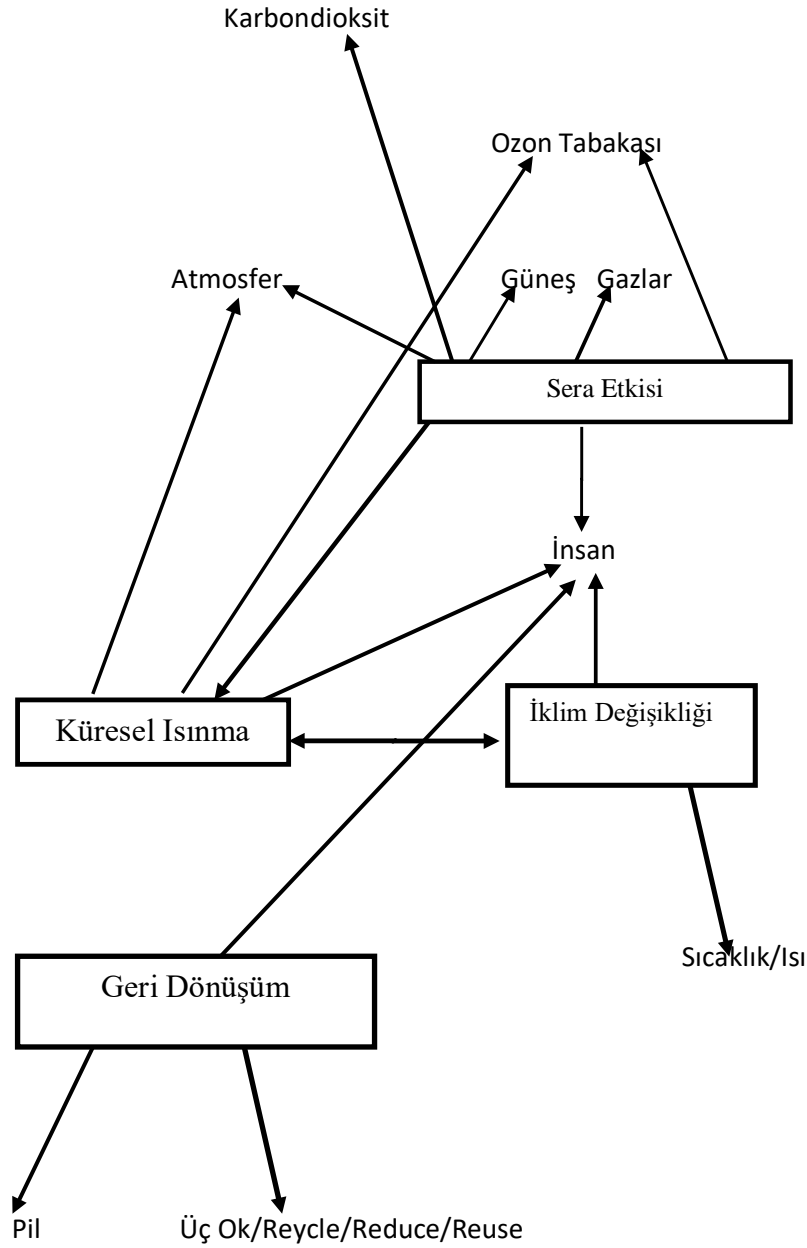
Şekil 1. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin En Güçlü İlişkilendirmeleri İçeren Bilgi Yapıları

Şekil 1’de sunulan ve öğrencilerin en güçlü kelime ilişkilendirmelerini içeren haritada en güçlü düzey olarak beliren yedinci düzeyde, $71 \leq f \leq 80$ frekans aralığında sadece “küresel ısınma” uyarıcı kelimesinin ve “canlılık” cevap kelimesinin; altıncı düzeyde “iklim değişikliği” uyarıcı kelimelerinin ve “mevsimler” cevap kelimelerinin; dördüncü düzeyde “geri dönüşüm” uyarıcı kelimesinin ve “kağıt, pozitif etki” cevap kelimelerinin belirlediğini; beşinci düzey olan $51 \leq f \leq 60$ frekans aralığında herhangi bir ilişkilendirmenin yapılmadığını görmekteyiz.

Frekans Aralığı

Frekans Haritası Bölümü

3. $31 \leq f \leq 40$ 2. $21 \leq f \leq 30$ 

1. $11 \leq f \leq 20$ 

Şekil 2. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Daha Zayıf İlişkilendirmeleri İçeren Bilgi Yapıları

Şekil 2’de sunulan ve öğrencilerin daha zayıf kelime ilişkilendirmelerini içeren haritada üçüncü düzey olan $31 \leq f \leq 40$ frekans aralığında “sera etkisi, iklim değişikliği, küresel ısınma, geri dönüşüm” uyarıcı kelimelerinin ve “canlılık, doğa/çevre, sıcaklık/ısı, plastik” cevap kelimelerinin; ikinci düzey olan $21 \leq f \leq 30$ frekans aralığında “geri dönüşüm, küresel ısınma, sera etkisi, iklim değişikliği” uyarıcı kelimelerinin ve “çöp, atıklar, ağaç, cam, buzullar, doğa/çevre, ozon tabakası, sıcaklık/ısı, kirlilik, atmosfer, canlılık, dengenin bozulması” cevap kelimelerinin belirlediğini görmekteyiz. Öğrencilerin bilgi yapılarında uyarıcı kelimelerin cevap kelime olarak ilk belirlediği düzey birinci düzeydir. Frekans haritasında diğer düzeylerdeki ilişkilendirmeler tek yönlü ve oldukça statik bir yapı arz etmesine rağmen ikinci düzeyde ilişkilendirmelerin diğer düzeylere göre nispeten dinamikleşmeye başladığı, aynı cevap kelimesinin birden çok uyarıcı kelimeyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Birinci düzeyde ise kavramlar arası ilişkilendirmelerin en fazla olduğu, aynı kavramın birden çok kavramla ilişkilendirildiği, çift yönlü, dinamik bir bilgi yapısı ağı gözlenmektedir. $11 \leq f \leq 20$ frekans aralığına tekabül eden

ilişkilendirmelerin frekans değerleri düşük olmasına rağmen bu frekans aralığındaki ilişkilendirmelerin organizasyon bakımından diğer düzeylere göre daha güçlü olduğu gözlenmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular onuncu sınıf öğrencilerinin “sera etkisi, iklim değişikliği, küresel ısınma, geri dönüşüm” kavramları ile ilgili bilgi yapılarının organizasyonunun zayıf olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi çevre kavramlarının/konularının okul bilimi bağlamında işlendiği derslerde “sera etkisi, iklim değişikliği, küresel ısınma, geri dönüşüm” kavramlarının güncel çevre ajandası ile ilişkilendirilmeden, izole ve soyut olarak ele alınması, bu kavramların birbiriyle ilişkili olarak ele alınıp ortaya konulmaması, ve bu kavramların öğretiminde çevre konularının/problemlerinin doğasına uygun pedagojik yaklaşımlar yerine müfredat odaklı pedagojik yaklaşımların benimsenmesi olabilir. Bu noktada çevre kavramlarının/konularının öğretiminde bu konuların multidisipliner doğasına ve güncel yapısına uygun bağlam temelli yaklaşım, açık alanda eğitim, okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma gibi pedagojik yaklaşımların kullanılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Arik, S., & Yılmaz, M. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Çevre Kirliliğine Yönelik Metaforik Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147.
- Chawla, L. ve Cushing, D., F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Derman, A., & Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.
- Liu, X., & Ebenezer, J. (2002). Descriptive categories and structural characteristics of students' conceptions: an exploration of the relationship. *Research in Science & Technological Education*, 20(1), 111 -132.
- Nakipoğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, 309-322.
- Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. ED 348235. Retrieved October 5, 2012, from ERIC databases.
- Teksoz, G., Sahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Environmental literacy, pre-service teachers, and a sustainable future. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 307-320 .
- Tikka, P.M., Kuitunen, T.M., & Tynys, M.S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12-19.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(I), 125-141, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Tsai C. C. (2001), Proping students' cognitive structures in science: the use of a flow map method coupled with a meta listening technique. *Stud. Educ. Eval.*, 27, 257-268.
- Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G. & Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81, 387-404.
- UNESCO-UNEP (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in co-operation with UNEP Tbilisi (Final Report)*. Tbilisi.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). The effect of the course “man and environment” and voluntary environmental organisations on secondary school students' knowledge and attitude towards environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 210-218.
- Wilson, J., M. (1990). Chemistry Concepts And Group Cognitive Structure: A Study Of Undergraduate Nursing Students. *Research In Science Education*, 20, 292-299.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PANDEMİ OLGUSUYLA İLGİLİ ZİHİNSEL YAPILARI

KNOWLEDGE STRUCTURE OF TEACHER CANDIDATES REGARDING THE PANDEMIC PHENOMENON

Ayşegül DERMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, aderman@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmanın amacı farklı branşlardan öğretmen adaylarının pandemi olgusuyla ilgili zihinsel yapılarını belirlemektir. Nitel esaslı bu çalışma 2021-2022 akademik yılı bahar yarıyılında farklı branşlardan onu kız, beşi erkek 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirildi. Öğretmen adaylarına çalışmanın doğası ile ilgili bilgi verildi ve çalışma gönüllü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildi. Öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanıldı. Uyarıcı kelime olarak “pandemi” kavramı alt alta on kez yazılarak kelime ilişkilendirme testi oluşturuldu. Kelime ilişkilendirme testini içeren form word formatında hazırlanarak öğrencilere online olarak ulaştırıldı ve cevap kağıtları online olarak toplandı. Öğrencilerin cevap kağıtlarına yazdıkları cevaplar bu çalışmanın veri kaynağını oluşturdu. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği kullanıldı. Kelime ilişkilendirme testinin analizinde öğrencilerin yazdıkları farklı cevap kelimelerin frekans değerleri belirlendi. Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testlerine verdikleri cevapların analizi sonucunda öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarında en güçlü olarak yer alan kavramların frekans değerlerine göre sırasıyla; “olumsuz duygular, maske, uzaktan eğitim, ölüm, ev, hastalık, salgın, insanlardan uzaklaşma, pozitif duygusal özellikler” olduğu tespit edildi. Elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla ilişkilendirilerek, çıkarımlar yapıldı, bu çalışmanın muhtemel paydaşlarına yönelik önerilerde bulunuldu.

Anahtar sözcükler: pandemi, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme, kelime ilişkilendirme testi

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the knowledge structure of teacher candidates from different branches about the pandemic phenomenon. This study, which is a qualitative case study, was carried out with 15 teacher candidates, ten girls and five boys, from different branches in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The pre-service teachers were informed about the nature of the study and the study was carried out with volunteer pre-service teachers. The word association test was used as a data collection tool to determine the knowledge structure of the pre-service teachers about the "pandemic" phenomenon. The word association test was created by writing the concept of "pandemic" as a stimulus word ten times under each other. The form containing the word association test was prepared in word format and delivered to the students online, and answer sheets were collected online. The response words written by the students on the answer sheets formed the data source of this study. Descriptive content analysis technique was used in the analysis of the data. In the analysis of the word association test, the frequency values of the different response words written by the students were determined. As a result of the analysis of the response words written by the pre-service teachers to the word association tests, according to the frequency values of the concepts that are the strongest in the knowledge structure of the pre-service teachers related to the "pandemic" phenomenon; It was determined that there were "negative emotions, mask, distance education, death, home, illness, epidemic, distance from people, positive emotional characteristics". The findings were associated with the related studies, inferences were made, and suggestions were made for the possible stakeholders of this study.

Key words: pandemic, teacher candidate, teacher training, word association test

GİRİŞ

2020 yılı; yakın dünya tarihinde çarpıcı izler bırakan bir yıl olarak hatırlanacaktır. Çin'in Wuhan kentinde başlayan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) dalgalar şeklinde tüm dünyaya yayılmış, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 30 Ocak 2020 tarihinde “uluslararası halk sağlığı acil durumu” olarak nitelenmiş, ülkemizde resmi olarak ilk açıklanan vakanın görüldüğü tarihe isabet eden 11 Mart 2020'de ise “Pandemi” yani “Küresel Salgın” olarak ilan edilmiştir (<https://covid19.yok.gov.tr/>; UNESCO, 2020). Tam anlamıyla bir salgın haline gelen Korona (Covid-19) ilk ölümün gerçekleşmesinden üç ay sonra dünya çapında binlerce ölüme neden olmuştur. Ülkemizde ilk olgunun görülmesini takiben salgın yönetimine yönelik uygulamaya konulan politikalar kapsamında; yurtdışından gelen herkese 14 gün süre ile izolasyon uygulanmış, öncelikle ev izolasyonu olarak başlayan uygulama daha sonra yurtlarda gözetimli olarak devam etmiştir. Temas ve hareketliliği azaltmak için “tüm okulların kapatılması”, “esnek çalışma” ve “evde kalma” gibi toplumsal uygulamalar başlamıştır. Bu uygulamalar önce İstanbul, Ankara gibi salgının etkilediği kişi sayısının fazla olduğu büyük şehirlerde başlamış;

sonrasında tüm ülkede “maske kullanımı” standart önlemlerden biri haline gelmiştir. Bunların yanı sıra, “kişisel hijyen” ve “fiziki mesafenin korunması” gibi kişisel tedbirlere yönelik farkındalık artırıcı çalışmalar teşvik edilmiştir (<https://covid19.yok.gov.tr/>). Pandemi nedeniyle tüm dünyada ve ülkemizde yaygın olarak yüz yüze eğitime ara verilmesi zorunluluğu nedeniyle, uzaktan eğitim uygulamaları küresel çapta acil bir çözüm olarak gündeme gelmiştir (UNESCO, 2020). Ülkemizde vaka sayısının artması ve pandeminin uzun süreceğinin anlaşılması üzerine YÖK (2020a) 18 Mart 2020 tarihinde aldığı kararla örgün önlisans, lisans ve lisansüstü programlarındaki teorik derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesinde üniversitelere yetki devri yaptı. Bu yetki devri sonrasında Türkiye’deki üniversiteler örgün programlardaki teorik dersleri çeşitli uzaktan eğitim yöntemleriyle yürütmeye başladılar (Karadağ ve Yücel, 2020). YÖK 26 Mart 2020 tarihinden itibaren bahar döneminde eğitim-öğretimin sadece uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânları ile sürdürülmesine karar verdi (YÖK, 2020b).

Tüm dünyada etkileri devam eden pandeminin eğitime yansımalarının da çok farklı boyutlarda (psikolojik, sosyolojik, teknolojik, metodolojik vb.) olacağı kaçınılmaz bir gerçektir (Duban ve Şen, 2020). Alan yazını incelediğimizde, olgunun doğası gereği Covid-19 ve Corona virüs ile ilgili çalışmaların yoğun bir biçimde temel bilimler ve tıp alanında olduğu gözlenmektedir. Pandemi olgusuyla ilgili eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında henüz yok denecek kadar az çalışmaya (Duban ve Şen, 2020; Arı ve Kanat, 2020 gibi) rastlanmaktadır. Oysa ülkelerin eğitim sistemleri, pandemi sürecinden sistem en çok etkilenen unsurlardan biriydi. Pandemi sürecinin tüm paydaşlara etkilerinin belirlenip, etkin ve verimli çözümler üretilebilmesi için tüm bilim dallarında araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu gerekçelerle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının pandemi olgusuyla ilgili zihinsel yapılarının belirlenmesi önemli görülmüş ve bu çalışmada farklı branşlardan öğretmen adaylarının pandemi olgusuyla ilgili zihinsel yapılarının belirlenmesine odaklanılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel esaslı bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada ele alınan durum öğretmen adaylarının “Pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı farklı branşlardan öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarını belirlemektir.

Katılımcılar

Bu çalışma 2021-2022 akademik yılı bahar yarısında farklı branşlardan onu kız, beşi erkek 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirildi. Öğretmen adaylarına çalışmanın doğası ile ilgili bilgi verildi ve çalışma katılmaya gönüllü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildi.

Veri Toplama

Öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanıldı. Uyarıcı kelime olarak “pandemi” kavramı alt alta on kez yazılarak kelime ilişkilendirme testi oluşturuldu. Kelime ilişkilendirme testini içeren form word formatında hazırlanarak öğrencilere online olarak ulaştırıldı ve cevap kağıtları online olarak toplandı. Öğrencilerin cevap kağıtlarına yazdıkları cevaplar bu çalışmanın veri kaynağını oluşturdu.

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği kullanıldı. Kelime ilişkilendirme testinin analizinde öğrencilerin yazdıkları farklı cevap kelimelerin frekans değerleri belirlendi. Bu çalışmada çeşitlenmenin çok olduğu anlamsal ilişki yakınlığı gösteren “mutsuzluk, moralsizlik, korku, kasvet, endişe, depresyon, bunalmak, sıkılmak gibi kavramlar “olumsuz duygular” kavramı altında toplanırken; “sevgi, bağlılık, değer, özlem” gibi kavramlar “pozitif duygusal özellikler” kavramı altında toplandı. Bunlar dışındaki diğer kavramlar öğretmen adaylarının yazdıkları cevap kelimelere sadık kalınarak sunuldu.

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının “Pandemi” ile İlgili Kavramları

Uyarıcı Kavram	Cevap Kavram	Frekans aralığı
Pandemi	maske-9, olumsuz duygular-14, uzaktan eğitim-8, ölüm-8	$14 \geq f \geq 8$
	aşı-4, belirti-4, dezenfektan-5, ev-7, hastalık-6, insanlardan uzaklaşma-5, kısıtlama-7, pozitif duygusal özellikler-6, mesafe-6, salgın-5, vaka-4, yasak-6	$7 \geq f \geq 4$
	aile, bulaşıcı, Çin, çip, Dünya Sağlık Örgütü, ekonomi, eldiven, entübe, insanlık, internet, karantina, kendini tanıma/keşfetme, kilo alma/verme, kitap okuma, kural, korona, küresel, oksijen, öksürük, rahatlık, sağlık, sağlıklı beslenme, sağlık bakanı, sosyal medya, spor, teknoloji, temizlik, test, uyku, virus, yarasa, yaşlı	$f \leq 3$

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarında yer alan en başat kavramlar “maske-9, olumsuz duygular-14, uzaktan eğitim-8, ölüm-8, aş-4, belirti-4, dezenfektan-5, ev-7, hastalık-6, insanlardan uzaklaşma-5, kısıtlama-7, pozitif duygusal özellikler-6, mesafe-6, salgın-5, vaka-4, yasak-6” kavramlarıdır. Öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarında yer alan ancak frekans değeri düşük olan ($f \leq 3$) kavramlar ise “aile, bulaşıcı, Çin, çip, Dünya Sağlık Örgütü, ekonomi, eldiven, entübe, insanlık, internet, karantina, kendini tanıma/keşfetme, kilo alma/verme, kitap okuma, kural, korona, küresel, oksijen, öksürük, rahatlık, sağlık, sağlıklı beslenme, sağlık bakanı, sosyal medya, spor, teknoloji, temizlik, test, uyku, virus, yarasa, yaşlı” kavramlarıdır.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı farklı branşlardan öğretmen adaylarının “pandemi” olgusuyla ilgili zihinsel yapılarını belirlemektir. Öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki en başat kavramlar arasında “olumsuz duygular-14, maske-9, ölüm-8, aş-4, belirti-4, dezenfektan-5, ev-7, hastalık-6, insanlardan uzaklaşma-5, kısıtlama-7, mesafe-6, salgın-5, vaka-4, yasak-6” kavramları gözlenmektedir. Bu bulgular Arı ve Kanat’ın (2020) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Arı ve Kanat (2020) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında, öğretmen adaylarından bazılarının Covid-19’u ölümcül bir pandemi olarak düşündüklerini tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının Covid-19’un insanların psikolojisine etkileri ile ilgili düşüncelerini “Ruhsal Etki” kategorisinde toplamışlardır. Çalışmamızda olumsuz duygular kavramı altında toplanan alt kavramlar, Arı ve Kanat’ın (2020) “Ruhsal Etki” kategorisindeki kodlarıyla uyumluluk göstermektedir. Bu çalışmanın pandeminin insan psikolojisi üzerine etkilerini yansıtan bulguları, pandeminin insan psikolojisi üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmaların (Demir vd., 2020) bulgularıyla da uyumluluk göstermektedir. Öğretmen adaylarının zihinsel yapılarında gerek güçlü gerekse zayıf olarak yer alan kavramlar, öğretmen adayları tarafından pandemi sürecinde yaşanan farklı tecrübeler sonucunda onların zihinsel yapılarına dâhil oldukları için, öğretmen adaylarının pandemi sürecindeki deneyimlerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

ÖNERİLER

Bu konuda daha detaylı bulgulara ulaşılabilmesi için araştırmacılara, farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla fenomenoloji desenli çalışmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Arı, A. G., ve Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- Demir, G. T., Cicioğlu, H. İ. ve İlhan, E. L. (2020). Anxiety of Catching the Novel Coronavirus (Covid-19) Scale (Acncs): and Reliability Study. *Journal of Human Sciences, 17(2)*, 458-468.
- Duban, N., ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 10(2)*, 181-192.
- UNESCO (2020). Distance learning solutions, [<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>], Erişim tarihi: 05.08.2022.
- YÖK (2020a). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. 21 Temmuz 2022 tarihinde <www.yok.gov.tr> adresinden erişildi.
- YÖK (2020b). Basın açıklaması (26.03.2020). 21 Temmuz 2022 tarihinde <www.yok.gov.tr> adresinden erişildi.

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

EXAMINATION OF INSTRUMENT BURNOUT SITUATIONS OF FINE ARTS HIGH SCHOOL MUSIC STUDENTS (KONYA PROVINCE EXAMPLE)

Doktora Öğrencisi Abdullah KAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi, kayagitar@gmail.com

Prof. Dr. Onur Güçlü
Necmettin Erbakan Üniversitesi h_onur_k@hotmail.com

ÖZET: Araştırmada güzel sanatlar lisesi müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin cinsiyete, çalgıya, öğretmen değişiklik durumuna ve sınıf düzeyine göre çalgı dersi tükenmişlik durumları da ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya Çimento Güzel Sanatlar Lisesi'nde 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 95 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Girgin'in (2015) güzel sanatlar liseleri ve müzik öğretmenliği bölümleri öğrencilerine yönelik geliştirdiği Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği ve kişisel bilgiler formu çalışma grubundaki öğrencilere uygulanarak toplanmıştır. Kişisel bilgiler formunda cinsiyet, çalgı, sınıf düzeyi ve öğretmen değişikliği durumu bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin SPSS paket programıyla istatistiksel olarak analizleri yapılmıştır. Bireysel Çalgı Tükenmişlik Ölçeği'nde öğrencilerin aldığı puanlar, dağılımlarının normallik göstermediği durumlarda kullanılan Mann xWhitney U ve Kruskal Wallis testleri ile verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırmada güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen değişiklik durumu ve çalgı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: güzel sanatlar lisesi, bireysel çalgı, müzik eğitimi, tükenmişlik

ABSTRACT: In the study, it was aimed to determine the individual instrument lesson burnout status of the students studying in the music department of the fine arts high school. For this purpose, instrument lesson burnout status of fine arts high school music department students according to gender, instrument, teacher change status and grade level was also revealed. Quantitative research method was used in the study. The study group of the research consists of 95 music department students studying at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades at Konya Cimento Fine Arts High School. In the study, data were collected by applying the Individual Instrument Lesson Burnout Scale and the personal information form developed by Girgin (2015) for the students of fine arts high schools and music teaching departments to the students in the study group. Gender, instrument, grade level and teacher change status were included in the personal information form. Statistical analysis of the data obtained in the research was made with the SPSS package program. The scores obtained by the students in the Individual Instrument Burnout Scale and the Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are used in cases where their distribution did not show normality, were analyzed. In the study, it was determined that the individual instrument lesson burnout levels of the students of the fine arts high school music department were low; It was concluded that there was no significant difference according to gender, grade level, teacher change status and instrument variables.

Key words: fine arts high school, the individual instrument, music education, burnout

GİRİŞ

Tükenmişlik, mesleki olarak tükenme, alanında yetersiz hissetmekten dolayı oluşan psikolojik duruma denilmektedir. Kişiler arasındaki sosyal ilişkilerde oluşan karmaşıklık ve bireysel olarak stresin oluşmasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir (Maslach ve Leiter, 2007). Tükenmişlik sendromu insanlarla ilişki halinde olan mesleklerde görülen duygusal tükenme durumuna denilmektedir. Tükenmişlik yaşayan kişiler duygusal yönden tükenmişlik işlerine kendilerini psikolojik olarak verememekte ve kendini olumsuz değerlendirme eğilimindedir.

Bu durumda bu bireyler mutsuz hissedip, yaptıkları işteki başarılarından tatmin olamamaktadır. Tükenmişlik düzeyi yüksek bireylerde fiziksel yorgunluk, uykusuzluk, alkol ve madde kullanımı, aile sorunları gibi çeşitli problemler görülebilmektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Alanla ilgili ilk çalışmalar tükenmişliği keşfetmek, tanımlamak ve dile getirme amacıyla 1970'lerin ortalarında ABD'de ortaya çıkmıştır. Tükenmişlikle ilgili ilk makaleler, bir sağlık kurumunda psikiyatrist olarak çalışan Freudenberger tarafından 1975 yılında yazılmış, duygusal tükenme, motivasyon ve işe bağlılık kaybı yaşadığı süreci açıklayarak bunu tükenmişlik terimiyle ifade etmiştir. 1976 yılındaki çalışmasında Maslach ise farklı meslek gruplarındaki çalışanlarla tükenmişlikle ilgili röportajlar yapmış ve duygusal stresle başa çıkmanın çalışanların profesyonel kimliği ve iş üzerindeki davranışları üzerine etkisi olduğunu keşfetmiştir (Maslach, vd., 2001).

Edelwich ve Brodsky (1980), tükenmişliğin aşırı enerji, umutlu ve fazla mesleki beklenti içinde olunan coşku (enthusiasm), istek ve umudun azaldığı durağanlaşma (stagnation), yapılan işin nedenini sorguladığı engellenme (frustration) ve yapılan işten kopma, duyarsızlaşmaya neden olan umursamazlık (apathy) evreleri olmak üzere dört evreden oluştuğunu belirtmektedir.

Tükenmişliğin nedenlerinden bazıları yapılan çalışmanın tek yönlü, farklılık göstermeden sürdürülmesi, kişinin başarılarının takdir edilmemesi, ailesel ve çözümü bulunamayan sorunların ve kişiler arasındaki çatışmaların olduğu söylenmektedir (Corey, 1996)

Tükenmişlik sendromuna etki eden bazı bireysel ve çevresel faktörler olduğu düşünülmektedir. Çevresel etmenler arasında çalışanlar arasında eşitliğin sağlanmaması, yıkıcı eleştiriler yapılması, ödüllendirmenin olmaması ve çalışanın iş güvencesinin olmaması gibi sebepler olabilmektedir. Bireysel etmenler ise cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim ve kişilikten kaynaklanan sebeplerin tükenmişliğe etki ettiği belirtilmektedir (Hurşitoğlu, 2017). Tükenmişliği doğuran sebepler arasında bireyin yaptığı işten kopması, aşırı stres ve doyumsuzluğa tepki vererek kişinin kendini geri çekmesi yer almaktadır. Mesleki olarak yapılan tercihlerin yanlış yönlendirmeyle ve istemeyerek yapılması da tükenmişlik durumunu doğurmaktadır (Dincerol, 2013).

Müzik alanında da çalgı eğitiminde bireysel çalışmayı istikrarlı bir şekilde yürütebilmek başarıyı elde edebilmek bakımından önem taşımaktadır. Bireysel çalgı çalışma sürecinde bireyde sürekliliğin sağlanabilmesi için çalgıya yönelik motivasyon, ilgi ve istek olduğu sürece verim alınabilmektedir. Çalgı eğitimi ülkemizde çeşitli kademelerde ve eğitim kurumlarında verilmektedir.

Ülkemizde müzik eğitimi konservatuvarlarda, müzik öğretmenliği bölümlerinde, güzel sanatlar fakültelerinde ve güzel sanatlar liselerinde verilmektedir. Bu eğitim ortaöğretim düzeyinde konservatuvarlar ve güzel sanatlar liselerinde verilmektedir. Mesleki müzik eğitiminin bir parçası ve temel materyallerinden olan çalgı eğitimi bu kurumların öğretim programlarında etkin bir şekilde yer almaktadır. Bu kurumlarda çalgı eğitiminin öğrencilere yoğun bir şekilde verilmesi tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili ölçek geliştirilme ihtiyacını doğurmuş ve çalgı dersleri dikkate alınarak geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Girgin, 2015).

Yapılan araştırma ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitim kurumlarında öğrenim gören müzik öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik tükenmişlik durumlarını tespit etmek açısından önem taşımaktadır.

Araştırma güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin bireysel çalgı tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amacın yanı sıra cinsiyete, çalgılarına, öğretmen değişiklik durumuna ve sınıf düzeyine göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek de amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik durumları hangi düzeydedir?
2. Güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde çalgılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde öğretmen değişikliği durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplama araçları, verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çeşitli sayıda elemanı kapsayan bir evren hakkında genel bir sonuca ulaşmayı amaçlayan evrenin bir bölümü ya da tamamıyla yapılan tarama düzenlerine genel tarama modeli denilmektedir (Karasar, 2014).

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu ilçesi Konya Çimento Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören lise 1, lise 2, lise 3 ve lise 4 sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerindeki cinsiyet, çalgı, sınıf düzeyi ve öğretmen değişikliği durumu aşağıda frekans/yüzde tablosuyla sunulmuştur.

Tablo 1. Konya Çimento Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	34	35,8
	Kadın	61	64,2
Çalgı	Gitar	10	10,5
	Kanun	10	10,5
	Ud	6	6,3
	Keman	30	31,6
	Viyola	7	7,4
	Çello	7	7,4
	Kabak Kemane	6	6,3
	Yan Flüt	9	9,5
	Bağlama	10	10,5
Sınıf Düzeyi	Lise 1	32	33,7
	Lise 2	26	27,4
	Lise 3	26	27,4
	Lise 4	11	11,6
Öğretmen Değişikliği Durumu	Değişen	24	25,3
	Değişmeyen	71	74,7
Toplam		95	100

Tablo 1 incelendiğinde 95 öğrenci cinsiyetlerinin %35,8'inin (f=34) erkek, %64,2'sinin (f=61) kadın olduğu görülmektedir. Gitar, kanun ve bağlama çalan %10,5 (f=10) ile aynı oranlarda öğrenciler olduğu, ud ve kabak kemane çalan %6,3 (f=6) ile aynı oranda olduğu, viyola ve çello çalgısı çalan %7,4 (f=7), yan flüt çalan %9,5 (f=9) ve keman çalan %31,6 (f=30) oranında öğrenci olduğu belirlenmiştir. Lise 1 düzeyinde %33,7 (f=32), lise 2 ve lise 3 düzeyinde %27,4 (f=26), lise 4 düzeyinde ise %11,6 (f=11) oranında öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerden %25,3'ünün (f=24) çalgısında öğretmenin değiştiği, %74,7'sinin (f=71) çalgı öğretmenin değişmediği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Girgin (2015) tarafından geliştirilen ve güzel sanatlar liseleri ve üniversite düzeyinde müzik öğrencilerini kapsayan "Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği" ndeki 36 maddeden oluşan ölçek ve kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu cinsiyet, çalgı, öğretmen değişikliği ve sınıf düzeyinin bulunduğu demografik bilgilere yer verilmiştir.

Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği'nin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer, ölçeğin lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı derslerindeki tükenmişlik durumlarını ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bireysel çalgı tükenmişlik durumları ölçeğinden 1 ile 5 arasında puan alınabilmektedir. Bireysel çalgı tükenmişlik ölçeğinden güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin düşük puan alması tükenmişlik düzeylerinin az olduğu; yüksek puan olan değerler tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin SPSS paket programıyla istatistiksel olarak analizleri yapılmıştır. Bireysel Çalgı Tükenmişlik Ölçeği'nde öğrencilerin aldığı puanların dağılımları normallik göstermediğinden dolayı non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile verilerin analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde problemlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 2. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyi Puanları

	n	Ortalama	Ss	Minimum	Maksimum
Tükenmişlik Düzeyi	95	2,0261	1,01601	1,00	4,89

Tablo 2 Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgı tükenmişlik düzeyi puanlarını göstermektedir. Öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde en düşük puan alan öğrencinin 1,00; en yüksek puan alan öğrencinin 4,89 puan aldığı görülmektedir. Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgı dersi tükenmişlik düzeyi puanlarının ortalaması 2,0261 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

2. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 3. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı	U	p
Cinsiyete Göre Tükenmişlik Düzeyi	Erkek	34	41,93	1425,50	830,50	0,10
	Kadın	61	51,39	3134,50		
	TOPLAM	95				

Tablo 3 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinin yapılan analiz sonucunda p değerinin 0,10 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

3. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Çalgılarına Göre Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeylerinde Çalgı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

	Çalgı	n	Sıralama Ortalaması	df	X ²	p
Çalgılarına Göre Tükenmişlik Düzeyi	Gitar	10	34,60	8	10,84	0,21
	Kanun	10	43,60			
	Ud	6	42,50			
	Keman	30	58,28			
	Viyola	7	52,86			
	Çello	7	56,79			
	Kabak Kemane	6	32,33			
	Yan Flüt	9	46,11			
	Bağlama	10	39,80			
TOPLAM	95					

Tablo 4 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde çalgı değişkenine göre p değeri 0,21 olarak belirlenmiştir. Buna göre yapılan analiz sonucunda çalgı değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Öğretmen Değişikliği Durumuna Göre Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 5. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeylerinde Öğretmen Değişikliği Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Değişiklik Durumu	n	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı	U	p
Öğretmen Değişiklik Tükenmişlik Düzeyi	Değişmeyen	71	46,63	3310,50	754,50	0,40
	Değişen	24	52,06	1249,50		
	TOPLAM	95				

Tablo 5'e göre güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde öğretmen değişikliği durumu göz önüne alındığında çalgı öğretmeni değişmeyen öğrenci sayısının 71, çalgı öğretmeni değişen öğrenci sayısının ise 24 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda p değerinin 0,40 olduğu ve çalgı öğretmeni değişen ve değişmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

5. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 6. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Çalgı Dersi Tükenmişlik Düzeylerinde Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Sıralama Ortalaması	df	X ²	p
Sınıf Düzeyine Göre Tükenmişlik Düzeyi	Lise 1	32	49,56	3	2,69	0,44
	Lise 2	26	41,81			
	Lise 3	26	48,31			
	Lise 4	11	57,36			
	TOPLAM	95				

Tablo 6 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde dört sınıf düzeyindeki öğrencilere dair analiz sonuçları tabloda sunulmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre p değerinin 0,44 olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeyleri 2,0261 ortalama ile düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışmalarının ortaöğretim düzeyinde olumsuz yönde etkilenmediği anlaşılabılır. Düzbastılar ve Yıldırım'ın (2019) üniversite düzeyindeki bireysel çalgı tükenmişlik durumlarıyla ilgili çalışmasında da benzer şekilde müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı tükenmişlik durumları düşük olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarıyla ilgili sorun yaşamadıkları ve istekle çalıştıkları düşünülebilir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Girgin'in (1995) çalışma grubunda ilkökul öğretmenlerinin bulunduğu çalışmada cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin önemli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaptığımız araştırmadaki çalışma grubu yaş ortalamasının düşük olması tükenmişlik düzeylerinin aynı doğrultuda düşük olmasına etki ettiği söylenebilir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde çalgı değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda öğrencilerin çalgılarını kendi istekleriyle seçtikleri ve çalışmayı sürdürdükleri düşünülebilir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde öğretmen değişikliği durumuna göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen değişikliği yaşayan öğrencilerin çalgılarına olan ilgilerini kaybetmediklerini, öğretmen değişikliğinin olumsuz yönde bireysel çalgıya yönelik tükenmişlik düzeyini arttırmadığı düşünülebilir.

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersi tükenmişlik düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2019) üniversite düzeyindeki bireysel çalgı tükenmişlik düzeylerinde sınıf değişkenine göre 3. sınıfların 1. sınıflara göre tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre güzel sanatlar liselerindeki müzik bölümü öğrencilerinin, üniversite düzeyindeki müzik bölümü öğrencilerine göre müziğe yeni başladıklarından ve çalgılarıyla geçirdikleri toplam sürenin daha az olmasından dolayı tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Üniversite ve lise düzeyinde bireysel çalgı tükenmişlik düzeyleriyle ilgili farklı değişkenler kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Güzel sanatlar liselerinden büyük bir çalışma grubuyla bireysel çalgı tükenmişlik düzeyleriyle ilgili çalışmalar düzenlenerek daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
3. Bireysel çalgı tükenmişlik düzeyleri konusunda öğrencilerdeki tutum, motivasyon, öz yeterlik, iletişim becerileriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Güzel sanatlar lisesi öğretim programında yer alan diğer alan dersleriyle ilgili tükenmişlik düzeyi ölçekleri geliştirilebilir.
5. Ortaöğretim düzeyinde çalgı eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinde kullanılacak ölçekler geliştirilip benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Corey, G., (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 178-179.

Dincerol, C. (2013). Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Edelwich J. & Brodsky A. (1980). *Burnout stages disillusionment in the helping professions*, Human Sciences Press.

Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-126.

Hurşitoğlu, O. (2017). Araştırma görevlisi olarak çalışan doktorlarda tükenmişlik sendromunu etkileyen faktörler tükenmişlik sendromunun savunma biçimleri ile ilişkisi, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Karasar, N. (2014). Bireysel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measure of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2007). Burnout. *Elsevier*, 368-371.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychol*, 52, 397-422.

TEK EBEVEYN İLE YAŞAYAN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALMAYA İLİŞKİN ALGILARI

PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS LIVING WITH A SINGLE PARENT ABOUT RECEIVING UNIVERSITY EDUCATION

Gamze TUNÇEZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, gmztncz@gmail.com

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr

ÖZET: Öğrencilerin üniversiteye ilişkin algıları ebeveynlerinden etkilenmektedir. Çalışma tek ebeveynle yaşayan lise öğrencilerinin üniversiteye ilişkin algılarını belirlemek için yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma grubu Hatay ilinden sekiz adet tek ebeveynle yaşayan lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşmeler dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Öğrencilerin algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Tematik analiz ve içerik analizine göre dokuz adet tema ve her tema için kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen temalar; üniversite eğitimine karşı tutum, ebeveynin üniversite eğitimine karşı tutumu, katılımcı için yararları, ebeveyn için yararları, riskler, alternatifler, güçlükler, izlenen yol ve etkilenme durumudur. Bu çalışmadan elde edilen verilerle lisede tek ebeveynle yaşayan öğrencilerin üniversiteye ilişkin algılarını doğru yönlendirebilmek için çözümler geliştirilebilir ve iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmalar belirlenebilir.

Anahtar sözcükler: eğitim, üniversite, ortaöğretim, öğrenci, ebeveyn

GİRİŞ

Ergenlik aileden kopma özerkleşme sürecidir ve ergenlerde ailenin önemini arkadaşları almaktadır (Köse, 2019). Çocuğun kişilik gelişiminde ve okul başarısında ailesi en önemli etkenlerden biridir (Dam, 2018). Ailenin sosyoekonomik durumu ve aile içindeki iletişim ergenin davranışlarını da etkilemektedir (Güney, 2016). Destekleyici bir aile ortamında büyüyen gençler zorluklar karşısında daha dirençli olabilmektedirler (Güney, 2016). Yalnızlık algısına sahip öğrenciler sosyal ilişkilerinde de sorun yaşamaktadırlar (Köse, 2019). Genel olarak sosyal destek düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyi azalacak eğitim öğretim süreci içinde karşılaşılabilecek problemler en az düzeye indirilebilecektir (Köse, 2019). Aile ilişkilerinin sorunlu olması, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları, geleceğe karşı umutsuzluk ve akran ilişkileri öğrencilerin eğitime devam etmeleri konusunda etkili olabilmektedir (Çakır ve Çolak, 2019). Aile içinde yaşanan olumsuz bir olay çocuğun eğitimini olumsuz etkilemektedir (Erkal, 2013). Ergenler ailelerinden yeteri kadar destek göremediklerinde akademik başarısında düşüş ve zihinsel boşluk yaşayabilmektedirler (Erkal, 2013).

Gün geçtikçe parçalanmış aile sayısı artmaktadır (Güney, 2016). Anne babanın boşanması, partnerlerden birinin evden ayrılması, partnerlerden birinin vefatı parçalanmış aileye sebep olabilmektedir (Erkal, 2013). Aile parçalanması nedeniyle ailenin fonksiyonlarında bir daralma meydana gelirken maddi ve manevi beklentilerin karşılanmamasından dolayı çocuk başarısızlıkla karşılaşabilmektedir (Alkan, 2018). Boşanma dolayısıyla parçalanmış ailelerde ergenler olumsuz koşullar nedeniyle kendilerine ve çevresine iyimser olmayan bir tutum sergileyebilmektedirler (Güney, 2016). Parçalanmış ailede yaşayan çocuklar sosyal etkinliklere daha az katılmaktadır (Üreyen ve Ünal, 2022). Yalnızlık her dönemde görülebilecek bir durum olsa da ergenlik döneminde daha fazla görülmektedir (Köse, 2019). Parçalanmış ailede büyüyen çocuklar üniversite eğitimini düşünmemelerinin yanında lise eğitime devam etmekte zorlanmakta veya okul türünü değiştirerek ailelerine maddi yardımda bulunmaya çalışabilmektedirler.

Öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca süreçten ayrılmamaları ve eğitimlerine devam etmeleri istenen bir durumdur (Çakır ve Çolak, 2019). Eğitim öğretim süreci içindeki en önemli kısım üniversite eğitimidir (Korkmaz ve Bağçeci, 2013). TDK'ya göre üniversite bilimsel özgürlüğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan

yüksek seviyede eğitim öğretim ortamı sunup bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü ve yüksekokul gibi kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumudur. Aile tutumu, ailenin yapısı, çevre koşulları öğrencilerin üniversite eğitime karşı tutumlarını etkilemektedir (Çakır ve Çolak, 2019). Bu çalışma ortaöğretim kademesinde tek ebeveyn ile yaşayan öğrencilerin üniversite eğitimine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan lise kademesindeki öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarının incelenmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre insan bilgisini her defasında yapılandırır. Olmuş bitmiş bir olay yoktur. Her ilişki özel, göreceli, geçici ve eğretidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Nitel araştırma yapan araştırmacılar için katılımcılar ile katılımcıların kendi ifadeleriyle algı ve düşüncelerine ulaşmak çok önemlidir (Baltacı, 2019). Araştırmanın herhangi bir aşamasında duruma göre yeni yöntem ile yaklaşımlar geliştirme, araştırmanın kurgusunda değişiklikler yapma nitel araştırmanın özünü oluşturmaktadır (Karataş, 2015). Araştırmada bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin bakış açılarından algı ile deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırma desendir. (Saban ve Ersoy, 2019). Burada ele alınan fenomen ise tek ebeveyn ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde bulunan bir ortaöğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 14,75'tir. Çalışma grubunun oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmadan evrende olması muhtemel bütün çeşitliliği, zenginliği, farklılığı ve aykırılığı temsil edecek bir resim elde edilmeye çalışılır (Karataş, 2015). Katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde ortaöğretim kademesinde olmaları ve tek ebeveyn ile yaşamaları ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcılara dair kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Snmf	Yaş	Anne/ Baba	Neden	Ebeveyn Cinsiyet	Ebeveyn Yaşı	Ebeveyn Mesleği	Ebeveyn Eğitimi
K1	Kadın	10	15	Anne	Vefat	Kadın	39	Ev Hanımı	Lise
K2	Kadın	9	14	Anne	Boşanma	Kadın	39	Temizlik	İlkokul
E1	Erkek	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	43	Emekli Asker	Lise
E2	Erkek	9	14	Anne	Boşanma	Kadın	38	Özel Güvenlik	Lise
E3	Erkek	10	15	Anne	Ayrı Yaşama	Kadın	Bilmiyor	Ev Hanımı	İlkokul
E4	Erkek	10	15	Anne	Boşanma	Kadın	43	Ev Hanımı	Ortaokul
K3	Kadın	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	54	Özel İşletme	İlkokul
E5	Erkek	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	54	Özel İşletme	İlkokul

Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlik, bir testin kullanım amacına uygunluk derecesi olarak tanımlanırken nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi bir geçerlikten değil bunun yerine inandırıcılıktan, kabul edilebilirlikten,

aktarılabirlikten, transfer edilebilirlikten bahsedilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Katılımcılardan elde edilen verilerin ayrıntılı şekilde rapor edilmesi araştırmanın geçerliğini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra yüz yüze ve derinlemesine görüşmeler ile elde edilen sonuçların katılımcılar tarafından teyit edilmesi de çalışmanın geçerliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda güvenilirlikten bahsedilemez bunun yerine teyit edilebilirlikten söz edilirken teyit edilebilirlik toplanan verileri evet bu çerçevede böyle olabilir, böyle kabul edilebilir, bu olgularla bu sonuçlar araştırmacının topladığı verilerden elde edilebilir şeklinde ifade edilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmada da katılımcılara yönelik demografik bilgilerin detaylı verilmesi, araştırmacının görüşme esnasında görev ve yükümlülüklerini katılımcıya anlatması, araştırmanın amacının verilmesi, veri toplama ile analiz süreçlerinin de detaylı şekilde açıklanması araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu araştırmada geçerliği ve güvenilirliği arttırmak adına katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir. Bunun yanında görüşme sorularının hazırlanması için uzman görüşü alınmıştır. Uygulamanın öncesinde araştırma ölçütlerine uygun 2 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır ve bunun sonucunda sorular revize edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Fenomenolojik araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşmeler veri toplamanın en yaygın yöntemlerinden biridir (Suveren, 2022). Bu görüşmelerden toplanan metin değişimleri araştırmacı tarafından katılımcının hikâyesi ile bağlantılı olan bir anlatıma dönüştürülür (Saban ve Ersoy, 2019). Görüşme formunun geçerliği için görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinin ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Pilot uygulama yapılmış ve sonuçlara göre düzeltmelerle görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamada bazı soruların tekrarlayan cevaplara neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle sorular katılımcıların anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bu görüşme formu ile tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin ve ebeveynlerinin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır.

- Üniversite eğitimi almak istiyor musunuz? Nedenlerinden bahseder misiniz?
- Ebeveyniniz üniversite eğitimi almanıza nasıl yaklaşıyor? Nedenlerinden bahseder misiniz?
- Ebeveyninize göre üniversite eğitimi almanızın size sağlayacağı faydalar nelerdir?
- Ebeveyninize göre üniversite eğitimi almanızın ebeveyninize sağlayacağı faydalar nelerdir?
- Ebeveyninize göre üniversite ortamının sizin için riskleri nelerdir?
- Üniversite eğitimi olmadığı takdirde size ve ebeveyninize göre diğer alternatifler nelerdir?
- Üniversite eğitimi alırken ebeveyninizle yaşayabileceğiniz güçlükler nelerdir?
- Üniversite eğitimi almaya ilişkin hazırlığınızda ebeveyniniz nasıl bir yol izlemektedir?
- Üniversite eğitimine ilişkin kararınızda ebeveyninizin görüşleri ne derecede etkilidir?

Kişisel bilgi formunda katılımcıların adı soyadı yerine baş harfleri kullanılmıştır, katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri öğrenilmiştir. Beraber kaldıkları ebeveynlerinin ise yaşları, cinsiyetleri, meslekleri ve eğitim durumları öğrenilmiştir. Katılımcıların yaşlarından dolayı veli izin belgesi alınmıştır. Bu izin belgelerinde de kimliklerin saklı tutulması açısından baş harflerini kullanabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler gönüllülük ilkesine göre yürütülmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların kötü hissetmeleri halinde görüşmeyi bırakabilecekleri ya da soruyu cevaplamayabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcıların kimliklerinin de gizli kalacağı vurgulanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu açıklanmış ve okuduktan sonra kabul ederlerse bilgilerini gizli tutarak imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler katılımcılardan alınan izinle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde tematik analiz ile içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Tematik analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulmasıdır. (Baltacı, 2019). İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek

kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yorulmaz, 2013). Tematik analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. (Karataş, 2015). Yapılan tematik analiz sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır: Üniversite eğitime karşı tutum, ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu, katılımcı için yararları, ebeveyn için yararları, riskler, alternatifler, güçlükler, izlenen yol, etkilenme durumu. Elde edilen temalar ise kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır. Etik ilkeler gereği araştırmada katılımcıların isimleri verilmemiş kadın katılımcılar “K” harfi ile erkek katılımcılar “E” harfi ile numaralandırılarak adlandırılmıştır. Anne/Baba kategorisi ile anlatılmak istenen katılımcının hangi ebeveyni ile kaldığını göstermektedir. Bunun yanında araştırmanın daha kolay anlaşılabilmesi açısından katılımcılardan bahsederken yaşları belirtilecektir. Beraber kaldığı ebeveyni belirtmek açısından anne ile kalanlar “A” harfi ile baba ile kalan “B” harfi ile gösterilecektir.

BULGULAR

Bu bölümde tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Üniversite Eğitime Karşı Tutum

Tablo 2’de görüldüğü gibi üniversite eğitime karşı tutum teması meslek sahibi olmak, bağımsızlık, hayaller ve hedefler, donanım kazanmak, haz duymak, ebeveyn bakımı, meslekte ilerleme, eğitim kalitesi ve ekonomik sebepler kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki katılımcılardan 7 kişi üniversite eğitimi almak istediğini söylerken 1 kişi Türkiye’deki eğitim kalitesi ve ekonomik sebeplerden ötürü almak istemediğini fakat yurtdışında alabileceğini belirtmiştir. Aşağıda üniversite eğitime karşı tutum teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Eğitime Karşı Tutum Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Meslek sahibi olmak (3 Kişi)	“Üniversite eğitimi almayı meslek sahibi olmak için istiyorum, kendi ayaklarım üzerinde durmak istiyorum.” K2 (14, A)
Bağımsızlık (2 Kişi)	“Çünkü her zaman yanımda babam olmayacak, annem olmayacak.” K3 (15, B)
Hayaller, Hedefler (2 Kişi)	“Üniversite eğitimi almayı aşırı istiyorum. Polis olmak için ya da hayallerim var hocam polis olamasam da.” E2 (14, A)
Donanım Kazanmak (1 Kişi)	“Çünkü eğitim aldığım zaman gelecekte daha iyi bir meslek edineceğim. Bilgi açısından yararlı olacağı düşünüyorum.” E1 (15, B)
Haz Duymak (2 Kişi)	“İstediğim hayat istediğim meslek.” E3 (15, A)
Ebeveyn Bakımı (1 Kişi)	“Anneme bakabilecek tek insan benim.” E2 (14, A)
Meslekte İlerleme (1 Kişi)	“Asker olmak için daha rütbeli oluyor ya.” E4 (15, A)
Eğitim Kalitesi ve Ekonomik Sebepler (1 Kişi)	“Türkiye’de istemem, yurt dışında isterim. Mesela alım gücü daha düşük burada. Buradaki üniversite oradaki üniversite arasında dağlar kadar fark var. Bir antrenör var youtubeda New York’ta 4 sene burada öğrendiğini orada 1 senede öğrendi.” E5 (15, B).

Ebeveynin Üniversite Eğitime Karşı Tutumu

Tablo 3’de görüldüğü gibi ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu teması destek sağlama, saygınlık kazanma, yakıştırma, rahat yaşam, kurtuluş, başarı ve kendi hayatını yansıtmaya kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki katılımcılardan hepsi ebeveynlerinin üniversite eğitimi almalarını istediklerini belirtmiştir. Bu

kapsamda 4 kişi ebeveynlerinin destek sağladıklarını dile getirmiştir. Aşağıda ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynin Üniversite Eğitime Karşı Tutumu Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Destek sağlama (4 Kişi)	“Babam da okumam için bana gerekenleri yapıyor. Okul ihtiyaçlarımı, kırtasiye ihtiyaçlarımı karşılıyor. Psikolojik maddi manevi destek sağlıyor. Bir şey olunca canım sıkılınca falan geliyor konuşuyoruz.” E1 (15, B)
Saygınlık kazanma (1 Kişi)	“Çok destekçi. Özellikle ders konularında. Okuyacaksınız okuyacaksınız diye bir baskısı var. Okumalısınız baskısı var. Gerçekten kendinize saygılı bir hale gelmek istiyorsanız okumalısınız diye Aslında motivasyon verici konuşmaları da var. O yüzden olumlu yaklaşıyor.” K1 (15, A)
Yakıştırma (1 Kişi)	“Ben okumadım sen oku diyor.” K2 (14, A)
Rahat yaşam (1 Kişi)	“Annem üniversite eğitimi almama rahat bir hayat yaşamam için olumlu bakıyor. Okumazsam sanayide çalışacağım. Sıcak soğuk o yüzden.” E3 (15, A)
Kurtuluş (1 Kişi)	“Babam üniversite eğitimi almama sanki hayat kurtaracakmış gibi bakıyor ama Elon Musk’ın dediği gibi üniversite sadece eğlence içindir.” E5 (15, B)
Başarı (1 Kişi)	“Annem hep oku diyor. Üniversiteye git başarılı ol diyor. Yani büyüyünce evlenince falan ev geçindireceğim.” E4 (15, A)
Kendi hayatını yansıtmaya (1 Kişi)	“Annem bana yakıştırdığı için polis olmamı istiyor.” K2 (14, A)

Katılımcı İçin Yararları

Katılımcı için yararları teması hayalleri, hedefleri gerçekleştirme, yakıştırma, bağımsızlık, ücret, donanımlı insan olma, rahat yaşam, ev geçindirme, meslek sahibi olma kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıda katılımcı için yararları teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcı İçin Yararları Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Hayalleri, hedefleri gerçekleştirme (2 Kişi)	“Hedeflerimi görebileceğim. Küçüklüğümünden beri istediğim bir meslek hayatım boyunca eğer onun için azimli olursam yaptım diyebileceğim.” K1 (15, A)
Yakıştırma (1 Kişi)	“Kendi paramı kazanacaksın. Sana yakışacak sende istiyorsun.” K2 (14, A)
Bağımsızlık (2 Kişi)	“İleride evlendiğim zaman bir insanın eline bakmam. Babam en basit annen ve benden pay biç diyor.” K3 (15, B)
Ücret (1 Kişi)	“Jandarma arama kurtarmada astsubay olarak okuyabileceğim. Hem dağcılık yapacağım hem maaşı da güzel.” E1 (15, B)
Donanımlı insan olma (1 Kişi)	“Bilgili, kültürlü bir insan olarak belli bir kalıbım olacak yani.” E2 (14, A)
Rahat yaşam (1 Kişi)	“Rahat bir hayat yaşayacağım. Sanayiye gitmemem için okumam gerekiyor.” E3 (15, A)
Ev geçindirme (1 Kişi)	“Ben büyüyünce evlenince falan ev geçindireceğim.” E4 (15, A)
Meslek sahibi olma (3 Kişi)	“Üniversite okursan işin olur okumazsan olmaz.” E5 (15, B)

Ebeveyn İçin Yararları

Ebeveyn için yararları teması ebeveyne bakım sunma ve gururlanma kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıda ebeveyn için yararları teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn İçin Yararları Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Ebeveyne bakım sunma (5 Kişi)	“İleride yaşlandığında ona bakarım. En azından bir işim olur. Zaten üniversite okumasam da ona bakarım ama daha iyi bakarım üniversite okursam.” K3 (15, B)
Gururlanma (4 Kişi)	“Babam kendi açısından bakmıyor sadece beni düşündüğü için söylüyor. Kendi yaşantısını kurmuş benim üniversite okumamın ona kazandıracığı bir şey yok. Sadece gururlanır.” E1 (15, B)

Riskler

Riskler teması olumsuz ortam, risk yok, kötü alışkanlıklar, bilmiyor kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların cevaplarına göre ebeveynler çocuklarının üniversite eğitimi almalarını istediği için üniversitede

risk olmadığını söylediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda riskler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 6. Riskler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Olumsuz ortam (2 Kişi)	“Risklerinden değil ama katkılarından bahsediyor. Özellikle lisede iyi arkadaşlıklar kurmam konusunda çünkü lisede insan ergenliğini geçiriyor nasıl şu an hayatımı olumlu bir şekilde yönetirsem o şekilde olabileceğini söylüyor. Lise ortamı çok farklı oluyor. Onların küfür ortamlarında olursam herhangi bir değişik ortamda olursam beni de etkileyebileceğini ondan dolayı düzgün arkadaşlıklar kurmam gerektiğini söylüyor” K1 (15, A)
Risk yok (5 Kişi)	“Anneme göre üniversite ortamının riski yok.” K2 (14, A)
Kötü alışkanlıklar (1 Kişi)	“Risklerini söylüyor. Kötü alışkanlıkları olan insanlardan uzak dur diyor. Kötü işlere bulaşma diyor.” E1 (15, B)
Bilmiyor (1 Kişi)	“Annem gitmediği için bilmiyor, tahmin etmiyor” E2 (14, A)

Alternatifler

Tablo 7’de görüldüğü gibi alternatifler teması yok ve alternatif meslek kategorilerinden oluşmaktadır. Tablo 7’de katılımcıların cevapları incelendiğinde çoğunlukla ebeveynler katılımcıların fikirlerini önemsemektedir. Aşağıda alternatifler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 7. Alternatifler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Yok (7 Kişi)	“Her ne olursan ol desteklerim diyor. Çünkü ben okudum sen okuyacaksın diyor. Severek yapmam gerektiğini söylüyor. Hani ömrüm boyunca bıkmayacağım hani ben bunun için mi bu kadar okudum demeyeceğim bir meslek. Arada bir kararsız kalıyorum. Geriye çekiliyor hiç karışmıyor meslek konusunda” K1 (15, A)
Alternatif meslek (2 Kişi)	“Aslında el işi becerimin olduğunu düşünüyor. Makine mühendisi gibi olabilir. Gezmeyi severim pilot olabilir öyle şeyler. İstedğin mesleği yap diyor ama benim severek yapabileceğim bir meslek olmalı” E1 (15, B)

Güçlükler

Tablo 8’de görüldüğü gibi güçlükler teması maddi sıkıntı, psikolojik yorgunluk, güçlük yok, mesafe ve özlem gibi kategorilere ayrılmıştır. Aşağıda güçlükler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 8. Güçlükler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Maddi sıkıntı (2 Kişi)	“Maddi olarak sorun olabilir.” K2 (14, A)
Psikolojik yorgunluk (1 Kişi)	“Kendi hayatımdan örnek vererek anlatacağım. Benim annem ve babam ayrı. Babamla çok küçük yaşta beri konuşmuyoruz görmedik. Benim annem çalışmayan da biri çünkü şartlar zor. Lise mezunu ama iş bulmak zor. Annemler güçsüz kalacaktı çünkü yaş ilerliyor. Bizim de çalışmamız gerekiyor bundan dolayı hem çalışıp hem okumamız gerekiyor. Bu yüzden bence geçim sıkıntısı olacak ve bu psikolojiye de yansiyacak. Derse adapte olamayacağım o zaman. İstedğin bir meslek okuyorsun zorluk seviyesi baya bir yüksek ne kadar iyi öğrenirsen o kadar başarılı olacak yani hem geçim sıkıntısı olacak hem psikolojiye yansiyacak” K1 (15, A)
Güçlük yok (3 Kişi)	“Şu anlık böyle yok çok büyük bir şey olmadığı müddetçe ekonomik kriz falan.” E1 (15, B)
Mesafe, özlem (3 Kişi)	“Sorun olabilir. Babam özler bide duygusal, maddi yünden. Maddi olarak duygusal olur yurtdışında Türk lirası geçmiyor” E5 (15, B)

İzlenen Yol

Tablo 9’dan anlaşılacağı üzere izlenen yol teması ek eğitim, plan, telkin ve uyarı kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının ebeveynleri genellikle telkin ve uyarılarda bulunmaktadır. Aşağıda izlenen yol teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 9. İzlenen Yol Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Ek eğitim (5 Kişi)	“Annem her şeyi yapıyor diyor hani oğlum ben ne olursa olsun sana yaparım diyor. Annem kursa yazdırayım diyor ben gerek yok diyorum. Annem sadece söyle gerisini bana bırak diyor” E2 (14, A)
Plan (1 Kişi)	“Şöyle biz o yolu çizdik yazın kursa gidip TYT’yi bitireceğim sonra da maddi durumumuz olursa gidip AYT’ye başlayacağım. Hem okul hem kursa gideceğim.” K1 (15, A)
Telkin ve uyarı (6 Kişi)	“Ders çalışmamı söylüyor eğer okumazsam sanayiye gideceğimi söylüyor meslek öğrenmek için” E3 (15, A)

Etkilenme Derecesi

Etkilenme derecesi teması kendi kararları, değişme ihtimali ve esinlenme kategorilerine ayrılmaktadır. Araştırmadaki katılımcılar çoğunlukla üniversite eğitimine ya da bir mesleğe ilişkin algılarında kendi kararlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar ise ailelerinden ve çevreden etkilenebildiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda etkilene derecesi teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 10. Etkilenme Derecesi Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Kendi kararları (6 Kişi)	“Ben bu konuda baya araştırmalar yaptım. Arkadaşlarımın aileleri karşı çıkabilir. Evde oturuyorsun tüm gün ileride ne iş bulabilirsin ne de bize bir katkı sağlayabilir. Vaktim boştan boşuna gidiyor. Okul hem kültür kazanıyorsun. Algı gidiyor o eski kafaların algısı. Hem beynini geliştiriyorsun hem de sosyalleşiyorsun arkadaş ortamın oluyor. Aslında annem bana dese ki okumayacaksın Ne yapacağım evde mi kalacağım kendini kesinlikle ev hayatına değil iş hayatına iten biriyim. Bundan dolayı kız arkadaş ilişkileri oluyor ona çok sıcak bakmıyorum. Ben mesleğimi almadan kimse hayatıma girmemeli ona gücüm yok şu an” K1 (15, A)
Değişme ihtimali (1 Kişi)	“Şimdi annemin görüşleri önemli ama benim görüşlerim daha önemli. Küçüklükten beri böyle ama ileride değişebilir.” E2 (14, A)
Esinlenme (3 Kişi)	“Bir tane kiracıımız vardı o sana çok yakışır demişti bende güzel bir meslek olduğunu düşünüyorum. Babam istemese ben yine isterdim” K3 (15, B)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada parçalanmış aileye sahip ve tek ebeveyn ile yaşayan lise öğrencilerinin üniversite eğitimi almaya ilişkin algıları incelenmiştir. Öğrencilerin kendi düşünceleri ve kendilerine göre ebeveynlerinin düşünceleri üzerine çalışılmıştır. Öğrencilerin meslek seçimleri ve üniversiteye ilişkin algıları ailelerinin içinde buldukları durumdan oldukça etkilenmektedir (Aslanargun, 2007; Ceylan ve Akar, 2010; Şeker ve Kaya, 2018). Öğrenciler çoğunlukla meslek sahibi olmak, kendilerine ait bağımsız bir dünya kurmak, kendilerini geliştirmek, yaptıkları işten haz duymak (Akkoç, 2012; Koçyiğit, Eğmir ve Akçil, 2018) ve ebeveynlerinin bakımlarını üstlenmek için üniversite eğitimi almayı istemektedirler. Öğrencilere göre ebeveynleri üniversite eğitimleri için yeterli desteği sunacaklarını belirtmektedirler. Veliler öğrencilerin konforlu ev saygı gördükleri bir hayat yaşamalarını, kendi beklentilerini çocuklarında yaşatmayı istemektedirler. Öğrenciler ise üniversite eğitimi ile haz duymayı ve ebeveynlerini gururlandırmayı beklemektedirler. Öğrenciler üniversite eğitime hazırlık aşamasında maddi sıkıntı yaşama, psikolojik olarak yolculuğa gibi durumlardan endişelenmektedirler. Ebeveynler üniversite eğitimi sırasında çocuklarının olumsuz ortama girmeleri ve kötü alışkanlıklar edinmeleri konusunda kaygılanmaktadır. Öğrenciler meslek seçimlerini kendi beklentilerine göre veya çevrelerinden esinlenerek belirlemektedirler (Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017). Aileler üniversite eğitimi ile ilgili çocuklarına çoğunlukla telkin ve uyarılarda bulunurken imkanlarına göre ek eğitim vereceklerini de belirtmişlerdir. Bu çalışma orta-düşük bir sosyoekonomik bağlamda 8 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup araştırma soruları ile sınırlıdır. Bu bakımdan yapılacak yeni araştırmalar farklı sosyoekonomik bölgelerde ve farklı sınıf seviyeleri ile yapılarak bulgular açısından çeşitlilik sağlanabilir. Ayrıca derinlemesine görüşme, gözlem vb. ile veri çeşitliliği sağlanarak farklı araştırmalar yapılabileceği gelecek araştırmalara öneri olarak sunulabilir. Öğrencilere ve

ailelerine içinde buldukları durum düşünülerek gerekli psikolojik destek sağlanabilir. Öğrenciler ve ebeveynleri üniversite eğitimine ilişkin bilgilendirilmelidirler.

KAYNAKLAR

- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Ceylan, M., ve Akar, B. (2011). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Çakır, R., ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Erkal, C. (2013). *Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi (Kocaeli ili Körfez ilçesi örneği)* (Tez No. 336016) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 436728) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E., ve Akçil, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözü ile eğitime ve yükseköğretime bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 119-141.
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204.
- Köse, E. (2009). *Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 239339) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suveren, Y. (2022). Sağlık bilimlerinde nitel araştırmaların yeri ve önemi üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 12(1), 39-48.
- Şeker, G., ve Kaya, A. (2018). Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49), 157-171.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.) Üniversite. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Ekim 10, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Üreyen, S., ve Ünal, A. (2022). Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 148-164.
- Vuranok, T.T., Özcan, M., ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası örneği). E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek, F.G. Yılmaz (Eds.) *Eğitime farklı bakış* (s. 177-189). Ankara: Eyuder Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerleri eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 438-448.

LİSEDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN COVID 19 PANDEMİSİNDE KARŞILANMAYAN PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMINING HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PSYCHOLOGICAL NEEDS THAT CANNOT BE MET IN THE COVID 19 PANDEMIC

Simgenur ÇALIŞKAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, simgenurcaliskan@gmail.com

Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr

ÖZET: Yeni Koronavirüs Hastalığı 2019 (COVID-19), tüm dünyada olduğu gibi ülkemizi de etkisi altına almış ve birçok yeni durumu da beraberinde getirmiştir. Ülkemizde 23 Mart 2020' de televizyon ve internet ortamı aracılığıyla uzaktan eğitim ve öğretime başlanmıştır. Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin karşılanamayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarının incelenmesi amacı ile yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma soruları hazırlanmış ve çalışma grubu örnekleme türlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubu; Konya ili lise kademesinde çalışan öğretmenlerden seçilmiş 3 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplamda 6 kişiden oluşmaktadır. Hazırlanan sorular alanda uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Alınan dönütlere göre son halini alan sorular ile 2 katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır ve veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analizinde tematik analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan tematik analiz sonucunda 4 tema ortaya çıkmıştır. Temalar sevgi ihtiyacı teması, güç ihtiyacı teması, özgürlük ihtiyacı teması ve eğlence ihtiyacı temasıdır ve her temanın iki alt kategorisi vardır. Covid 19 hastalığı günümüzde hala varlığını sürdürmektedir ve bu araştırmadan yola çıkılarak öğretmenlerin karşılanamayan psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: psikolojik ihtiyaçlar, glasser, covid 19, lise, öğretmen

GİRİŞ

Yeni Koronavirüs Hastalığı 2019 (COVID-19), Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2019 yılının aralık ayında ortaya çıkan, ateş, koku kaybı, öksürük, nefes darlığı vb. semptomlar gösteren ve 10 Ocak 2020 yılında tanımlanmış bir virüsdür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020a). Bu hastalığın bir getirisi olarak gümmümüzde sıkça duymaya başladığımız pandemi sözcüğü epidemiy sözcüğünden gelmektedir. Epidemiy, bir hastalığın aktif olarak yayılmasına verilen addır. Pandemi sözcüğü ise coğrafi olarak yayılmayı anlatır. Pandemi bütün bir ülkeyi veya tüm dünyayı etkisi altına alan hastalıkları tanımlar. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 11 Mart 2020 tarihinde COVID-19 virüsünün tüm dünya üzerinde yayılma gösterdiğini açıklamış ve bu durumun bir pandemi olduğunu ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020b). 2020 yılının başlarından bu yana covid 19 virüsü yayılma göstermiş daha sonrasında etkisini azaltmış ancak hala devam eden bir pandemidir.

Türkiye' de ilk vakanın görülmesinin ardından alınan önlemler kapsamında 23 Mart 2020 tarihinde televizyondan asenkron yayınlar ve internet ortamından senkron yayınlar aracılığı ile uzaktan eğitim adı verilen süreç başlamıştır. İnternet erişimine ulaşma konusunda ve teknolojiyi kullanma konusunda yaşanan güçlükler, öğrenmede devamlılığın sağlanması sorunları ile uzaktan eğitim döneminde karşı karşıya kalınmıştır. Öğretmenlerin materyal eksiklikleri yaşaması ve hazırladığı farklı türlerde öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde uygulanması konusunda yaşanan güçlükler (Ülger, 2021), okuldan uzak kalan öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik destek ihtiyacı gibi birçok sorun da uzaktan eğitim sürecinde hayatımıza dahil olmuştur (Altunel, 2020).

Glasser, dünyaya gelen her bireyin beş temel ihtiyacı olduğunu söyler. Bu ihtiyaçlar birbiri ile ilişkili durumdadır. Glasser (2005), beş ihtiyacı hayatta kalma, sevmeye ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyacı olarak tanımlar. Psikolojik ihtiyaçlardan olan sevmeye ve ait olma ihtiyacı; kendimizin ve başkalarının değerli

olduğunu hissetme, bir gruba ait hissetme gereksinimidir. Güç yani başarı ihtiyacı statü, tanınma ve bir şeyleri başarabilme ile karşılanabilir. Özgürlük yani bağımsızlık ihtiyacı; seçimler yapabilmek yeteneğinden kaynaklanır. Sınırlar ve zorlamalar olmaksızın seçimler yapabilmek bir ihtiyacdır. Eğlence ihtiyacı en iyi gülmek ile tanımlanır. Eğlence ihtiyacı, hayattan zevk alma ve mizahı kullanma ile karşılanabilmektedir (Akınar ve Öz, 2013). Bu ihtiyaçlar tüm bireylerde bulunur ve yaşamımızın her döneminde bu ihtiyaçları karşılamamız gerekir. İhtiyaçların karşılanamaması durumunda birey kendini iyi hissetmeyebilir ve mutsuzlaşır.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim alan öğrenciler ile ilgili yapılan birçok çalışma mevcuttur ancak öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik nitel bir çalışma örneğine rastlanmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmamızın konusu pandemi döneminde uzaktan eğitim veren, lisede çalışan öğretmenlerin covid 19 pandemisinde karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın kuramsal temeli Glasser' in Gerçeklik Terapisi kuramına dayanmaktadır ve sorular kuramda tanımlanan 4 psikolojik ihtiyaçlar temel alınarak hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise kademesinde çalışan öğretmenlerin, covid 19 pandemisi sürecinde karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için araştırmada nitel araştırma yöntemi ve araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Nitel araştırma; doğal ortamdaki algı ve olayların gözlem, görüşme vb. veri toplama teknikleri yardımıyla gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alındığı bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Fenomenolojik yaklaşım yani diğer adıyla olgubilim; yaşam içerisinde farkına vardığımız fakat ayrıntılı bir şekilde inceleme yaparak bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanır. Bu olgular karşımıza olay, durum, algı gibi şekillerde çıkabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için sosyal gerçekliğin oluşturulduğu insan deneyimleri üzerine odaklanır ve sadece araştırmacının yorumu ile oluşmaz (Saban ve Ersoy, 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacı, kolaylıkla ulaşabileceği kişileri, grupları seçer (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu yöntem, ucuz ve az zaman alıcı bir yöntemdir ancak yanlılığı daha yüksektir. Araştırmanın çalışma grubu; lise kademesinde çalışan öğretmenlerden seçilmiş 3 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplamda 6 kişiden oluşmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik olgunun olduğu şekilde yansız ve doğrudan ölçülmesidir. Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için araştırmacının ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek için görüşmeleri ve veri analizini birden fazla kişi yapabilir, veri toplama adımları tek tek açıklanabilir ve doğrudan alıntılara yer verilebilir. Katılımcı onayı, uzman görüşü gibi yöntemler de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmada; problem cümlesi belirlendikten sonra literatür taraması yapılmış, araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın örnekleme belirlenmiştir. Hazırlanan sorular Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Alınan geri dönütler ışığında son halini alan sorular ile 2 katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler araştırmaya dahil edilmemiştir. Soruların anlaşılabilirliği pilot görüşmelerle de teyit edildikten sonra veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, nicel araştırmalardakinden farklıdır. Nitel araştırmalarda, güvenirliliğin sağlanması için araştırma sürecinin açıkça betimlenmesi, çalışma grubunun seçilmesi, verilerin toplanma aşaması, verilerin yorumlanması süreci detaylı bir şekilde açıklanması gerekmektedir. Çalışma yöntemi ve sonuçları tüm detayları

ile sunulmalıdır. Ayrıca araştırma içerisinde araştırmacının araştırma sürecindeki rol tanımı, araştırmanın kavramsal çerçevesi, veri toplama ve toplanan verilerin analiz süreçlerinin ayrıntılarına yer vermek yapılan araştırmanın güvenilirliğini yükseltmektedir. Güvenirliği artırmadaki en kullanışlı yöntem üye kontrolüdür (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmada güvenilirliği arttırmak için; araştırmanın veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Çalışma sonuçları açık bir şekilde tablolar haline getirilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmaya katılan katılımcılara araştırmanın konusu, amacı gizlilik ve verilerin analizi süreci ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin covid 19 pandemisi sürecinde karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarına yönelik yapılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve 2 Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ardından pilot görüşme uygulanmıştır ve daha sonrasında araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Araştırma gönüllü katılım ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları söylenmiştir. Katılımcıların izni alınarak cevaplar ses kaydı ile alınmıştır ve daha sonrasında transkript edilmiştir. En uzun görüşme 10 dakika ve en kısa görüşme 6 dakika sürmüştür.

Görüşme Soruları

Pandemi döneminde kendinizi psikolojik olarak güçsüz hissettiğiniz, herhangi bir alanda başarısız hissettiğiniz durumlar nelerdir?

Bu dönemde kendinizi güçlü ve başarılı hissetmek için neler yaptınız?

Pandemi döneminde kısıtlandığınızı, bağımsız ve özgür olmadığınızı hissettiğiniz durumlar nelerdir?

Bu dönemde kendinizi bağımsız ve özgür hissetmek için neler yaptınız?

Pandemi döneminde, daha önceden eğlenmek, hoşça vakit geçirmek ve mutlu hissetmek için yaptığımız hangi serbest zaman etkinliklerini gerçekleştiremediniz?

Bu dönemde eğlenme ihtiyacınızı karşılamak, hayattan zevk almak için neler yaptınız?

Pandemi döneminde, sevdiklerinizle iletişim kurma konusunda sorunlar yaşadığınızı hissettiğiniz durumlar nelerdir?

Yaşadığınızı bu sorunları aşmak için neler yaptınız?

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın sonucunda ulaşılan verilerin analizinde tematik analiz tekniği ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz yaklaşımında araştırmacılar, araştırmaları sonucunda topladıkları verileri daha önceden belirlemiş oldukları temalara göre gruplandırarak yorumlarlar. Araştırmamız sonucunda elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanmış, katılımcıların cevaplarından bazılarını alıntılanarak bulgular kısmında yer verilmiştir. Tematik analiz yönteminde, elde edilen veriler düzenlenerek yorumlanır ve araştırma sonucunda okuyucular ile paylaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Ses kaydı ile toplanan veriler transkript edilmiş ve cinsiyetlerine göre kadın katılımcılar K, erkek katılımcılar E olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, lise kademesinde çalışan öğretmenlerin covid 19 pandemisi sürecinde karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarının incelenmesi sonucunda ulaşılan verilere yer verilmiştir. Gerçekleştirilen tematik analizde 4 tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen temalar içerik analizi ile alt temalara ayrılmaktadır ve alt temalar ise kategorilerden oluşmaktadır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilip tablolar açıklanacaktır.

Güç / Başarı İhtiyacı Teması

Güç ve başarı ihtiyacı teması; güçlü ve başarılı hissedilmeyen durumlar ve güçlü ve başarılı hissedilmeyen durumlarla baş etme olmak üzere 2 alt temaya ayrılmaktadır. Yapılan içerik analizinin sonucunda güçsüz veya başarısız hissedilen durumlar alt temasına ait 8 kategori, güçsüz ve başarısız hissedilen durumlarla baş etme alt temasına ait 5 kategori tespit edilmiştir. Kategoriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Güç ve Başarı İhtiyacı Teması

Alt Temalar	Kategoriler	Örnek Cümleler
Güçlü ve Başarılı Hissedilmeyen Durumlar	Teknoloji kullanımı (2 kişi)	“Teknolojik alanda kendimi yetersiz hissettim. Hep oğlumdan yardım istedim mesela.” (K2)
	Çaresizlik hissi (2 Kişi)	“Çaresizlik hissi vardı sadece, ne yapacağını bilememenin verdiği bir şey vardı.” (K3)
	Ailede yaşanan hastalıklar (1 kişi)	“Annemle babam çok ağır hastalandılar, hastaneye düştüler. 3 yaşında bir çocuğum var o da hastalığı ciddi atlattı. Ben rahat geçirdim ama onların hastalığı ağır atlatmaları beni güçsüz hissettirdi.” (K2)
Güçlü ve Başarılı Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme	Verimsiz hissetme (1 kişi)	“Bilgisayarın başına geçtiğimde bazen sanki kayıt alıyormuşum, boş bir kitleye ders anlatıyormuşum hissine kapıldım. Bu da beni sanki çok verimsizmiş gibi hissettirdi.” (K1)
	Kitap okuma (3 kişi)	“Kitap okuma alışkanlığımı biraz daha arttırdım diyebilirim. Daha fazla kitap okumaya çalıştım. Özellikle kendi alanımla alakalı bilgi birikimimi arttırmaya çalıştım ve bu süreçte de tez aşamasında olduğum için tezimle ilgili birçok makale taradım.” (E2)
	Kendini mesleki olarak geliştirmeye çalışma (2 kişi)	“Kendimi eleştirme ve değerlendirme fırsatı buldum birebir kendimle kalmış gibi hissettiğim zamanlarda. Git gide öğrenciler online eğitimden kopmaya başlayınca, sayıları düşünce, mutlaka her öğretilimden olmuştur psikolojik olarak sanki ‘Ben onlara yetemiyorum mu?’ duygusuna kapılıyorsunuz. Bu da çok mutsuz ediyordu. Bunu aşabilmek için kendimi değerlendirdim ve geliştirmeye çalıştım diyebilirim.” (K1)
	Spor yapma (2 kişi)	“Özellikle kendimi güçlü ve başarılı hissetmek için spor yaptım. Sporu neden yaptım çünkü spor, insanı günlük hayatta hem zihinsel yönden hem de fiziksel yönden zinde tutan en önemli şey olduğunu düşünüyorum.” (E2)

Tablo 1 incelendiğinde ‘Güçlü ve Başarılı Hissedilmeyen Durumlar’ alt temasında katılımcıların pandemi sürecinde güçsüz ve başarısız hissettikleri durumlar ile ilgili en çok verdikleri cevap teknoloji kullanımda zorluk yaşama ve çaresizlik hissidir. ‘Güçlü ve Başarılı Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme’ alt temasında katılımcılar; güçlü ve başarılı hissetmek için neler yaptıkları sorusuna en çok kitap okuma, kendini mesleki olarak geliştirmeye çalışma ve spor yapma cevaplarını vermişlerdir.

Özgürlük / Bağımsızlık İhtiyacı Teması

Özgürlük ve bağımsızlık ihtiyacı teması; özgür ve bağımsız hissedilmeyen durumlar ve özgür ve bağımsız hissedilmeyen durumlarla baş etme olmak üzere 2 alt temaya ayrılmaktadır. Yapılan içerik analizinin sonucunda özgür ve bağımsız hissedilmeyen durumlar alt temasına ait 3 kategori, özgür ve bağımsız hissedilmeyen durumlarla baş etme alt temasına ait 5 kategori tespit edilmiştir. Kategoriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Özgürlük ve Bağımsızlık İhtiyacı Teması

Alt Temalar	Kategoriler	Örnek Cümleler
-------------	-------------	----------------

Özgür ve Bağımsız Hissedilmeyen Durumlar	Dışarıya çıkamama (5 kişi)	“Herkes gibi dışarıya çıkamama durumu. Yani bir hapsolmuşluk hissi oldu.” (K1) “En çok bağımsızlığımı engelleyen şey sadece bir pencereden dışarıya bakmak yani sosyal olarak dışarıda hiçbir hayatın olmaması beni rahatsız etti.” (E1)
Özgür ve Bağımsız Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme	Normal rutine devam etme (2 kişi) Yürümek (2 kişi)	“Ben aslında kendimi hiç kısıtlamadım genel anlamda. Mesela normal rutinimde yaptığım pek çok şeyi yine yaptım.” (K1) “Çok farklı bir şey yaptığımızı söyleyemem. Her zamanki şeyler, akışına bıraktık diyebilirim yani.” (K2) “Rahatlamak adına hep yürüdüm. Nefes aldığımı hissettim yürüdüğüm için. O kısıtlanmışlık hissini çok yaşamadım.” (K1) “Sokağa çıkma yasağının olmadığı zamanlarda daha önceden gitmediğim yerlere gittim. Mesela parklara gidip yürüyüş yaptım.” (E3)

Tablo 2 incelendiğinde; ‘Özgür ve Bağımsız Hissedilmeyen Durumlar’ alt temasında katılımcıların çoğu bağımsız ve özgür olmadığını hissettiği durumlar sorusuna dışarıya çıkamamak cevabını vermişlerdir. ‘Özgür ve Bağımsız Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme’ alt temasında ise normal rutine devam etme ve yürümek en sık verilen cevaplardır.

Eğlence / Zevk Alma İhtiyacı Teması

Eğlence ve zevk alma ihtiyacı teması; eğlenmiş ve zevk almış hissedilmeyen durumlar ve eğlenmiş ve zevk almış hissedilmeyen durumlarla baş etme olmak üzere 2 alt temaya ayrılmaktadır. Yapılan içerik analizinin sonucunda eğlenmiş ve zevk almış hissedilmeyen durumlar alt temasına ait 6 kategori, eğlenmiş ve zevk almış hissedilmeyen durumlarla baş etme alt temasına ait 4 kategori tespit edilmiştir. Kategoriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğlence ve Zevk Alma İhtiyacı Teması

Alt Temalar	Kategoriler	Örnek Cümleler
Eğlenmiş ve Zevk Almış Hissedilmeyen Durumlar	Gezmek (4 kişi)	“Arkadaşlarımızla vakit geçirirdik, gezerdik, pikniklere giderdik; onları yapmadık.” (K2)
	Okulda öğrenciler ile yapılan faaliyetler (3 kişi)	“Beraber gidiyorduk öğrencilerimle ortak çok aktivite yapıyorduk. Mesela sınıfta gerçekleştirdiğimiz birçok eğlenceli etkinliklerden kopmak çok mutsuz hissettirdi.” (K1)
	Sinema ve Tiyatro (2 kişi)	“Tiyatro mesela. Tiyatroya çok düzenli giden bir insanım. Ortak alanlarda bulunduğumuz etkinlikleri yapamadığımız için mutsuz oldum.” (K1)
Eğlenmiş ve Zevk Almış Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme	Aile ile vakit geçirme (4 kişi)	“Çocuklarla bir sürü faaliyet yapmaya çalıştık. Daha çok onlarla zaman geçirdim.” (K3) “Bol bol çocuklarımla oyunlar oynadım. Onlarla vakit geçirdim. Ben hem baba hem öğrenci hem öğretmen hem de bir koca olduğum için dört vazifeyi aynı anda yapmak zor bir şey ama bunu eğlenceye çevirmek de zorundasınız. Bu dönem bizim için çocuklarla vakit geçirmek adına büyük bir fırsat oldu. Onların oyun arkadaşı oldum. Onlarla bebek oynadım desem herhâlde normal karşılırsınız diye düşünüyorum.” (E2)

Spor yapma (2 kişi)

“Beni bu zamanda en çok mutlu eden şey bisiklete binmek oldu. Beni rahatlattı. Basketbol oynamaya çalıştım, yürüyüş yaptım sitenin bahçesinde. Genelde bireysel spor yaptım sanırım.” (K2)

Tablo 3 incelendiğinde; ‘Eğlenmiş ve Zevk Almış Hissedilmeyen Durumlar’ alt temasında, eğlenme ihtiyacının karşılanmadığının hissedildiği durumlar için gezmek ve okulda öğrenciler ile yapılan faaliyetler cevapları, ‘Eğlenmiş ve Zevk Almış Hissedilmeyen Durumlarla Baş Etme’ alt temasında ise aile ile vakit geçirme ve spor yapma cevapları çoğunluk tarafından verilen cevaplardır.

Sevgi İhtiyacı Teması

Sevgi ihtiyacı teması; sevdikleriyle iletişim kurmada sorunlar yaşadığını hissettiğin durumlar ve sevdikleriyle iletişim kurmada sorunlar yaşadığını hissettiğin durumlarla baş etme olmak üzere 2 alt temaya ayrılmaktadır. Yapılan içerik analizinin sonucunda sevdikleriyle iletişim kurmada sorunlar yaşadığını hissettiğin durumlar alt temasına ait 3 kategori, sevdikleriyle iletişim kurmada sorunlar yaşadığını hissettiğin durumlarla baş etme alt temasına ait 2 kategori tespit edilmiştir. Kategoriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sevgi İhtiyacı Teması

Alt Temalar	Kategoriler	Örnek Cümleler
Sevdikleriyle İletişim Kurmada Sorunlar Yaşadığını Hissettiğin Durumlar	Aile içi iletişim sorunları (4 kişi)	“Büyüklerle iletişimde sıkıntı yaşadık. Hem endişe ettik hem de anlatamadık olayın ne kadar vahametinin yüksek olduğunu. Onların kendisini koruyamayacağı fikri, dışarıya sürekli çıkacakları düşüncesi, virüsten korunma konusunda daha rahat olmaları bizi tedirgin etti.” (K3)
	Arkadaşlarla iletişim sorunu (2 kişi)	“Şöyle; benim çevremde hep sosyal ilişkiler içerisinde olan bir yapım var. Özellikle akrabalarım ve eş dostlarımla. Çok daha gidip geliyordum. Bu süreçte onların varlığını hissediyordum ama yüz yüze görmeyince ruhen rahatsızlık hissediyordum.” (E1)
	Öğrencilerle iletişim sorunu (1 kişi)	“Genel anlamda yakın sosyal çevremde bunu hissetmedi ama birebir derslerde öğrencilerle çok yoğun hissettik bunu. Çünkü cevaplarımıza dönüt alamıyorduk, espri yaptığımızda karşı taraftan ses gelmiyor. Hep kendi kendimize çalıp oynadığımızı hissettik. Bir de bir öğretmen için en büyük vicdan azabı öğrencisi ile iletişim kurmadığını hissettiği andır diye düşünüyorum.” (K1)
Sevdikleriyle İletişim Kurmada Sorunlar Yaşadığını Hissettiğin Durumlarla Baş Etme	Telefonla konuşma / görüntülü görüşme (5 kişi)	“İletişim kurma konusunda özellikle Whatsapp üzerinden canlı görüntülü görüşmeler yaptık. Grup halinde ekrana bağlandık hep beraber arkadaşlarla, sevdiklerimizle bir araya geldik.” (E1)
		“Öğrencilere birebir ulaşmak için gruplar kurdum ve oradan konuşmaya çalıştım. Öğrencileri birebir aradım hatta velileri ile de grup kurdum.” (K1)

Tablo 4 incelendiğinde; ‘Sevdikleriyle İletişim Kurmada Sorunlar Yaşadığını Hissettiğin Durumlar’ alt temasında, sevgi ihtiyacının karşılanmadığının hissedildiği durum en çok aile içi iletişim sorunu iken ‘Sevdikleriyle İletişim Kurmada Sorunlar Yaşadığını Hissettiğin Durumlarla Baş Etme’ alt temasında, sevgi ihtiyacının karşılanmasında en çok kullanılan baş etme yöntemi telefonla konuşma/ görüntülü görüşmedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lise kademesinde çalışan öğretmenlerin covid 19 pandemisi sürecinde karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlarına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan tematik analiz sonucunda 4 tema

ortaya çıkmıştır ve her temanın ikiye altı teması vardır. Güç / Başarı ihtiyacı teması ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcıların pandemi sürecinde güçsüz ve başarısız hissettikleri durumlar ile ilgili en çok verdikleri cevap teknoloji kullanımında zorluk yaşama ve çaresizlik hissidir. Katılımcılar bu hislerle baş edebilmek için neler yaptıkları sorusuna en çok kitap okuma, kendini mesleki olarak geliştirmeye çalışma ve spor yapma cevaplarını vermişlerdir. Özgürlük / Bağımsız ihtiyacı temasında katılımcıların çoğu bağımsız ve özgür olmadığını hissettiği durumlar sorusuna dışarıya çıkamamak cevabını vermişlerdir. Bu durumlarla baş edebilmek için normal rutinlerine devam ettiklerini ve yürüyüş yaptıklarını dile getirmişlerdir. Eğlenme / Zevk Alma ihtiyacı temasında, eğlenme ihtiyacının karşılanmadığının hissedildiği durumlar için gezmek ve okulda öğrenciler ile yapılan faaliyetler cevapları verilmiştir. ‘Eğlenmiş ve zevk almış hissedilmeyen durumlar ile baş edebilmek için ise aile ile vakit geçirme ve spor yapma cevapları çoğunluk tarafından verilen cevaplardır. Sevgi ihtiyacı temasında, katılımcıların cevapları sevgi ihtiyaçlarını karşılamak için iletişimin önemini gözler önüne sermektedir. Sevgi ihtiyacının karşılanmadığının hissedildiği durum en çok aynı ev içinde yaşanmasına rağmen aile içi iletişim sorunu iken iletişim sorunlarının yaşadığını hissettiği durumlarla baş etmek için sevgi ihtiyacının karşılanmasında en çok kullanılan baş etme yöntemi telefonla konuşma/ görüntülü görüşmedir.

Bekaroğlu ve Yılmaz (2020), pandemi döneminde bireylerin yaşamlarıyla ilgili ani değişikliklerle karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Sokağa çıkamamanın ve sosyalleşememenin de getirdiği psikolojik buhranlar, pandemi döneminde evlerinden öğrencilerine ulaşmaya çalışan öğretmenleri oldukça etkilemiştir. Öğretmenlerin psikolojik durumlarının dikkate alınması gereklidir (Sokal vd., 2020). Cülha vd. (2021)’ nin yaptığı araştırmada sonucunda öğretmenlerin pandemi döneminde içinde buldukları psikolojik durumu korku, tükenmişlik, endişe, gerginlik vb. kavramlarla açıkladıkları ve psikolojik anlamda destek ihtiyaçları olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Bu çalışma; lise kademesinde çalışan 6 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların üçü kadın üçü erkektir ve hepsi aynı okulda çalışmaktadır. Çalışma araştırma soruları ile sınırlıdır. Bu araştırmadan yola çıkarak yapılabilecek yeni çalışmalarda daha geniş, farklı okullarda, farklı kademelerde çalışan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu ile çalışılabilir ve daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Gelecekte tekrarlanabilecek olası bir pandemi durumunda öğretmenlerin karşılanamayan psikolojik ihtiyaçları ile ilgili çalışmalar geliştirilebilir. Öğretmenlerin karşılanamayan psikolojik ihtiyaçları ile ilgili psikolojik destek sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, O., ve Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: Özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70421>
- Altunel, M. (2020). *Eğitimde telafi dönemi ve öğrenci psikolojisi*. SETA. <https://www.setav.org/egitimde-telafi-donemi-ve-ogrenci-psikolojisi/>
- Bekaroğlu, E., ve Yılmaz, T. (2020). Covid-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573–575.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Cülha, A., Atlı, H., ve Doğan, Ü. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumları. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 83–99.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi*. (M. İzmirli Çev). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sokal, L., Trudel, L. E., ve Babb, J. (2020). Canadian teachers’ attitudes toward change, efficacy, and burnout during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1(100016). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020a). *Covid 19 nedir?* <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html#>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020b). *Pandemi*. [https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=Açıklama%3A COVID-19%2C ülkemizde,DSÖ\) tarafından pandemi ilan edilmiştir.](https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=Açıklama%3A COVID-19%2C ülkemizde,DSÖ) tarafından pandemi ilan edilmiştir.)
- Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-Fırsatlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(1), 393–412. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1537314>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ANTI-MASAL KULLANIMI: ODEABANK EŞİT MASALLAR SERİSİNDEN “KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZ”

ANTI-TALE USE IN TURKISH EDUCATION: ODEABANK EQUAL TALES SERIES “RED RIDİNG HOOD”

Naciye KARA

Necmettin Erbakan Üniversitesi, naciyekara@ogr.erbakan.edu.tr

Derya YILDIZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, dcyildiz@erbakan.edu.tr

ÖZET: İletişimin temel öğeleri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi bireyin hem yakın ve uzak çevresini anlamasında hem de kendini doğru ifade etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin yanı sıra sürekli olarak değişen ve gelişen dünyada yaratıcı ve eleştirel düşünme ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin sorgulayan, eleştiren, empati kurabilen, özgün düşünen ve sorunları tespit edip bunlara yenilikçi ve işlevsel çözümler bulabilen bireyler olması için Türkçe eğitimine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda eğitimde kullanılması için farklı yöntem, teknik ve kaynaklar aranır. Anti-masallar (karşıt masallar) bu yenilik arayışında ortaya çıkmıştır. Alan yazında henüz yer edinebilmiş anti-masal çocukların yaratıcı düşünmesinde ve yeniliğe ayak uydurmasında önemli bir kavramdır. Anti-masallarda gelenek çerçevesinde oluşmuş ve şu ana kadar değişmeden gelmiş olan masallar eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla günümüz dünyasına uyarlayarak yeniden yazılır. Anti-masal özellikle geçmişte kabul gören toplumsal cinsiyet rollerine dair tabuları yıkmaktadır. Anti-masalın eğitimde kullanılmasıyla çocuk yaratıcı bir ürünü tanımlar ve kendisi de yeni bir ürün ortaya koyar. Çocukların eşitliklerle dolu bir dünya oluşturmaya kapı açan anti-masal eleştirel okuma-dinleme becerilerinin yanı sıra masalı yeniden oluşturma imkânı sağladığı için yaratıcı yazma-konuşmada da kullanılmaktadır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada anti-masalın Türkçe eğitiminde kullanımına örnekler sunmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada Odeabank Eşit Masallar Serisi'nden “Kırmızı Başlıklı Kız” anti-masalı içerik analizi ile incelenmiş ve Türkçe eğitiminde kullanımı örneklendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Anti-masal, Türkçe eğitimi, kırmızı başlıklı kız.

ABSTRACT: The development of reading, listening, writing and speaking skills, which are the basic elements of communication, plays an important role in the individual's understanding of his immediate and distant environment and in expressing himself correctly. In addition to these skills, creative and critical thinking comes to the fore in a constantly changing and developing world. Turkish education has important duties in order for students to be individuals who can question, criticize, empathize, think uniquely, identify problems and find innovative and functional solutions to them. In this context, different methods, techniques and resources are sought for use in education. Anti-tales (anti-tales) arose in this search for novelty. Anti-tale, which has just taken a place in the literature, is an important concept in children's creative thinking and keeping up with innovation. In anti-tales, tales that were formed within the framework of tradition and remained unchanged until now are rewritten by adapting them to today's world with a critical and creative point of view. The anti-tale breaks down the taboos about gender roles that were accepted in the past. With the use of anti-tale in education, the child recognizes a creative product and introduces a new product himself. Anti-tale, which opens the door for children to create a world full of equality, is used in creative writing-speaking, as it provides the opportunity to reconstruct the fairy tale, as well as critical reading-listening skills. The aim of the study is to present examples of the use of anti-tale in Turkish education in this study, in which the document analysis method is used. In the study, the anti-tale "Little Red Riding Hood" from the Odeabank Equal Tales Series was analyzed with content analysis and its use in Turkish education was exemplified.

Key words: anti-tale, turkish education, little red riding hood.

GİRİŞ

Dört temel dil becerisinden birisi olan yazma becerisi bireyin kelimeler, cümleler aracılığıyla duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatmasıdır. Yazma becerisi bireyin kendisini net bir şekilde ifade etmesinde rol oynayan önemli bir anlatma becerisidir (Özdemir,2008).

Özbay (2002)'a göre insanın duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde sözlü anlatım yeterli değildir. Kişinin kendini ifade etmesinde ve iletişim kurmasında yazı da önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca her insan yazmak, kendisini yazarak ifade etmek ister. Konuşma nasıl ki bir ihtiyaç sonucunda doğmuşsa yazma da bu ihtiyaç

neticesinde ortaya çıkmıştır. İnsanlar duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler. Bunun için de yazıya başvururlar.

Aşıcı (1998)' ya göre yazma becerisi öğrencinin düşüncelerini sistemli hale getirip onları belli bir düzen içinde ifade etmesini sağlar. Bu da öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlar.

Düşüncenin bir ürünü olarak ortaya çıkıp davranışa dönüşen yazma eylemi belli bir birikimin neticesinde oluşturulan ürünlerin hepsidir. Dolayısıyla iyi bir yazı için iyi bir düşünce sistemi gerekmektedir, düşünce eylemi rastgele olmamalıdır. Bu düşünceleri karşılaştırabilmek, onları sıraya koymak ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek gerekmektedir. (Özdemir,2003).

Yazılı anlatım esasında bir sürece dayanır. Bu süreç, sistemli bir şekilde düşünmeyi, ön hazırlığı, taslak oluşturmayı, düzenlemeyi ve yayınlamayı kapsar. Etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşama vardır (Tompkins,1996 ve Jones,2002; Akt. Akyol,2006):

- 1.Yazım öncesi hazırlık
- 2.Taslak oluşturma
- 3.Gözden geçirip düzenleyerek yazma
- 4.Redaksiyon(Düzenleme)
- 5.Yayımlama ve paylaşım

Rıza (1999)'ya göre yaratıcılık mevcut olanın yeniden keşfedilerek analiz ve sentez edilmesidir. Bu bağlamda yaratıcılık olmayan bir şeyi bulmak değil var olanı değiştirmek ve özgünleştirmektir.

Foster (2005)'a göre yaratıcılık her bireyde mevcuttur ve bu yaratıcılığı her bireyde açığa çıkmayı bekler. Yaratıcılığın merkezinde bilginin yaratıcısı olan birey vardır. Bu bağlamda eğitimin amacı bireyi aktif hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır (Tezci&Dikici, 2003). Eğitim bu amacını yerine getirirse çocukta yaratıcı düşünmenin temelleri atılır. Yaratıcılık yetenek ve beceri gerektirir, beceri de geliştirilebilen bir özelliktir (Yıldırım,1993). Bu noktada Türkçe eğitimine önemli görevler düşmektedir.

Çağımızda benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte Türkçe dersi öğretim programındaki yazma becerisi yöntemlerinden birisi olan yaratıcı yazma önem kazanmıştır. Yeni eğitim anlayışında sorgulayan, eleştiren, sorunlara özgün çözümler üreten öğrenci önemli yer tutmaktadır.

“Yaratıcı yazma yaklaşımıyla öğrenciler, temelinde yaratıcılığın desteklendiği, farklı bakış açıları gerektiren yazma etkinlikleriyle, duygularını, düşüncelerini, hayallerini, algılarını, isteklerini yaratıcılıklarıyla zenginleştirip, hem bireysel hem grup etkinlikleriyle zevkli ve keyifli sürecin sonunda bir yazılı anlatım ürünü oluşturmaktadırlar.” (Ak, 2011).

Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrenciyi yazma konusunda daha istekli olmasını sağlar ve öğrencinin yazma becerisini geliştirir. (Oral, 2008). Yaratıcı yazma sayesinde öğrenci; kendini keşfeder, hayal gücünü geliştirir, eleştirel ve sorgulayıcı bir düşünce sistemi geliştirir, bilişsel açıdan kendini zenginleştirir.

Rıza (1999)'ya göre bir yazının yaratıcı olması için o yazının akıcı, esnek, orijinal ve dilbilgisi açısından zengin olması gerekmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini sistemli hale getirip bunları organize etmesi, yazısında kelime kullanımına ve kendine has bir üslup oluşturmaya dikkat ederek akıcı bir metin ortaya koymak yaratıcı bir yazı için önemlidir. (Spandel, 2005; Aktaran: Öztürk, 2007).

Yazma becerisini geliştirmek için Türkçe eğitiminde farklı edebi türlerden faydalanılır. Bu edebi türlerden birisi de olağanüstü olaylara, kişilere ve gizemli mekânlara ev sahipliği yapan masaldır. Yaratıcı bir yazı farklı edebi türler aracılığıyla ortaya konmaktadır. Masal aracılığıyla yaratıcı yazılar oluşturma diğer metinlere nazaran daha kolaydır çünkü masal türü hayallere daha elverişli bir türdür.

Masal “insanın gerçekle, gerçeküstünü harmanlayıp olmasını hayal ettiği dünyada, geçmişte belirsiz bir zamanda, sıradan insanların çoğu kez gerçeküstü güçlerle donanıplı olağan veya olağanüstü varlık ve olaylarla mücadelesinin anlatıldığı hikayelerdir.” (Abdurrahman, 2010).

Geleneksel masallar daima iyilerin galip geldiği, erkek kahramanların ve beyaz atlı prensini bekleyen pasif kadın kahramanların olduğu eşit olmayan bir dünya sunmaktadır. Bu yönden masallar aslında ataerkil bir yaşam düzenini telkin etmektedir (Köse, 2015). Geleneksel masallar gelişen dünyada özellikle de kadın hakları savunucuları tarafından kabul görmemektedir ve eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin dayandığı temel nokta ise geleneksel masalların ataerkil bağlamda yazılmış olmaları ve çocuğun dünyasına erkek egemen toplum yaşamını sunmasıdır. Masala getirilen bu eleştiriler neticesinde edebiyat ve eğitim alanında masalı yeniden yazma veya masalı değiştirme-dönüştürme gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Anti-masal kavramı da bu

zeminde şekillenerek oluşturulmuştur. Bir diğer adı karşı masal olan anti-masal geleneksel masalların yeniden yazılmasıdır. Anti-masalda geleneksel masal eleştirel bakış açısı ile günümüz dünyasına uyarlanarak yeniden yazılır. Bu yönüyle de anti-masallar aslında bir yaratıcı yazı ürünü olmaktadır. Öğrenci anti-masal ile yaratıcı yazma becerisini geliştirir, eşit bir dünya oluşturarak masalı yeniden yazar. Ayrıca yeni baştan bir dünya kurmak yerine eleştirel bakış açısıyla mevcut dünyayı değiştiren çocuk yazma konusunda daha isteki olur çünkü önünde örnek bir masal vardır.

Çocukların hem eğlenmesini hem de düşünmesini sağlamak yaratıcı yazma etkinliklerinde oldukça önemlidir. Bu da yeni ve çağa uygun yöntem-tekniklerle mümkündür. Anti-masal işte bu noktada devreye girmektedir. Anti-masal çocuğun eleştirel düşünmesini, var olanı değiştirme imkânı sunması açısından kullanılmasının faydalı olacağı düşünülen yeni bir yaratıcı yazma tekniğidir.

Anti-masal ile çocuk kabul görmüş tabuları yıkarak masaldaki geleneğin dışına çıkar ve masalı modern dünya ile birleştirir. Bu da yaratıcı yazmanın en güzel örneklerini doğurur. Bu bağlamda çalışmamızda anti-masalın Türkçe eğitiminde kullanımına örnekler sunulmuştur. Çalışmada Odeabank Eşit Masallar Serisi'nden "Kırmızı Başlıklı Kız" anti-masalı içerik analizi ile incelenip Türkçe eğitiminde kullanımı örneklendirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada anti-masalın Türkçe eğitiminde kullanımına örnekler sunmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Odeabank Eşit Masallar Serisi'nden "Kırmızı Başlıklı Kız" anti-masalı içerik analizi ile incelenmiş olup ve Türkçe eğitiminde kullanımı örneklendirilmiştir.

Özellikle sosyal bilimler alanında sık sık kullanılan doküman incelemesi yöntemi bir metindeki mesajların tarafsız ve sistemli bir şekilde incelenerek yorumların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2019).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın çalışma materyalini OdeaBank Eşit Masallar serisine ait olan "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı oluşturmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri ve alan yazını incelemesi sonucunda anti-masala ait kavramları içeren masallar incelenmiş ve OdeaBank Eşit Masallar serisi "Kırmızı Başlıklı Kız" masalının çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir.

Bir Charles Perrault masalı olan "Kırmızı Başlıklı Kız"ı yeniden yazarak anti-masal alanına kazandıran Mevsim Yenice'dir. Masal Cemre Arslan tarafından resimlenmiştir. Türkçe hakları Can Sanat Yayınlarına ait olan masal 14 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın ilk baskısı Kasım 2020'dedir. Kitaba OdeaBank'ın internet platformlarından dijital olarak da ulaşmak mümkündür. Çalışmanın amacına ulaşmasında temel oluşturan bu masal, anti-masal öğeler açısından incelenmiştir. OdeaBank Eşit Masallar serisi "Kırmızı Başlıklı Kız" masalının nitelikli bir eser olduğu düşünüldüğünden ve çocuk edebiyatına uygun olduğundan bu masal seçilmiştir.

Veriler çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2013) göre içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. Araştırmada içerik analizi yapılırken bulgular temalaştırılmıştır. Gerçek ve gerçekdışının uyumu, olağandışı karakterler, sorunların çözümü, dilin masalsı kullanımı ve zamanda kayma olmak üzere beş temanın kitapla ilişkisi incelenmiştir.

BULGULAR

OdeaBank'ın derlediği "Eşit Masallar" serisinde yer alan "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı anti-masal öğeler açısından incelenmiş ve masalın kendine ait bir kurguyla yeniden yazıldığı görülmüştür.

Geleneksel Kırmızı Başlıklı Kız Masalı:

Bir zamanlar küçük mü küçük sevimli mi sevimli bir kız varmış. Herkes çok severmiş onu. Annesi ona kırmızı bir başlık dikmiş. Bu başlık kıza öyle yakışmış ki gel zaman git zaman herkes onu kırmızı başlıklı kız diye çağırmaya başlamış. Annesi bir gün onu yanına çağırır:

"Benim kırmızı başlıklı kızım, bu çöreklerle bir tas çorbayı al büyükannene götür. Zavallılık çok hasta." Kırmızı başlıklı kız, "Peki anneciğim." demiş. Sepeti almış yola çıkmış. Kırmızı başlıklı kız ormandan geçerken karşısına kurt çıkmış. "Nereye gidiyorsun böyle kırmızı başlıklı kız?" diye sormuş.

Kırmızı başlıklı kız kurdun kötü biri olduğunu bilmiyormuş. Korkmadan yanıt vermiş. “Ormanın öbür ucunda oturan büyükanneme çorba ile çörek götürüyorum, kendisi çok hasta da.”

“Ya işte bu çok iyi. Hem kızı yerim hem büyükannesini.”

Kırmızı başlıklı kız şarkı söyleye söyleye, çiçek toplaya toplaya yoluna devam etmiş. Bu sırada kurt kestirme yoldan koşa koşa büyükannenin evine varmış. Sesini incelterek:

- Tak tak tak!

-Kim o?

- Benim ben torununuz kırmızı başlıklı kız. annemin gönderdiği bir tas çorba ile çörekleri getirdim.

- Mandalı kaldır da kapıyı aç ver.

Kurt mandalı kaldırmış, kapıyı açmış içeri girer girmez kadının üstüne atlayıp yutuvermiş. Sonra büyükannenin başlığını giymiş, gözlüğünü takmış, yatağa girip kırmızı başlıklı kızı beklemeye başlamış. Az sonra kırmızı başlıklı kız kapıyı çalmaya başlamış:

-Tak tak tak!

-Kurt: Kim o?

-Benim büyükanne kırmızı başlıklı kız annemin yolladığı çorbayla çörekleri getirdim.

-Mandalı kaldır da kapıyı aç ver.

Kırmızı başlıklı kız mandalı kaldırmış içeri girmiş, kurt yorganın altına iyice büzülüp, kızı yanına çağırılmış. Kırmızı başlıklı kız yatağa sokulmuş, kurda sormuş:

-Ne kocaman kolların var büyükanne?

-Seni daha sıkı kucaklamak için yavrum!

-Ne kocaman kulakların var büyükanne?

-Seni daha iyi işitmek için yavrum.

-Ne kocaman ağzın var büyükanne?

-Seni daha iyi yemek için!

Kurdun böyle demesiyle kırmızı başlıklı kız üzerine atılıp bir lokmada yutması bir olmuş. Karnı doyunca uykusu gelmiş kurdun yine yatağa yatmış, horul horul uyumaya başlamış. O sırada kulübenin yanından bir avcı geçiyormuş büyükanneyi ziyaret etmek istemiş, kulübeye girmiş. Kurdun yatakta yattığını görünce her şeyi anlamış. Hemen bıçağını çekmiş kurdun karnını yarmış, kurdun karnını yarıncı önce kırmızı başlık ilişmiş avcının gözüne derken, kırmızı başlıklı kız dışarı fırlayıvermiş. “Ahaa dünya varmış, kurdun karnı öyle karanlık ki ödüm koptu, yardımınız için teşekkür ederim. Sonra onun ardından büyükanne de çıkmış kurdun karnından. Kırmızı başlıklı kız hemen bir kucak dolusu taş toplayıp getirmiş, kurdun karnını tıka basa taşla doldurmuş. Kurt uyandığı zaman kaçmak istemiş ama taşlar öyle ağır olmuş ki karşidan karşıya atlayayım derken uçurumdan düşüp ölmüş.

OdeaBank Eşit Masallar Serisi Kırmızı Başlıklı Kız Masalı:

Alt başlıklarda her kelimenin ilk harfleri büyük diğer harfler küçük harfle, koyu ve yukarıdaki formata uygun yazılmalı, 1 satır boşluğu bırakılarak paragrafa geçilmelidir. Alt başlıklarda her kelimenin ilk harfleri büyük Günlerden bir gün, Kırmızı Başlıklı Kız’ın canı babasının yaptığı meşhur kurabiyelerden çekmiş. Babasıyla mutfağa girip birlikte kurabiye yapmışlar. Kurabiyeler fırından çıkar çıkmaz mutfağı harika kokular sarmış. Kırmızı Başlıklı Kız’ın annesi yanlarına gelmiş ve, “Bu kurabiyeleri anneannen de çok sever ama biliyorsun ki artık çok yaşlı ve hasta. Buraya gelemiyor. Hadi sen ona götür,” demiş.

Kırmızı Başlıklı Kız’ın annesiyle babası kurabiyeleri bir sepete koymuşlar ve sıkı sıkı tembihlemişler: “Hep orman yolunu takip et, sakın başka yola sapma. Yolun sonunda anneannenin evini göreceksin.”

Kırmızı Başlıklı Kız sepeti koluna takmış ve anneannesinin evine doğru yola koyulmuş. Orman yolunda giderken kurabiyelerin güzel kokusu, papatyaların kokusuna karışmış. Neşeyle yürürken birden uzaklardan bir ses duymuş. Dikkatlice dinlemiş. Bu sesler ona çocuk çığlıkları gibi gelmiş. Yardıma ihtiyaçları olabilir diye düşünmüş ve oraya doğru koşmaya başlamış. Yaklaşınca fark etmiş ki o sesler aslında çocukların oyun oynarken çıkardıkları sevinç çığlıklarıymış. Beş kız çocuğu şarkılar söyleyerek ormanda koşuyor, oyun

oynuyormuş. Kırmızı Başlıklı Kız'ı görünce onu da oyunlarına davet etmişler. O da kurabiye dolu sepeti kenara bırakıp onlarla birlikte oynamaya koyulmuş.

Birlikte saklambaç oynamışlar, şarkı söylemişler. Kırmızı Başlıklı Kız arada sepetini kontrol ediyormuş. Top oynarlarken bir de ne görsün! Kocaman kahverengi bir kurt kurabiye sepetini kokluyormuş. Kırmızı Başlıklı Kız hemen koşup sepeti kurdun elinden almış.

“Kusura bakma ama bunu sana veremem,” demiş. “Sepette ne var? Çok güzel kokuyorlar, bunları ben yesem olmaz mı?” diye sormuş kurt. “Babamla yaptığımız kurabiyeler bunlar. Hepsini orman yolunun sonunda oturan anneanneme götüreceğime söz verdim.” Kurt kurabiyeleri alamayacağını anlayınca oradan uzaklaşmış.

Güneş batmak üzereyken Kırmızı Başlıklı Kız birden, “Eyvah! Çok oyalandım. Kurabiyeleri anneanneme götürmeliydim. Orman yolundan ayrılmamalıydım,” diye telaşlanmış. Kızlar da, “Biz seni götürelim, buradaki tüm yolları biliyoruz,” demişler. Hep birlikte yola koyulmuşlar. Anneannesinin evine vardıklarında, birbirlerine veda edip ayrılmışlar.

Kırmızı Başlıklı Kız kapıyı açmış, içeri girmiş. Kurt, anneannenin geceliğini giymiş, başlığını ve gözlüklerini takmış, yatakta yatıyormuş. İçerisi karanlık olsun, kız onu tanımasın diye perdeleri de kapamış. “Buraya kadar yorulup bana yiyecek getirdiğin için teşekkür ederim yavrum,” demiş sesini anneannenin sesine benzetmeye çalışarak. Kırmızı Başlıklı Kız yatağa çok yaklaşmamış çünkü onun kurt olduğunu anlamış. Hemen bir plan yapmış. Kurdun oyununu ortaya çıkarmak için ona şaşırtıcı sorular sormaya karar vermiş.

“Senin kolların neden bu kadar uzun anneanne?” diye sormuş. “Seni daha iyi kucaklamak için,” diye cevap vermiş kurt. “Kulakların neden bu kadar büyük peki?” “Seni daha iyi duyabilmek için.” “Peki gözlerin neden bu kadar kocaman?” “Seni daha iyi görebilmek için.” “Dişlerin neden bu kadar sivri peki anneanne?” “Kurabiyeleri daha iyi yiyecek için,” demiş kurt ve yaktan fırlamış. Kızın elindeki sepetin üstüne atlamış. Kırmızı Başlıklı Kız, “İmdaaaat!” diye bağırma başlamış.

Kızlar henüz çok uzaklaşmadıklarından sesleri duymuşlar. Arkadaşlarına yardım etmek için koşarak geri gelmişler. Pencereden içeri bakmışlar. Sepetin bir ucundan Kırmızı Başlıklı Kız'ın, diğer ucundan kocaman bir kurdun çektiğini gördüklerinde, “Hadi, Kırmızı Başlıklı Kız'ı hep birlikte kurdun elinden kurtaralım,” diyerek odaya girmişler. Kurdun etrafını sarmışlar. Kızlardan biri kurdun sırtına dokunmuş ve, “Dünyanın en yüksek dağı hangisi biliyor musun?” diye sormuş.

Kurt şaşkınlıkla ona dönmüş. “Everest Dağı,” diye haykırarak diğer kız ve kurdun sırtına dokunmuş. Kurt ona doğru dönmüş bu kez. “Peki penguenler nerede yaşar?” demiş bir başkası. Kurt kafasını sorunun geldiği yere çevirip, cevabı bilmediği için susmuş. “Güney Kutbu'nda,” diye haykırarak hepsi aynı anda. En küçük kız kurda dokunup, “Kanguruların yavrularını keselerinde taşıdıklarını biliyor muydun peki?” diye sormuş.

Kurt sonunda cevabını bilmediği sorulardan, kızların ona dokunup kaçmalarından, kendi etrafında dönüp durmaktan yorulup yere çökmüş.

Kırmızı Başlıklı Kız, “Anneanneme ne yaptığını hemen söyle,” demiş. Kurt üzgün bir sesle, “Tek istediğim kurabiyelerdi. Günlerdir açım. Anneanneme bir şey yapmadım, aşağıda kilerde oturuyor. Sen ormanda sepeti buraya getireceğini söyleyince senden önce gelip onun kılığına girdim. Kurabiyeleri yemek için böyle bir oyun oynadım,” diye itiraf etmiş.

Kırmızı Başlıklı Kız kilere inip anneannesini bulmuş, sarılmış. Odaya geri gelmişler. Kırmızı Başlıklı Kız kurda dönüp, “Keşke ormanda karşılaştığımızda aç olduğunu söyleseydin. Seninle kurabiyelerimi elbette paylaşırdım. Onları açgözlülüğün istiyorsun sanmıştım,” demiş ve sepeti alıp içindeki kurabiyeleri herkese dağıtmış. En çok da kurda vermiş. Herkesin karnı doyduğunda evlerine gitmek üzere yola koyulmuşlar. Kırmızı Başlıklı Kız, ne zaman babasıyla bu güzel kurabiyelerden yapsa oyun arkadaşları ve kurt için de getireceğine söz vermiş.

OdeaBank Eşit Masallar Serisi Kırmızı Başlıklı Kız Masalında Yer Alan Anti-Masal Ögeler:

1. Masalın en başından itibaren anti-masal ögesi göze çarpmaktadır. Masalda kurabiye yapma görevi anneye değil babaya verilmiştir. Toplumda her ne kadar mutfak ile ilgili roller anneye biçilse de masal bunu yıkmış ve toplumsal cinsiyet eşitliğini çocuğa sezdirmiştir.
2. Geleneksel masalda çiçek toplamaya dalan Kırmızı Başlıklı Kız yeni masalımızda çocuklarla oyun oynamaya dalmıştır ve masalın olay örgüsünde değişikliğe gidilmiştir.
3. Geç kaldığını fark edip telaşlanan Kırmızı Başlıklı Kızı oyun arkadaşları yalnız bırakmamaktadır. Arkadaşları Kırmızı Başlıklı Kızı anneannenin evine kadar bırakmışlardır. Burada ise bir kız kardeş dayanışması mevcuttur.

4. Anneanneninin evine giren Kırmızı Başlıklı Kız nine kılığına giren kurdu görmektedir ve geleneksel masaldakinin tam tersi karşındakine daha temkinli yaklaşmaktadır. Geleneksel masalda yatağa sokulup kurda soru soran kızın yerini bu masalda daha temkinli yaklaşan akıllı bir kız almaktadır.
5. Sorular neticesinde karşındakinin kurt olduğunu anlayan Kırmızı Başlıklı Kız “İmdat!” diyerek sesini henüz oradan ayrılmış olan kız arkadaşlarına duyurmaya çalışır. Kırmızı Başlıklı Kızın sesini duyan arkadaşları yine bir dayanışma örneği sergileyerek arkadaşlarını kurtarmaya giderler. Geleneksel masalda ise bu kısımda bekçi bazen de oduncu karşımıza çıkmaktadır.
6. Geleneksel masalda kurdun elinden kurtulamayan Kırmızı Başlıklı Kız kurdun midesine giderken anti-masalda çocukların akılcı soruları karşısında afallayan kurdun yenilgisi sonucunda Kırmızı Başlıklı Kız kurtulur. Geleneksel masalda ise ne yazık ki Kırmızı Başlıklı Kızın kurtarıma sahnesi şiddet öğeleri içermektedir. Bekçinin kurdun karnını bıçakla yarması sonucu kurtulur Kırmızı Başlıklı Kız. Ayrıca burada bir kahraman olan mücadeleci ruh ise bir erkek olarak karşımıza çıkmaktadır. Anti-masalda bunun tam tersi vardır. Böylelikle sürekli erkeğe yüklenen bu kahramanlık imgesi burada yıkılmaktadır.
7. Kurttan kız arkadaşları sayesinde kurtulan Kırmızı Başlıklı Kız kurdun karnına taş doldurup onu ölüme terk etmek yerine kurdu dinlemeyi ve onun neden böyle bir şey yaptığını anlamaya çalışır. Bu anlama çabası boşa çıkmaz ve Kırmızı Başlıklı Kız kurdun tek derdinin karnını doyurmak olduğunu anlayarak kurabiyeleri onunla paylaşır.

“Kırmızı Başlıklı Kız” Anti Masalının Türkçe Eğitiminde Kullanımına Bir Örnek:

Etkili bir anti-masal oluşturabilmek için her yazma etkinliğinde olduğu gibi bu etkinlikte de süreç temelli yazma benimsenmelidir. Anti-masal oluşturma öncesinde öğrencinin yaratıcı yazmaya alışması için öğrencilerle farklı ve daha basit düzeyde yaratıcı yazma etkinlikleri yapılmalıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencinin gelişimi takip edilmeli ve öğrenci bilişsel olarak hazır olduğunda anti-masal oluşturma aşamasına geçilmelidir. Ayrıca her etkinlikten sonra değerlendirmeler yapılarak çocuğa dönüt verilmelidir, öğrencinin derse dair görüşleri alınmalıdır. Anti-masal oluşturma öncesinde kullanılacak bazı etkinlikler şunlar olabilir:

- Cluster metodu (Yaratıcı yazma tekniği)
- Cümle Birleştirme
- Müzik ve fotoğraf eşliğinde yazma
- Keloğlan’ a Yeni Maceralar
- Çikolata Fabrikasına Oda Hazırlama
- Bir Ada Yaratıyorum
- Ayakkabılar ve Şapkalar
- Farklı Devam Etseydi Ne Olurdu?
- Kayıp İnsan
- Düşünme Kümeleri
- Özel Mülkiyet Tekniği (Yaratıcı Drama)

Etkinliklerin ardından öğrenci anti-masal ile tanıştırılmalıdır. Öğrenci anti-masal yazmadan önce sık sık nitelikli anti-masal örnekleri ile karşılaşmalıdır. Bu masallar öğrencilerle birlikte farklı okuma yöntemleri kullanarak okunabilir ve yine farklı dinleme yöntemleri ile dinlenebilir. Bu aşamada OdeaBank’ın derlediği “Eşit Masallar” serisinin beş adet anti-masalı mevcuttur. Bu masallar çocuk edebiyatına uygun olduğundan derslerde kullanılabilir. Masallar öğrenciler tarafından dinlendikten veya okunduktan sonra öğretmen mutlaka masallar ile ilgili bir konuşma ortamı yaratarak çocukların masallarla ilgili fikrini almalıdır. Bu hazırlık aşamalarından sonra bilişsel olarak yeterli kapasiteye ulaşan öğrencilerle anti-masal oluşturmaya başlanmalıdır.

Öğrenciye anti-masal oluşturma aşamasında ise şu sorular yöneltilebilir:

- Bir masal yazmak istesen konusunun ne olmasını istersin?
- Masallar okura her zaman doğruyu gösterir mi?
- Sence masallar değiştirilebilir mi?
- Masallar ilgini çekiyor mu?
- Okuduğumuz ve dinlediğimiz masalları geleneksel masallardan ayıran özellikleri sence nelerdir?
- Anti-masallar sence eğlenceli midir? Neden?

- Masalları yeniden yazacak olsan ilk neyi değiştirdin? Neden?

Bu sorulardan sonra artık öğrenci bir anti-masal oluşturmaldır. Öğrenci anti-masal ı oluşturduktan sonra bunu sınıf ile paylaşmalıdır. Yazma ve paylaşma aşamasından sonra ise en önemli olan aşamaya yani dönüt aşamasına geçilmelidir. Öğretmen ekte yer alan ölçek yardımı ile veya başka bir yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği ile öğrencinin masalını değerlendirmeli ve görüşlerini öğrenci ile paylaşmalıdır

SONUÇ

Bireyin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve planlarını yazı aracılığıyla anlatmasına yazma denir. Gelişmiş bir yazma becerisi iyi bir düşünce sistemine sahip olmayı gerektirir çünkü yazma becerisi duyguların, düşüncelerin düzenli ve sistematik bir şekilde aktarılmasıdır. Bunu en iyi şekilde yapabilmek için ise süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenmelidir. Süreç temelli yaklaşımda önemli olan üründen ziyade ürünün ortaya çıkış sürecidir. Süreç temelli yaklaşımda yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aynı öneme sahiptir ve gereklidir. Yazılı anlatımda süreç temelli yaklaşımın kullanılmasıyla birlikte yaratıcı yazma yöntemi de önem kazanmıştır. Bireylerin farklı bakış açılarıyla dünyayı anlamlandırması, eleştirel düşünebilmesi, sorgulayıcı olması, empati kurabilmesi ve sorunlara kendine has çözümler üretebilmesi çağımızın önemli gerekliliklerindedir. Eğitimin amaçlarından birisi ise bu gerekliliklere hizmet etmektir. İnsanların sorgulayan ve yeni fikirler, çözümler üreten bireyler olmasını amaçlayan eğitim yeni öğretim programlarıyla birlikte yaratıcı düşünmeyi ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla Türkçe eğitiminde de yaratıcılık önemli hale gelmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için verilen eğitimlerde yaratıcı yazma yöntemi kullanılmaktadır. Yaratıcı yazma sadece yoktan var etmek olarak düşünülmemelidir. Yaratıcı yazma aslında var olanı değiştirerek kişinin özgün bir şekilde duygularını, düşüncelerini, hayallerini yazmasıdır. Yaratıcı yazmayı geliştirmek için ise farklı edebi türler kullanılmaktadır. Bu edebi türlerden birisi de masaldır ve aynı zamanda çalışmamızın materyalini oluşturan tür de masaldır. Masal iyiyi, doğruyu; olağanüstü olaylar, kişiler ve mekânlar aracılığıyla aktaran evrensel konulara sahip edebi bir türdür. Daima iyilerin kazandığı mutlu sonla biten masallar okuyana nasihat verir. Çok eski zamanlardan beri gelenek çevresinde yazılmış olan masalarda genellikle erkek egemen bir dünya hâkimdir. Günümüz dünyasında ise kadın-erkek eşitliği kavramlarının ilerlemesinden edebiyat da payını almış ve masallara bu hususta bir eleştiri getirilmiştir. Geleneksel masallar çocuğa eşitlikten uzak ataerkil bir dünya sunmaktadır. Yapılan bu eleştiriler neticesinde ise bir çözüm olarak anti-masal terimi alan yazında yerini almıştır. Anti-masal; masalların değişimini, dönüşümünü ve yeniden yazılmasını kapsar. Masalın yeniden yazılmasını, değiştirilmesini sağladığı için anti-masallar yaratıcı yazma becerisini geliştirmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda anti-masalın Türkçe eğitiminde kullanımına örnekler sunulmuştur. Çalışmada OdeaBank Eşit Masallar Serisi'nden "Kırmızı Başlıklı Kız" anti-masalı içerik analizi ile incelenip Türkçe eğitiminde kullanımı örneklendirilmiştir. Çalışmada OdeaBank Eşit Masalar serisi "kırmızı Başlıklı Kız" masalı incelenmiş ve masalın bir anti-masal örneği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında çalışmada anti-masalların Türkçe dersinde nasıl kullanılabileceğine dair örnek verilmiştir. Bu bağlamda çocukların eşitliklerle dolu bir dünya oluşturmaya kapı açan anti-masalların kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Aşıcı, M. (1998). *İlköğretim 1. Kademedeki Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi*. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sayı, 6,7,8 (Denizli, 1998)
- Ataman, M. (2006). *Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Devellioğlu, F. (1995). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını.*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göçen, G. (2021). *Yazdıkça Yazıyorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2010). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde Masalın Yeri*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Köse, H. (2015). *Skolastik Fantazya*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi
- Özbay, M.(2002). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi*. Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı. Sayfa:172-187
- Özdemir, S.(2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rıza, E.T. (1999).*İlköğretim Türkçe Derslerinde Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (15-16 Ekim 1998). PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 1999, Sayı:6, Özel Sayı
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, R. (1993). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayınları
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk Eğitiminde Masalın Yeri, Sosyal Bilimler Dergisi, 25: 299-306.Berndt, T. J. (2002).

Yaratıcı Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Ölçekler	Puanlar				
	0	1	2	3	4
Masalı kendine ait kurguyla ilgi çekici şekilde yeniden yazma					
Masaldaki olay örgüsünü değiştirme					
Masala yeni bir başlık koyma					
Masala sıra dışı fikirler ekleme					
Masala kendi yaşantısından eklemeler yapma					
Masala yeni kahramanlar ekleme					
Masalda var olan kahramanların kişisel özellikleri değiştirme					
Masalda var olan kahramanların fiziksel özelliklerini değiştirme					
Masaldaki kahramanların adlarını değiştirme					
Masaldaki kahramanların toplumsal görev ve rollerini değiştirme					
Masala yeni mekânlar ekleme					
Masalda var olan mekânların özelliklerini değiştirme					
Masalda yaşanan olayların zamanlarını değiştirme					
Masalda farklı kelimler kullanma					
Masalda özgün anlatım biçimlerini kullanma					
Masalı kendine has bir üslupla yazma					
Masala yeni ve etkileyici bir son yazma					
Masala mizahi unsurlar ekleme					
Masala yaşadığımız çağdan unsurlar ekleme					
Masalda hayal gücünü sık kullanma					

HAMDULLAH KÖSEOĞLU'NUN ESERLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

EVALUATION OF HAMDULLAH KÖSEOĞLU'S WORKS IN TERMS OF CHILDREN'S LITERATURE

Fatma BADILLI BEKTAŞ
fatmabadillibektas@gmail.com

ÖZET: Edebî eserlerin yazılış amacı vardır. Eserler, birçok sebeple tercih edilir ve okuyucuların dünyasında anlam kazanır. Okurlar kendi ilgi alanlarına ve isteklerine göre tercih geliştirir. Çocuk edebiyatı alanında ise birçok türde eser yazılmaktadır. Çocuk edebiyatı alanında yazılan eserler, çocukların dünyasına göre şekillenmeli ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olmalıdır. Bu eserlerin hassasiyet gösterilerek oluşturulması gerekir. Bir eserin okuyucuya ulaşmasında, yazarın olduğu kadar kitabı yayına hazırlayan yayınevlerinin de sorumluluğu vardır. Eserler, okuyuculara belli bir olayı anlatmanın yanı sıra dil ve anlatım yönünden de yardımcı olmalıdır. Çalışmada, Hamdullah Köseoğlu'nun eserlerinin çocuk edebiyatına ve eğitimine katkısının ne olduğu araştırılmıştır. Yazarın eserleri, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Eserlerde dış ve iç yapı değerlendirilmiştir. Eserlerde, hangi değerlerin yer aldığı ve bu değerlerin nasıl iletildiği incelenmiştir. Eserlerde yer alan konuların çocuk gerçekliğine uygun olup olmadığı yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda; değerlerin, anlatılan olaylar üzerinden örtük bir şekilde verildiği, bazı eserlerde metin tamirine gidilmesi gerektiği, bazı eserlerin çocuk edebiyatı alanında değerlendirilmemesi gerektiği, yayınevlerinin ve resimleme yapan kişilerin dikkatli davranması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazım ve noktalamanın, atasözleri ve deyimlerin anlatıma ne gibi katkısı olacağı ya da okuyucuyu nasıl yönlendirebileceği değerlendirilmiştir. Resimlerin, estetik zevk uyandırıp uyandırmayacağı ya da renkli veya renksiz olmaları üzerinde de yorumlamalar yapılmıştır. Eserlerin, gerekli kurallara ne denli uyup uymadığı değerlendirilmiştir. Sonuçlar ekseninde çocuk edebiyatının geldiği konunun değerlendirilmesi; öğretmenler, öğrenciler ve aileler için yol gösterici olacaktır. Bu noktada eserlerin, anlama ve anlatma becerilerine ne gibi katkısı olduğundan, okuyucuların sosyal ya da akademik hayatına ne denli etkisi bulunacağından söz edilebilir.

Anahtar sözcükler: çocuk edebiyatı, kitap inceleme, roman, hikâye, masal.

ABSTRACT: Literary works have a purpose. Works are preferred for many reasons and gain meaning in the world of readers. Readers develop preferences according to their interests and desires. In the field of children's literature, many types of works are written. The works written in children's literature should be shaped according to the world of children and by the principle of child relativity. These works should be created with sensitivity. For a work to reach the reader, publishing houses that prepare the book for publication are as responsible as the author. The works should help the readers with language, expression, and telling a particular event. This study investigated the contribution of Hamdullah Köseoğlu's works to children's literature and education. The works of the author were analyzed by the descriptive analysis method. The external and internal structure of the works were evaluated. Which values are included in the works and how these values are conveyed were analyzed. It was interpreted as to whether the subjects in the works were suitable for children's reality. As a result of the study, it was concluded that values are implicitly given through the events described, text repair should be done in some works, some works should not be evaluated in children's literature, and publishers and illustrators should be careful. It also evaluated how spelling and punctuation, proverbs and idioms could contribute to the narrative or how they could guide the reader. Comments were also made on whether the pictures would arouse aesthetic pleasure or whether they were colorful or colourless. The extent to which the works comply with the necessary rules was evaluated. The evaluation of the current position of children's literature on the results axis will be instructive for teachers, students and families. At this point, it can be mentioned how the works will contribute to comprehension and expression skills and how much impact they will have on the social or academic life of the readers.

Key words: children's literature, book review, novel, story, fairy tale

* Çalışma YÖKTEZ'e kayıtlı olan 753940 numaralı "Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi Kapsamında Hamdullah Köseoğlu'nun Eserlerinin İncelenmesi" adlı tezden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim hayatın her alanında yer alır. Birey, anne karnından itibaren öğrenmeye açık ve yatkındır. Kişi, örgün eğitimin içerisinde kendini geliştirirken edebî eserlerin varlığına ihtiyaç duyar. Çünkü edebî eserler hayatın bir parçası, bir yansımasıdır. Bir çocuk yaşayarak, görerek, duyarak yaşamı yorumlar. Bu noktada eserler, çocuğu yönlendirir ve ona yardımcı olur. Eserlerdeki kahramanların özelliği ve niteliği okuyucuyu etkiler. Sever (2007: 64) kahramanların düşsel bir arkadaş olduğunu söyler. Okuyucu tarafından arkadaş olarak görülen kahramanların çok dikkatli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Yaş dönemlerinin özelliklerinin göz ardı edilmemesi, kaliteli ürünler ortaya çıkmasını sağlar.

Çocuk edebiyatının gerekliliği Türkiye’de geç dönemlerde başlamıştır. Sınar (2006:93) da bu alana gösterilmesi gereken önemin geç başladığını söyler. Bu alandaki açığı kapatmak adına birçok eser yazılmıştır. Eserler yazılırken buldukları dönemlerden de etkilenmiştir. Bu noktada hayatın gerçeklerini çocuğa aktarım önemlidir. Çocuk, bulunduğu yaş dönemi itibarıyla olaylara büyüklerin gözünden bakabilecek olgunluğa sahip değildir. Yazarların, çocuğun gelişim dönemine vâkıf olması eserlerin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Eserlerin çocuk edebiyatına uygun olması için çocuk dünyasına uygun olması, çocuğa görelilik ilkesine göre oluşturulması ve gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi gereklidir.

Problem Durumu

Türkiye’de çocuk edebiyatı diğer edebiyat dallarından geri plandadır. Bunun sebebi ise çocuğa yüklenen değerdir. Zamanla çocuğun önemi anlaşılmış ve onlara yönelik bir edebiyat dalının varlığı kabul edilmiştir. “Türkiye’de çocuk edebiyatının ortaya çıkması, eğitimin konusu ile ilgili çalışmaların başladığı Tanzimat dönemine rastlar.” (Sınar, 2006: 175) O dönemden günümüze değin eserler nicelik açısından artış göstermiştir. Asıl önemli olanın ise eserlerin niteliğinin ne düzeyde olduğudur. Yapılan çalışmada Hamdullah Köseoğlu’nun eserlerinin alana hizmet edip etmeyeceği ve çocuk edebiyatı alanına ne derece uygun olduğu araştırılmıştır. Bunun için araştırma soruları belirlenmiştir. Kitabın iç ve dış yapısı ayrıca eğitsel açıdan faydalı olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Eserlerdeki iletinin açık bir şekilde verilip verilmediği, kahramanın okur gözündeki durumu, resimlerin anlatılanları destekleme durumu ve eserlerde hangi değerler üzerinde durulduğu incelenmiştir. Araştırma soruları iç yapı, dış yapı ve kitapların eğitsel açıdan incelenmesine yöneliktir. Sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. İleti açık mı yoksa örtük müdür?
2. Kahramanların özellikleri nelerdir?
3. Deyim ve atasözleri kullanılmış mıdır?
4. Eserlerdeki görseller anlatılanlar doğrultusunda mı çizilmiştir?
5. Hangi değerlere yer verilmiştir?
6. Eserler çocuğa göre oluşturulmuş mudur?

YÖNTEM

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217) Hamdullah Köseoğlu’nun 75 (yetmiş beş) eseri, çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

0-18 yaş arası bireyler çocuk kabul edilir. Çocukların her yaş dönemine özgü davranışları vardır. Bu davranışlar düşünceler ve duygular tarafından desteklenmektedir. Dolayısıyla çocuk, kendisinden beklenenleri görmek isteyecektir. Bu şekilde daha iyi anlayacak, kavrayacak ve gösterebilecektir. Edebî eserlerin temel bir olay üzerinde durduğu düşünülürse, olayın çocuğa göre anlatılması ve anlayabileceği düzeyde yazılması önem arz etmektedir. Eserlerin çocuğa görelilik ilkesini baz alması, farklı yaş gruplarına seslenen eserler için kaçınılmaz bir kuraldır. “Çocuğa görelilik ilkesi dendiğinde;

-Çocuğun hayal gücüne seslenen,

-Onun rahatça ve zevk alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı kendinde barındıran,

-Onun ilgi duyabileceği konuları işleyen,

-Onu duygu ve düşünce yönünden besleyen,

-Olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği düzeyde olan metinler akla gelir.” (Yılar ve Turan, 2011: 32) Bu noktada eserlerin çocuğu sıkmayacağı, düşünsel manada yararlı olacağı, dil gelişimine katkıda bulunacağı anlaşılır.

Eserlerde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise estetik ve değerdir. Küçük yaştan büyük yaşlara doğru harflerin büyüklüğü, resimlerin renkli oluşu ve sayısı, çocuğa aktarılmak istenen değer, eserlerde incelenmesi gereken diğer bir husustur. Estetik temel manada güzelliktir ve güzel olan her zaman dikkat çekicidir. Güzelliğin birçok farklı tanımı olsa da gelişim dönemlerine dikkat edilerek yazılan eserlerde çocuklara hitap edebilecek renkler, resimler çocuğun dikkatini çekecektir. Bu noktada verilmek istenen mesaj, güzel bir üslup ve yalın bir dil ile verildiğinde eser bir bütün olarak varlığını hissettirecektir.

Masallar

Kar Çiçekleri, Çöl Çiçeği, Az Gittim Uz Gittim, Çocuk ve Leylek, Mavi Irmak, Korkak Oğlan, Sevgi ile Barış, Güzel Atlar Ülkesi, Çil Horoz, Kaplan Kedi, Sevimli Köpek ve Küçük Kız incelenen masallardır.

Masallar basit anlatımları ile ön plandadırlar. Basit anlatım özellikle küçük yaştaki çocuklara hitap eder. Eğlenceli, heyecanlı, gizemli masallar çocukların dikkatini çeker. “Masalların yapısı, kendi içinde ‘başlangıç-bağlayış’, ‘gövde-gelişim’ ve ‘bitiş’ bölümü olarak üç bölümde incelenebilir.” (Güleryüz, 2006:199) Bu bölümler, birbirini destekler ve olayı yürütür. Masallar kısa anlatımlardır. Masalların başında ve sonunda birtakım kalıp sözler kullanılır. Masala has olan bu sözler masalın aslında bir gerçek olmadığını da sinyalini verir. Önemli olan nokta ise okuyuculara ne iletmiştir. İncelenen eserlerde dayanışma, sevgi, dürüstlük, yardımlaşma, saygı, güzellik değerlerine yer verilmiştir. Bazı masalların ise hikâye tarzında yazıldığı görülmüştür. Eğitsel açıdan yarar sağlamayı amaç edinen masallarda kahraman, iyi ve doğru davranışı yapma ve yaptırma eğilimindedir.

Kar Çiçekleri eserinde başarıya ulaşmanın yolunun kişinin azmine bağlı olduğu mesajı verilir. Eser iç ve dış yapı unsurları, iletisi ve eğitsel açıdan okunmaya uygundur. *Çöl Çiçeği* eserinde yardımseverlik ve sevgi değerleri ön planda olup, eser, dış ve iç yapı özellikleri ve eğitsel açıdan faydalı olabilecek niteliktedir. *Az Gittim Uz Gittim* eseri sabır, çalışkanlık, güzellik değerleri çerçevesinde yazılmıştır. Ayrıca eserdeki görseller estetik yönden başarılıdır. *Çocuk ve Leylek* eseri kahramanın merakı çerçevesinde yazılmıştır ve sevgi değerine yer verildiği görülmüştür. *Mavi Irmak* eseri sorumluluk ve dayanışmanın sevgi ve saygı çerçevesinde şekillenerek nasıl bir başarıya ulaşabileceğini aktarmıştır. Ayrıca eserde Türk kültürünün izleri olan “Deli Dumrul, Nasrettin Hoca, Keloğlan” a rastlanır. *Korkak Oğlan* eseri öz denetim, sevgi, sorumluluk değerleri ile karşımıza çıkmaktadır. Renkli görsellerin yer alması görselliği zenginleştirmiştir. *Sevgi ile Barış* eseri dürüstlüğün ön plana çıktığı bir eserdir. *Güzel Atlar Ülkesi* eserinde gerçek yaşama yönelik dersler çıkarılabilir. Sevgi ve saygı değerleri ön planda tutulmuştur. *Kaplan Kedi* eseri güzelliğin, iyi davranmanın ve dostluğun hayatı daha güzel bir yer hâline getirebileceğini anlatır. *Sevimli Köpek ve Küçük Kız* eseri olumsuz huyların sonuçlarını anlatır. Buradan yola çıkarak doğruluğun önemini vurgular.

Eserlerin genelinde anlatımı desteklemek amacı ile deyim ve atasözleri kullanılmıştır. Birtakım nokta ve imla hatalarının görüldüğü eserlerde her zaman masal türünün özelliğine dikkat edilmemiştir. Eserlerdeki değerler, okuyucular açısından düşündürücü ve doğruya yönelticidir.

Hikâyeler

Kırık Testi, Gül Açar Yüreğimde, Kara Bir Gecede, Canı Sıkılan Kitap, Saksı ile Çekirdek, Yiğit'in Arkadaşları, Hoşca kal Çocukluğum, Başlı Bulutlu Uçurtma, Trenler Nereye Gider?, Uçan Çocuklar, Ne Bu Sevda Olaydı Ne De Bu Ayrılıklar, Elimi Bırakma Anne, Küçük Ressam, Yazarına Direnen Öyküler, Yaz Çırakları, Küçük Savaşçı, Yorgunum Anne, Kendini Arayan Çocuk, Küçük Balık, Çılgın Ezgi, İki Arkadaş, Adım Barış, Çocuk ve Dede, Işığın Atası, Üç Ak Güvercin, Yaramaz Eren, Karlı Sokak, Şaşkın Çırak, Dede Korkut, Benim Adım Çocuk, Telli Kavak, Sevgi Köyü, Dedesini Kurtaran Torun, Anadolu Söylenceleri, Kar Günlükleri incelenen hikâyelerdir.

Kırık Testi eseri dürüstlüğün, sabrın, sevginin yer aldığı bir hikâyedir. Eserde yer alan ölüm sahnesi, çocuklara korku verebilir. Bu açıdan bakıldığında eserde düzeltmelere gidilebilir. *Gül Açar Yüreğimde* eserinde sevgi ve dürüstlük değerlerinin yer aldığı görülür fakat eserin geneline karamsarlık hâkimdir. Burada da yer alan ölüm sahnesi çocuk için uygun değildir. *Kara Bir Gecede* eserinde saygı, sevgi değerleri üzerinde durulmuştur. Karamsarlığın görüldüğü kitapta cinayet sahnesinin ve kötü kelimelerin varlığı çocuklar açısından uygun değildir. *Canı Sıkılan Kitap* eseri duyarlılık, özgürlük, sevgi, saygı değerlerini ele alarak okuyucuyu düşünmeye sevk eder. *Saksı ile Çekirdek* eseri sabır, sorumluluk, fedakârlık değerleri çerçevesinde yazılmıştır. Gerçek yaşama dair çıkarımları ve estetik beğeniye karşılayabilecek görselleri ile karşımıza çıkar. *Yiğit'in Arkadaşları* eseri sevgi, yardımseverlik, aile birliği değerlerini ele almıştır. Hayvan sevgisini de aşlayan eser, başarıya inanmanın gerekliliğini aktarmıştır. *Hoşçakal Çocukluğum* eseri gerçek hayata dair düşünceler oluşturabilecek yapıdadır. Sevgi, saygı, özlem, güven değerlerine yer verilmiştir. *Başlı Bulutlu Uçurtma* sevgi, saygı, paylaşım değerlerine yer vermiştir. Dayanışma çerçevesinde anlatılan olay, okuyuculara gerçek hayata dair ipuçları verir. *Trenler Nereye Gider?* eseri sevgi, dostluk, sağlıklı olmaya önem verme değerleri etrafında durmuştur. Ayrıca eserde masal türüne yer verilmiştir. İhtimaller üzerinde durulan eserde, anlatılanın kişinin başına gelmesi

durumunda nasıl davranması gerektiği anlaşılır. *Uçan Çocuklar* eserinde saygı, sorumluluk, sevgi, sabır, öz denetim değerlerine yer verilmiştir. Koşulsuz sevginin yolu okuyucu tarafından anlaşılmalıya uygundur. *Ne Bu Sevda Olaydı Ne De Bu Ayrılmalar* eserinde çocukluk döneminin yetişkinlik dönemini etkilediği anlaşılır. *Elimi Bırakma Anne* eseri doğal afet üzerinden sevgi ve yardımlaşma değerlerine yer vermiştir. *Küçük Ressam* eseri, fabl niteliği de gösterir. Bu açıdan hitap ettiği okuyucu kitlesi için dikkat çekicidir. Okuyucuyu sorgulamaya iten ifadeler ve sevgi, saygı değerleri işlenmiştir. *Yazarına Direnen Öyküler* eseri bir çocuğun hayatını kendisinin yönlendirmesi gerektiği iletisini verir. Saygı, paylaşım, sevgi değerlerinin yer aldığı eser ailenin iletişim kurabilmekteki etkililiğini de hissettirir. *Yaz Çırakları* eseri güzellik, iyilik değerlerine yer vermiştir fakat esere karamsarlık hâkimdir. Anlatılanlar doğrultusunda çizilen görseller de kasvetli bir havaya sahiptir. *Küçük Savaşçı* eserinde sevgi değeri yer alır. Karamsarlığın kitabın geneline yayıldığı görülür. *Yorgunum Anne* eseri özgürlük, sorumluluk, sevgi değerlerine yer vermiştir. Eserde yer alan kan davası, çocuklar açısından faydalı olmayacak bir anlatıma sahiptir. *Kendini Arayan Çocuk* eseri sevgi, özgürlük, güzellik değerlerine yer vermiştir ve kahramanlar bu değerlere ulaşmak için çabalayan kişilerdir. *Küçük Balık* eseri sabır, yardımseverlik, özgürlük değerlerine yer verir ve çabalamanın kişiyi nasıl bir noktaya getirebileceği anlatılır. *Çılgın Ezgi* eserinde birlikte kuvvet doğar mesajı sevgi, yardımlaşma, sabır, aile birliği değerleri çerçevesinde anlatılarak verilmiştir. Eserde La Fontaine, Hazarfen Ahmet Çelebi, Dede Korkut'un yer alması anlatılanları desteklemiştir. *İki Arkadaş* eserinde yardımlaşma, duyarlılık, sevgi değerleri yer almış olup anlatılanlar yaşama dair çıkarımlar yapılmasını sağlar. *Adım Barış* eseri olaylara eleştirel gözle bakmayı sağlayabilecek düzeydedir. Merhamet, sorumluluk, sevgi değerleri çerçevesinde şekillenen eser iletisi örtük bir şekilde vermiştir. *Çocuk ve Dede* eseri sevgi, aile birliği, saygı değerlerine yer vermiştir. Güvenin, bir çocukta neleri değiştirebileceği yorumlanabilir. *Işığın Atası* eseri birçok önemli kişinin başarıya ulaşmadaki yolunu anlatarak okuyucular için de bir cesaret kaynağı olabilecek niteliktedir. *Üç Ak Güvercin* eseri sevgi, hoşgörü, sadakat değerlerine yer vererek bilgi verici bir niteliktedir. *Yaramaz Eren* eseri okuyucunun yaşama dair düşünmesini sağlayabilecek nitelikte olup ailelerin çocuklar üzerindeki etkisini hissettirmiştir. *Karlı Sokak* eseri sevgi, estetik değerleri ve yaşama dair çıkarımlar yapılabilecek iletisi ile karşımıza çıkmaktadır. *Şaşkın Çıracak* eserinde duyarlılık, sevgi, saygı değerlerine yer verilmiştir. Farkındalık ve farkındalık sayesinde çevreyi korumaya, yaşama dair çıkarımlar yapmaya uygundur. *Dede Korkut* eseri vatanseverlik, saygı, merhamet, dürüstlük, sorumluluk değerlerine yer verilen eser Türk kültürünü okuyuculara göstermede başarılıdır. *Benim Adım Çocuk* eserinde hayvan sevgisi görülür ve her canlıya karşı kişinin sorumlulukları olduğu hatırlatılır. *Telli Kavak* eseri sorumluluk, saygı, sevgi, duyarlılık değerlerine yer vermiştir. Doğa sevgisi üzerinde duran eser, okuyucuları doğru davranışlara yönlendirebilecek niteliktedir. *Sevgi Köyü* eseri yardımlaşma, dayanışma, dostluk değerlerine yer vermiş ve hayvanlar aracılığıyla okuyucunun dikkatini çekmeyi amaçlamıştır. *Dedesini Kurtara Torun* eseri birçok hikâyeden oluşur ve deyimler eserin geneline hâkimdir. Deyimleri anlatılanlar üzerinden öğretmeye çalışan eserde sevgi, sorumluluk değerlerine yer verilmiştir. *Anadolu Söylenceleri* eseri efsanelerin hikâyesini anlatır ve öğreticidir. *Kar Günlükleri* eseri ailelerin, çocukları üzerindeki etkisini gösterir ve merhamet, dostluk, sevgi değerleri çerçevesinde koşulsuz sevginin gerekliliği aktarılmıştır.

Romanlar

Aynalı Geyik, Uzak Yaz, Kardelen, Bir Yıldız Geçiyor, Kar Kuşları, Yayla Çiçeği, Küçük Tay, Kent Düşleri, Sesini Özledim Anne, Dilara'ya Mektuplar, Konuşan Kitap, Dünyayı Kurtaran Çocuk, Karabaş'ın Günlüğü, Kumrunun Günlüğü, Gece Karası, Kaykaylı Simitçi, Yeraltı Kenti, Kınalı Keklik, Sezer'in Sezgisi, Gülşen'in Öyküsü, Telli Turna, Uçurum Kent, Ah Baba Ah!, Ormanın Sakladıkları, Küçük Oyuncu, Erik Dalı Okula Gidiyor, Manas Destanı incelenen romanlardır.

Aynalı Geyik eserinde hayvan sevgisi işlenmiştir. Bu sevgi öncelikle hayvanların yaşam hakkına saygı duyulmasından geçer. *Uzak Yaz* eseri arkadaşlığın ve sevginin önemini anlatır. Kullanılan bazı kelimeler, kitabın belli bir yaş üstüne okutulabileceğini gösterir. *Kardelen* eseri sevgi, merhamet, duyarlılık değerleri ile çerçevelenmiş olup anlattıkları ile kişiyi iyi davranışlara yöneltmek düzeyindedir. *Bir Yıldız Geçiyor* eseri adil olmanın önemini, saygıyı, vatanseverliği işler. Kişiler arasında kıyaslama yapmanın davranışları nasıl etkileyeceği görülür. *Kar Kuşları* eseri birlik ve beraberliği, sevgiyi, sorumluluğu ele alır. Öğretmen ve öğrenci iletişimine ve davranışlarına değinir. *Yayla Çiçeği* eseri sorumluluk, güzellik, aile birliğine önem verme, merhamet değerlerine yer verir. Okuyucunun hayata dair çıkarımlar ve yorumlamalar yapmasına uygundur. *Küçük Tay* eserinde okuyucuyu karamsarlığa yöneltmek söylemler vardır. Bununla birlikte sevgi, hoşgörü, duyarlılık değerlerinin yer aldığı görülür. *Kent Düşleri* eserinde sevgi, öz denetim, hoşgörü değerleri yer alır. Eserdeki kahramanın sorgulamaları, esere monoton bir hava katmıştır. Bunun yanı sıra karamsar bir söylem eserde görülür. *Sesini Özledim Anne* eseri, birlik ve beraberliğin neticelerini anlatır ve aile sevgisinin önemini vurgular. *Dilara'ya Mektuplar* eseri sevgi, saygı, duyarlılık değerleri ile ön plandadır. Okuyucuyu düşünmeye yönlendiren eser, kitap okumanın gerekliliğini de vurgular. *Konuşan Kitap* eseri sevgi, sorumluluk, dostluk değerleri çerçevesinde şekillenmiştir. İnsanlarda okuma alışkanlığının gelişmediğine gönderme yapılmıştır. *Dünyayı Kurtaran Çocuk* eserinde okuyucunun kendisi gibi görebileceği bir kahraman vardır. İyi kalpli olan

kahraman etrafını da böyle görmektedir. Dürüstlük, saygı, sevgi değerlerinin yer aldığı eser iyiliğin kıymetinin bilinmesi gerektiğini vurgular. *Karabaş'ın Günlüğü* eseri hayvan hakları üzerinde durmuştur. *Kumrunun Günlüğü* eseri iyilik ve güzelliğin sonuçlarını gösterir. *Gece Karası* eserinde vefanın, dürüstlüğün, sadakatin önemi görülür. *Kaykaylı Simitçi* eseri şiddetin etkilerini anlatır. Şiddetin insan psikolojisini etkileyeceği anlaşılır. *Yeraltı Kenti* hoşgörü, çalışkanlık, sevgi değerleri çerçevesinde yazılmıştır. Okuma ve yazmanın etkileri görülenler arasındadır. *Kınalı Keklik* eseri yavru bir keklığın mücadelesi ve öğrendiklerinden çıkardığı derslerle bezenmiştir. *Sezer'in Sezgisi* eseri hayvan sevgisi ve bakımı hakkında yorumlamalara yönelticidir. *Gülşen'in Öyküsü* eseri doğru iletişimin yararlarını düşündürür. *Telli Turna* eseri çabalamanın kazandıracığı sonuçları aktarır. *Uçurum Kent* eseri iyi bir iletişimin insan ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğini aktarır. *Ah Baba Ah!* eseri çalışkanlığın takdir edilmesi değerine yer verir ve sınıf içindeki disiplinin gerekliliğini gösterir. *Ormanın Sakladıkları* duyarsız kalmamanın meyvesinin görüldüğü bir eserdir. Sorumluluk ve dayanışma neticesinde toplumun menfaatine olan bir işe imza atılmıştır. *Küçük Oyuncu* eseri sevgi, merhamet değerleri çerçevesinde kurgulanmış olup hayvan bakımını üstlenen bir çocuğu anlatır. *Erik Dalı Okula Gidiyor* eseri doğa sevgisini aktarır. *Manas Destanı* tarihsel özelliindedir ve sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, barış vb. gibi birçok değeri barındırır.

Günlük

Barış'ın Günlüğü ve *Koronavirüs Günlükleri* incelenmiştir. *Barış'ın Günlüğü* eserinde aile birliğine önem verme karşımıza çıkmaktadır. Gelenek ve göreneklerin kişi ve toplum tarafından sürdürülebilirliği de anlatılanlar arasındadır. *Koronavirüs Günlükleri* eserinde ise salgının ne gibi etkileri olduğundan bahsedilmiştir. Her iki eser de yaşama dair yapılabilecek çıkarımlar ile doludur.

SONUÇ

Köseoğlu çocuk edebiyatı sahasında eserler ortaya koymuştur. Bu eserler birçok farklı konu ve iletiler barındırmıştır.

Eserlerin tümünde görsel yoktur. Küçük yaşa hitap eden eserlerde daha fazla görsel yer alırken büyük yaşa hitap eden eserlerde görsel azalmıştır. Eserlerin dış kapaklarının görselleri de anlatılan konuyu destekler niteliktedir. Eserlerin sayfa sayısı, ağırlığı ve puntosu hitap edilen okuyucu kitlesine genel olarak uygundur. Eserlerde birinci, ikinci, üçüncü hamur kâğıt ve kuşe kâğıt kullanılmıştır. Zemin metin rengi arasındaki zıtlık okuma için elverişlidir. Çocuklara hitap eden eserlerde yer alan cinayet, ölüm, kan davası anlatımları çocuklar açısından doğru bulunmamıştır. Eserlerde verilen mesajların örtük olarak verilmesi istenilen bir durumdur. Bu sayede okuyucu anladıklarını yorumlayacak ve sonuçlara ulaşacaktır. Birtakım ipuçlarının da verildiği eserler sonuca ulaşmada yardımcı olacak özelliindedir. Bu noktada eserin hitap ettiği yaş grubuna uygun kahramanın yaratılması önemlidir. Eserlerde çocuk kahramanlar vardır. Bu kahramanlara aile üyeleri ve hayvanlar da eşlik etmiştir. Kahramanların iyi olana ve doğru olana yöneltecek davranışlara sahip olduğu görülür. Bu, okuyucunun da dikkatinden kaçmayacaktır. Öncesinde de söylendiği üzere cinayet ve kan davaları konusunu işleyen eserlerde çocukların kullanılması çocuk edebiyatı açısından doğru değildir. Bazı siyasî dönemlerin özellikleri baz alınarak yazılan eserlerin çocuk dünyasında anlamlandırılması oldukça zordur.

Eserlerin tamamında değerlere yer verildiği görülmüştür. Aile içi iletişimin, yardımlaşmanın, azmin etkileri eserlerde görülen önemli bir unsurdur. Bunun yanı sıra kötülüğün ve kötü olanın başarılı olamayacağı da aktarılmıştır. Okuyucular açısından önem teşkil eden bu hususlar hayata dair yorumlamalara açıktır ve yönlendirici bir role sahiptir. Günlük yaşam dışında Türk tarihine değinen eserlere yer verildiği görülmüştür. *Manas Destanı* ve *Dede Korkut* eserleri Türk dünyası ve tarihinin güzelliklerini çocuklara aktarmak açısından başarılıdır.

Günlük türünde yazılan eserler olduğu gibi bu türün diğer eserler içerisinde de kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, kişiye birçok yarar sağlayacağı düşünülen günlük türünün daha yakından tanınmasına vesile olmuştur. Günlük türü kişinin kendini anlatmasının yanı sıra anlama ve anlatma becerilerine de katkı sağlar. Masal ve hikâye türünde yazılan ve yine içerisinde masal ya da hikâyenin yer aldığı eserler de görülmüştür. *Çocuk ve Dede*, *Ah Baba Ah*, *Yazarına Direnen Öyküler*, *Kar Çiçekleri*, *Elimi Bırakma Anne*, *Yayla Çiçeği*, *Sesini Özledim Anne*, *Dünyayı Kurtaran Çocuk*, *Sezer'in Sezgisi*, *Çılgın Ezgi* bu türlerin görüldüğü eserler arasındadır. Eserlerde Köroğlu, Deli Dumrul, La Fontaine, Dede Korkut isimlerinin geçtiği görülür. Burada anlatım desteklenmiş ve zenginleşmiştir. *Koronavirüs Günlükleri*, *Kar Çiçekleri*, *Kar Günlükleri*, *Uçurum Kent*, *Az Gittim Uz Gittim*, *Çocuk ve Leylek*, *Mavi Irmak* gibi eserlerde bunu görmek mümkündür. Köseoğlu eserlerinde doğuya ve batıya mal olmuş kişilere yer vermekten de kaçınmamıştır. Yunus Emre, Dadaloğlu, Ahmet Haşim, Evliya Çelebi, Descartes, Arşimet, Sokrates, Michalengelo, Flaubert, Edison eserlerde görülen kişilerdir.

Anlatıma örneklendirme yapmak ya da tanık göstermek amacıyla konulan bu isimler, anlatımı desteklemiş ve bilgilendirici bir tavır sergilemiştir.

Eserlerde belli bir seviyeye kadar anlamı bilinemeyecek kelimelere rastlanmıştır. Kelime sayısının fazla olmaması istenilen bir özelliktir. Çünkü okuyucu kitlesi yeni kelimeler öğrenmeye açık ve yatkındır. Burada metnin bağlamından yorumlanabilecek olan kelimeler aynı zamanda sözlük kullanımına da yöneltebilir.

Bazı eserlerde aşırı duygusallık olduğu görülür. Bu durum çocuk edebiyatı açısından istenmeyen bir durumdur. Bu durumun ruhsal gelişime etki edeceği düşünülürse aşırı duygusallığın çocuğun hayatını yanlış yönlendirebileceği yorumu yapılabilir.

Eserlerde kız ve erkek çocuklarına verilen önemle birlikte ailelerin bu durum üzerindeki tutumları da görülür. Toplumsal dayatmalar ve cinsiyet farklılığının yanlışlığı vurgulananlar arasındadır.

Eserlerin genelinde görülen deyim ve atasözlerinin kullanımı anlatıma zenginlik katmıştır. Ayrıca yine eserlerin genelinde görülen yazım ve noktalama hataları istenmeyen bir durumdur. Burada yayınevlerinin de sorumlu olduğu bilinmelidir.

Eserlerde birçok teknik de kullanılmıştır. Gülmece, mektup, montaj, leitmotif, diyalog kullanılan teknikler arasındadır. Bu teknikler anlatımı hem zenginleştirmiş hem de tekdüzelikten kurtarmıştır.

Yazılan yetmiş beş eser, birçok farklı konuyu ele almıştır. Birtakım olumsuzlukların yanında olumlu yönlere sahip olan eserler, çocuk edebiyatı sahası için zenginlik oluşturmuştur. Eserler; çocuklar, aileler, akademik sahada çalışanlar için önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Çocukların okumasına uygun olmayacak cinayet, kan davası konuları çocuk edebiyatı sahasında değerlendirilmemelidir.

Küfürü kelimelelere yer veren eserlerde metin düzeltilmesine gidilmelidir.

Görselleri çizen kişilerin metne tam manasıyla hâkim olması gerektiğinden tüm kitabı baştan sona okumaları önerilir.

KAYNAKLAR

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat*. (3.baskı). Kök Yayıncılık.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* (7), 175-226.

Yılar, Ö. ve Turan, L. (Eds.). (2011). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. (3. Basım) Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BİR ANAOKULUNDA UYGULANAN MATATALAB İLE ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNİ ANLAMAK

UNDERSTANDING ROBOTIC CODING EDUCATION WITH MATATALAB IN A KINDERGARTEN

Merve UZUN

Milli Eğitim Bakanlığı, merveuzunmail@gmail.com

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Karaman ilindeki bir anaokulunda uygulanan ‘Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde tekli-bütünsel yaklaşım benimsenerek tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde Matatalab robotik kodlama eğitimi yapılan bir anaokulunda görev yapan bütün öğretmenler (6 okulöncesi öğretmeni) ve bir müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 5-6 yaş grubu öğrencilerin öncelikle makinelerin çalışma mantığını kavramasında ve analitik düşünme becerilerinde, olay ve durumlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme becerisinde, problem çözme ve yaratıcı düşünme yeteneğinde olumlu gelişmelerin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca uygulanan programla bilişsel gelişimin yanında öğrencilerin dil gelişiminde de olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: robotik kodlama, okulöncesi, bilişsel gelişim

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the opinions of teachers about the effect of 'Robotic Coding Education with Matatalab' applied in a kindergarten in Karaman province on 5-6 year old students. The study was designed in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. In addition, a Single-Holistic approach was adopted from the case study designs. The study group of the research consists of 6 preschool teachers and a vice principal working in a kindergarten in the province of Karaman, which was selected by the easily accessible sampling method, in the 2021-2022 academic year. Data were collected by semi-structured interview. Content analysis method was used to analyze the obtained data. As a result of the research, it was concluded that there were positive developments in the 5-6 age group students' understanding of the working logic of machines, their analytical thinking skills, their ability to comprehend the relationship between events and situations, and their problem-solving skills. In addition, it has been observed that the program has positive effects on students' language development as well as cognitive development.

Key words: robotic coding, preschool, cognitive development

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda teknolojinin hızlı gelişmesi ve her alanda kullanılıyor olması beraberinde bu çağın ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi ise eğitim ile mümkündür. Bu sebeple eğitim ortamlarının bu yüzyılın ihtiyaçlarına uygun kazanımları ve becerileri öğrencilerde oluşturabilecek biçimde tasarlanması büyük önem arz etmektedir.

Gelişen ve sürekli daha da hızlı bir şekilde değişen dünyada araştıran, sorgulayan, inceleyen, karşısına çıkan sorunları çözmeye bilimsel yöntemleri kullanabilen, günlük yaşamı ile edindiği bilgileri etkili bir şekilde ilişkilendirebilen ve dünyaya adeta bilim insanı açısıyla bakabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Altunel, 2018). Bu bağlamda çağımızda, iş hayatında ve sosyal yaşamda başarılı olabilmek için bireylerin öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana temada toplanan becerilere sahip olması gerekmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009; Akt. Zurnacı ve Turhan, 2022).

Yukarıdaki temaya benzer şekilde Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum, 2020) tarafından açıklanan “Mesleklerin Geleceği” bildirisinde de 2025 yılına kadar en çok gereklilik duyulacak beceriler arasında analitik düşünme, aktif öğrenme, karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, özgünlük, girişimcilik, teknoloji kullanımı, teknoloji tasarımı ve kodlama becerilerinin ilk 10’da yer alacağı bildirilmiştir. Bu bağlamda gelecekteki meslek ve iş kollarının gerekliliklerini bireylere kazandırmak için eğitim faaliyetlerinde bu konulara

önem verilmesi beklenmektedir. Bu noktada karşımıza son yıllarda önemi daha da artan kodlama eğitimi çıkmaktadır.

Kod, bilgisayara verdiğimiz komutların programcılıktaki karşılığı şeklinde ifade edilmektedir. Başka şekilde açıklamak gerekirse bilgisayara verdiğimiz kodları bir bütün haline getirmeye kodlama denilmektedir. Benzer şekilde kodlama, çeşitli bilişsel becerilerin birlikte kullanılması süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Yaşadığımız yüzyılda pek çok ülke, öğrencilerinin bilgisayar programlama ve kodlama becerilerini geliştirmek için eğitim programlarında kodlama eğitimine yer vermektedir. İngiltere gibi Avrupa’da 18 ülke eğitim programlarında kodlama eğitimine yer vermektedirler. Türkiye’de de MEB, 2012-2013 öğretim yılıyla birlikte 5. sınıflardan başlayarak ve kademeli bir şekilde uygulanmak üzere “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi” programlarına eklemiştir (Avcı, 2019; Saygıner ve Tüzün, 2017).

Kodlama eğitimindeki bakıldığında çoğunlukla okul öncesi seviyesindeki anasınıfı öğrencilerinin okuma yazma kazanımlarının olmaması nedeniyle kodlama eğitimi için görece bir dezavantaj oluşturabileceği algısı mevcuttur. Fakat bu eğitimin okul öncesi seviyesinde de verilemeyeceği anlamına gelmemektedir. Okul öncesinde verilen kodlama eğitimleri oyunlaştırılarak yapılan temel problem çözme becerileri, mantıksal düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen etkinlik temelli faaliyetlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken çocuğun seviyesine inebilmek ve ilgi, dikkat ve konsantrasyonunu aktifleştirecek etkinliklere yönelterek, eğitimi gerçekleştirmektir. Üst düzey becerilerin kazandırılmasından çok temel becerilerin ortaya çıkarılmasını ve gelişiminin amaçlandığı bu etkinlikler dikkat süresi oldukça sınırlı bir anasınıfı öğrencisini güdüleyebilmelidir. Bu çerçevede etkinliklerde mümkünse robotların kullanılması, oyunlar kapsamında görselliğin ön plana çıkarılmasına özen gösterilmelidir (Avcı, 2019). Bu ihtiyaçları karşılayabilecek ve okul öncesi seviyesinde etkinlik temelli kodlama eğitiminin verilmesinde kullanılacak robot olarak Matatalab dikkat çekmektedir.

Matatalab; 4-9 yaş seviyesindeki çocuklara, kod bloklarıyla oluşturulan diziler üzerinden kodlama eğitiminin verilmesi için tasarlanan bir araçtır. Çocuklar mantık ve kodlamayı okuma ve bilgisayar becerilerine ihtiyaç duymadan gerçekleştirmektedir. Buradaki okuma becerisine ihtiyaç duyulmaması durumu, bu aracın okul öncesi öğrencilerinin kodlama eğitiminde uygulanabilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kodlamada ileri, geri, sağa dön ve sola dön direktiflerini içeren semboller kullanılmaktadır. Matatalab ve Matatalab Pro şeklinde yer almaktadır. Matatalab aracında set içeriği MatataBot, doğa haritası, komut kulesi, kontrol kartı, adet görev kitapçığı, sekiz adet engel, üç adet bayrak, üç hareket bloğu, eğlence bloğu, döngü bloğu, fonksiyon bloğu ve sayı bloklarından oluşmaktadır. Proset içeriği ise bunlara ek olarak müzik ve dans gibi sanat bloklarını içermektedir. MatataBotun bir adım ilerleme hareketi 12 cm şeklinde gerçekleşmektedir. Matatalab kodlama seti ile çocuklar kodlamayı direkt bir araç üzerinde değil de kodlama kontrol kartına yerleştirerek gerçekleştirdikleri için kodlama sürecini daha somut bir şekilde görebilmekte ve anlamlandırmaktadır. Bunun yanında okul öncesi etkinliklerinde sıkça kullanılan Lego parçaları ile uyumlu bir araçtır ve enerjisi şarj yöntemiyle sağlanarak çalıştırılmaktadır (Matatalab, 2019).

Son dönemlerde sıkça gündeme gelen farklı görüşlerin ifade edildiği bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan kodlama eğitiminde, eğitimin içeriği ile birlikte üzerinde önemle durulması gereken bir konu bu eğitimin farklı yaş gruplarında nasıl ve hangi araçlarla uygulanması gerektiğidir. Okul öncesi seviyesindeki çocuklarına verilecek kodlama eğitiminin nasıl yapıldığı ve sonuçları elbetteki dikkat çekici bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı, 2019). Okul öncesi eğitimde robotik ve kodlamayı konu alan bazı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların sonuçlarından robotik kodlama eğitimin öğrencilerin problem çözme becerilerini (Bers vd., 2014), yaratıcı düşünme becerilerini (Flannery vd., 2013; Wang vd., 2021), bilgi işlemsel düşünme becerilerini (Bati, 2021), bilimsel süreç becerilerini (Turan ve Aydoğdu, 2020), motor ve el-göz koordinasyonu becerilerini (Bers vd., 2014), iletişim ve iş birliği becerilerini (Sullivan ve Bers, 2017), sosyal gelişim becerilerini (Critten vd., 2021), dil gelişimlerini (Strand, 1986), sıralama becerilerini (Kazakoff vd., 2013), yürütücü işlevlerinin gelişimini (Di Lieto vd., 2017) desteklediği anlaşılmaktadır (Akt. Zurnacı ve Turhaz 2022).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, teknoloji yaratabilen nesiller yetiştirme adına eğitim programlarını yapılandırma yönüne gitmiş ve STEM, kodlama gibi eğitimlerin sadece üst eğitim seviyelerinde değil ilkökul anaokulu seviyelerinde de yaygınlaştırılmasına önem vermeye başlanmıştır (Demir ve Seferoğlu, 2017). Ülkemizde de MEB tarafından kodlama eğitiminin önemi anlaşılmış, kodlama, robotik gibi alanlarda yazılı materyaller geliştirmiş ve uygulanması adına atölyeler kurulmaya başlanmıştır. Kodlama eğitiminin Bakanlık tarafından yaygınlaştırılması ve bu alanda okul öncesi kurumlarında yapılan uygulama ve etkinliklerin neler olduğu ve sonuçları oldukça merak uyandırıcı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünsal, 2019). Her ne kadar bu eğitimler Bakanlık tarafından planlansa da eğitimlerin mutfağındaki asıl uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenler önem arz etmektedir. Bu sebeple araştırmanın problemi cümlesi, “Anaokullarında

uygulanan ‘Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin öğretmen görüşlerine göre çocukların bazı bilişsel gelişim becerileri ve dil gelişimlerine olan etkileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Karaman ilindeki bir anaokulunda uygulanan ‘Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine olan etkisini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi nelerdir?
- 2- Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin dil gelişimine etkisi nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni tekli-bütünsel yaklaşım benimsenerek tasarlanmıştır. Araştırmada incelenen durum, Karaman ilinde bir anaokulunda uygulanan matatalab ile robotik kodlama eğitiminin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine olan etkisinin öğretmen görüşlerine bağlı olarak ortaya konulmasıdır. Durum çalışmasının tercih edilme nedeni, durum çalışması yoluyla öğretmenlerinin, matatalab ile robotik kodlama eğitiminin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine olan etkisine ilişkin algıları, yorumları ve betimlemelerinin ortaya konulabileceği düşüncesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde Matatalab robotik kodlama eğitimi yapılan bir anaokulunda görev yapan bütün öğretmenler (6 okul öncesi öğretmeni) ve bir müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcıların hepsi kadınlardan oluşmakta olup kadrolu olarak söz konusu okulda görev yapmaktadırlar. Veriler, katılımcılardan özellikli bilgilerin toplanabilmesi aynı zamanda konunun dağılmaması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır (Merriam, 2013). Görüşmeler, sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi adına öğretmenlerin uygunluk durumuna göre saatler belirlenmiş ve toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla mp3 formatında kaydedilmiştir. Kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, görüşme sonrasında yazıya geçirilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu araştırmadaki veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İlk olarak toplanan veriler kavramsallaştırılmıştır sonrasında ise bu kavramlar uygun temaya yerleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Karaman ilindeki bir anaokulunda uygulanan ‘Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine olan etkisinin incelendiği bu araştırma kapsamında Karaman merkezde görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve bir yöneticiyle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanan nitel verilerin analizi ve bulguları bu bölümde sunulmaktadır. Bulguların hangi katılımcıya ait olduğunun açık edilmemesi adına her katılımcıya tesadüfi bir şekilde kodlar (K1, K2... K7) verilmiştir. Okurların daha kolay takip edebilmesi adına bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Bilişsel Beceriler

Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi’nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, durumlar arasındaki ilişkiyi kavrama, makinelerin çalışma mantığını kavrama temalarında birleştirilmiş ve aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Analitik Düşünme

Katılımcılara göre, öğrencilerin yaptığı matatalab ile robotik kodlama etkinlikleri öğrencilerin analitik düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler robotun farklı parçalarını ayırt edebilmekte ve bunların görevlerini anlamlandırabildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kontrol kartı aracılığıyla matatabota adım adım komutlar verebilmesi ve bunun sonucunda istediğini gerçekleştirebilmesi ya da buna çalışması öğrencilerin analitik düşünce becerilerini destekleyen etkinlikler olduğu görülmektedir. Öğrencinin analitik düşünmesine olumlu etkisi olduğunu ifade eden katılımcıların görüşlerine dair örnekler, aşağıdaki alıntılarda verilmiştir:

K6: Öğrencilerimizin analitik düşünme becerilerinin geliştiğini gözlemlemekteyim.

K1: ...örneğin, MatataBot’un hedefine ulaşması için, robotun bulunduğu kare ile gideceği karenin tespitini yapıyor.

K3: ... sıra sıra, adım adım ilerleme ve dönme kodlarını, aşamalara ve varış noktasına uygun şekilde tek tek dizerek ulaşma çabaları bunu gösteriyor bence hocam.

Problem Çözme

Katılımcılardan edinilen verilere göre öğrencilerden matatabotu kontrol kartları aracılığıyla istenilen yere ulaştırmaları ve vardığı noktada müzik ve dans gibi sanatsal bir eylemi gerçekleştirmeleri görevleri bir problem durumu olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin tüm bunları yapmasının onlarda problem çözme becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açık bir şekilde görülmektedir.

K4: *Mesela ben problem çözme becerisi olarak matatabotu gideceği yere vardırarak bir problem durumu. Öğrencimin bunu yaptırabilmesi problem becerisi alanında gelişmesi gibi geliyor bana.*

K2: *... bu durum aynı zamanda problem çözme becerilerinin de paralel olarak geliştiğini bizlere göstermektedir.*

K1: *Öğrencilerimde bilişsel anlamda görmüş olduğum değişiklikler, mesela hocam problem çözme diyebiliriz.*

Yaratıcı Düşünme

Okul öncesi etkinliklerinde öğrencilerin sadece direktifleri motamot yerine getirmesi beklenmez, benzer şekilde yapılan etkinlik çerçevesinde kendilerinin de farklı eylemlerde bulunması gerekmektedir bu ise bizi yaratıcı düşünebilmeye götürmektedir. Matatabot etkinlikleri sayesinde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl ve ne şekilde gelişebileceğine bir katılımcı tarafından aşağıdaki şekilde işaret edilmektedir.

K5: *Robotu bir hedefe birkaç yoldan vardırabilmeleri bunun göstergesidir. Mesela bir dersimiz sadece bunun üzerine idi. Biz: "Matatabot, farklı hangi yoldan gidebilir varış noktasına?" sorunu yöneltiyorduk. Öğrencimiz daha sonra kendiliğinden: "Öğretmenim, şu yoldan da gidebiliriz, buradan daha kısa gider, bu şekilde dolaşarak gider, ulaştığında dans ettirebiliriz, şarkı söyletebiliriz veya spor yaptırabiliriz." gibi alternatifleri kendileri sunmaya başladılar.*

Durumlar Arasındaki İlişkiyi Kavrama

Araştırma verilerine bakıldığında "Matatabot ile Robotik Kodlama Eğitimi" kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerde görece kalıcı bir oluşturduğu ve öğrencilerin bunu farklı yerlerde tekrarlayabildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiyi kavramasını katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden çıkarmak mümkündür

K2: *Hocam, şöyle söyleyim, öğrencilerim olay ve durumlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme hususunda ilerleme katettiler.*

K6: *... ayrıca bir öğrencim farklı bir ilde bilim merkezini ziyaret etmiş. Burada robotik kodlama yapıyormuş bir stantta. Öğrencimiz hemen yapmak için kolları sıvamış. Bu hususta yardım bile istememiş, "Ben biliyorum." demiş. Robotu talimatları vererek hedefine vardırarak. Annesi bu duruma çok şaşırılmış. Oradaki eğitimci de hakeza öyle. "İlkokulda öğrencilere oturup öğretiyoruz, hatta ilk önce sağ ve sol kavramından başlıyoruz eğitime." demişler.*

Makinelerin Çalışma Mantığını Kavrama

Okul öncesi dönemde önemli konulardan biri de soyut ya da karmaşık bir durumun öğrencilere nasıl aktarılacağıdır. Bu noktada öğrencilere anlatılmak istenen olgunun olabildiğince somutlaştırılması ve basitleştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu makinenin çalışma mantığının anlaşılmasının somutlaştırma ve basitleştirmeyle nasıl anlatılabildiği aşağıdaki iki alıntıyla örneklendirilmiştir.

K6: *Bence en büyük kazanım. Öğrencilerimiz, bir makinenin çalışma mantığı nedir, makineye yaptırmak istediklerimizi nasıl yaptırabiliriz, hangi kod bloklarını ne şekilde yerleştirmeliyiz, noktasında büyük ölçüde bilgi sahibi olmalarıdır. Biz bıraksak serbest zaman etkinliklerini bu şekilde geçirmek istiyorlardı. İki arkadaş birbirine varış noktası belirleyerek sonrasında, ilerleyiş adımlarını oluşturmaya çalışıyorlardı.*

K1: Soyut ve epeyce teknolojik bir kavram olan kodlamayı somut ve anlaşılır bir biçimde sunmak, somut işlemler döneminde olan öğrencilerimiz için bulunmaz bir fırsat oldu bence. ... hem böyle kolayca anladılar nasıl işliyor bu robot.

Dil Gelişimi

Katılımcı görüşlerine göre matatabal etkinliklerinin öğrencilerin dil gelişimine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Şöyle ki öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde programda yer alan yön kavramlarını pekiştirdiği, kodlama jargonunu tanıdıkları ayrıca sınıfa eğitim için başka öğretmenlerin gelmesinin sosyal dil gelişimlerine katkı sağladığı aşağıdaki katılımcı görüşlerinden açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

K7: Bu hususta bir farklılık oldu o da şu ilk etapta kodlama eğitimimizi bilgisayar öğretmeni olan velimizin vermesi, öğrencilerimizin bu işi çok daha fazla ciddiye almasına, uzman gözü ile incelemesine imkân verdi. Çünkü derslerine yeni ve farklı bir öğretmen gelmişti. Bu aşamada yeni bir eğitmen ile iletişimi başlatma ve sürdürme hususunda dil gelişimi sağladıklarını söyleyebilirim.

K2: ... nasıl dersiniz hocam, dil olarak makine ve kodlama jargonuna hâkim oldular. Kontrol kulesi, robot, kontrol kartı, kodlar vb. kavramları zorlanmadan kullanmaya başlamışlardı. Bu kelimeleri kullanarak kodlama yapıyorlardı.

K4: Müferadat dil eğitimimize de katkısı oldu. Örneğin: Eğitim Programımızda yer alan, kazandırmayı hedeflediğimiz amaç ve kazanımlarımızı ve öğretmeyi amaçladığımız kavramları kapsayan "Sağ, sol, ileri, geri, ön, arka vb." ifadeleri öğrenmiş olmaları, dil gelişimi sağladıklarının göstergesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matatabal ile Robotik Kodlama Eğitimi'nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine olan etkisinin incelendiği ve ilgilileri için öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma bilişsel ve dilsel gelişim alanlarıyla sınırlı tutulmuştur ve ana tema olarak bu gelişim alanları belirlenmiştir. Matatabal ile Robotik Kodlama Eğitimi'nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, durumlar arasındaki ilişkiyi kavrama, makinelerin çalışma mantığını kavrama alt temalarında açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin yaptığı matatabal ile robotik kodlama etkinlikleri öğrencilerin analitik düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler robotun farklı parçalarını ayırt edebilmekte ve bunların görevlerini anlamlandırabildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kontrol kartı aracılığıyla matatabota adım adım komutlar verebilmesi ve bunun sonucunda istediğini gerçekleştirebilmesi ya da buna çalışması öğrencilerin analitik düşünce becerilerini destekleyen etkinlikler olduğu görülmektedir. Araştırmayı destekler nitelikte alanyazında araştırmayı destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Küçük yaşlardan itibaren öğrencilere problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin teknolojiyi olumlu bir şekilde kullanması için kodlama eğitiminin okul öncesi yaşlarından itibaren verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Lewis ve diğerleri, 2014; Resnick, 2013; Futschek ve Moschitz, 2011; Mittermeier, 2013; Saygıner ve Tüzün, 2017; Akt. Ünsal, 2019).

Alanyazına baktığımızda problem çözmenin 21. yüzyılın en önemli yeterliliklerden birisi olduğu görülmektedir. Aslında problemler, yaşamımızın her anında karşı karşıya olduğumuz bir durum; problem çözme de ihtiyacımız olan bir beceridir (Kabadayı, 2019). Bu araştırmada da öğrencilerden matatabotu kontrol kartları aracılığıyla istenilen yere ulaştırmaları ve vardığı noktada müzik ve dans gibi sanatsal bir eylemi gerçekleştirmeleri görevleri bir problem durumu olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin tüm bunları yapmasının onlarda problem çözme becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Göncü, Çetin ve Çöp (2018) araştırmalarında problem çözmenin öğrencilerin kodlama eğitiminin temel faydalarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Zurnacı ve Turhan (2022) da Türkiye'de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmalarını inceledikleri araştırmada robotik kodlama çalışmalarda en çok problem çözme becerisi değişkeninin araştırıldığı ve sıklıkla bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin kullanıldığı tespit belirlenmişlerdir.

Yukarıda problemlerin yaşamımızı bir bir parçası olduğuna değinilmişti. Bu problemleri yok sayarak değil onları en iyi şekilde çözmemiz gerekmektedir. O nedenle problemi yaratıcı yollardan çözme becerisi hayatımızı kolaylaştırırken yaşamımızın herhangi bir alanının da bunu gerektirmesi olağandır. (Kabadayı, 2019) Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarının, analitik düşünme becerilerini, problem çözme becerilerini ve yaratıcılık becerilerini destekler nitelikte olması gerekmektedir (Senemoğlu, 1994; Akt. Zurnacı ve Turhan). Bu araştırma sonuçları bize Matatabal etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine pozitif anlamda katkısı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında okul öncesi eğitimde robotik ve

kodlama eğitimiyle ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçları incelendiğinde, robotik kodlama eğitimlerinin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır (Flannery vd., 2013; Sullivan ve Bers, 2017; Avcı, 2019).

Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi” kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerde görece kalıcı bir oluşturduğu ve öğrencilerin bunu farklı yerlerde tekrarlayabildikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularından öğrencilerin olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiyi kavradığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaya benzer şekilde Ünsal (2019) tarafından yapılan “Okul Öncesi ve İlkokul Yöneticilerinin Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tezde de benzer sonuçlara ulaşıldığı ifade edilebilir. Okul öncesi dönemde önemli konulardan biri de soyut ya da karmaşık bir durumun öğrencilere nasıl aktarılacağıdır. Bu noktada öğrencilere anlatılmak istenen olgunun olabildiğince somutlaştırılması ve basitleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada makinelerin çalışma mantığının anlaşılmasında somutlaştırma ve basitleştirmeyle robotik kodlamanın oldukça kolaylık sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak Matatalab ile Robotik Kodlama Eğitimi'nin 5-6 yaş grubu öğrencilerin gelişimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, çocukların öncelikle makinelerin çalışma mantığını kavramasında ve analitik düşünme becerilerinde, olay ve durumlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme becerisinde, problem çözüme ve yaratıcı düşünme yeteneğinde olumlu gelişmelerin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca uygulanan programla bilişsel gelişimin yanında öğrencilerin dil gelişiminde de olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Robotik kodlama eğitimi çerçevesinde imkânı olmayan okullara matatalab benzeri setler temin edilebilir. Bununla birlikte kazanımlarla ilgili, öğrencilerin etkinliklerde kullanabileceği materyaller geliştirebilir. Robotik kodlamanın okul öncesindeki önemine yönelik çalışmalar yapılarak öğretmen ve yöneticilerin bu konuda motivasyonları artırılabilir. Son olarak robotik kodlama eğitiminin çocuklarda bilişsel ve dil alanı dışında hangi gelişim alanlarında ne gibi etkilerinin olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, 207, 1-7.
- Avcı, F. okul öncesi eğitimde kodlama etkinlikleri. Eğitim Yeni Dinamikleri X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu Bildiri Kitabı (65-70). İstanbul: Akademik Yayınlar. Editör: Halis DEMİR.
- Demir, Ö., Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 801, 830.
- Flannery, L. P., Silverman, B., Kazakoff, E. R., Bers, M. U., Bontá, P., ve Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: Support for early childhood learning through computer programming. *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*, 1-10. Erişim tarihi: 16.11.2022 <https://doi.org/10.1145/2485760.2485785>
- Göncü, A., Çetin, İ. ve Top, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*, 48, 85-110.
- Merriam, S. B. (2016). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çeviren: Selahattin Turan). Ankara:Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Matatalab (2019). *Matatalab kodlama robotu*. Erişim tarihi: 18.10.2022 <https://www.matatalab.com/>, adresinden 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ünsal, L. (2019). *Okul öncesi ve ilkököl yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Resnick, M. (2013). Learn to code - code to learn. Erişim Tarihi: 15.11 2022. <https://goo.gl/K5EN0v>
- Saygıner, Ş., Tüzün, H. (2017). Erken yaşta Programlama eğitimi: yurt dışı ve yurt içi perspektiflerinden bir bakış. Uluslararası 1. Bilgisayar ve Dijital Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Siper Kabadayı, G. (2019). Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *(Yüksek Lisans Tezi)*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Sullivan, A., ve Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325-346. Erişim tarihi: 16.11.2022 <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Zurnacı B., Turan, Z. Türkiye'de okul eğitimi eğitimine yönelik eğitimin geliştirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (1), 258-286.
- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020. Geneva: World Economic Forum.

HİPER-GERÇEKLİĞİN MEKAN ALGISI ÜZERİNDEN İRDELENMESİ

EXAMINATION OF HYPER-REALITY THROUGH THE PERCEPTION OF SPACE

Gülçin GÜNDÜZ

Toros Üniversitesi, İç Mimarlık, Mersin, Türkiye

ORCID:0000-0003-1783-8611

gulcin.unlu@toros.edu.tr, 0553 487 10 72

ÖZET: Hiper gerçek bir kökten ya da gerçeklikten uzak, gerçekliğin modeller aracılığıyla türetilmesi olarak tanımlanmaktadır. Hiper gerçeklik (simülasyon) kuramı 20.yy'da toplumbilimci Jean Baudrillard tarafından ortaya çıkmıştır. Bu kuramla birlikte simülakr, simüle etmek ve simülasyon terimleri birlikte anılmaktadır. Gerçek ve temsiliyet arasındaki fark, tüketim kültürü ile görsel algının günümüzde değişime uğraması, bilgi kaynağının yerini hiper gerçekliğin almasıyla ifade edilmektedir. Mekan fiziksel, algılanan, varoluşsal ve kartezyen terimleriyle tanımladığımız somut bir kavramdır. Gerçek mekan algısı günümüzde hiper gerçek kavramından yola çıkılarak göstergelerle üretilen yeni bir mekandır. Bu değişikliklerle mekan, gerçek mekan olmaktan çıkar ve gerçek olgusunu yansıtan hiper gerçek bir mekan olarak tanımlanır. Teknoloji ve tüketim kültürü sonucunda, özne gerçeği değil, kendisine gösterilenleri doğru kabul etmekte ve mekan algısı hiper gerçek algı ile değişime uğramaktadır. Çalışmada amaçlanan öncelikle hiper gerçek, algı ve mekan algısı kavramlarının tanımlanması, mekan algısının hiper gerçeklikle olan bağlantısını örnekler üzerinden incelenmesidir.

Anahtar sözcükler: Hiper gerçek, mekan, algı, simülakr, simülasyon, simüle

ABSTRACT: Hyper-real is defined as the derivation of reality through models, away from a root or reality. Hyperreality (simulation) theory emerged in the 20th century by the sociologist Jean Baudrillard. With this theory, the terms simulacrum, simulating and simulation are mentioned together. The difference between reality and representation is expressed by the fact that consumption culture and visual perception are changing today, and the information source is replaced by hyperreality. Space is a concrete concept that we define in terms of physical, perceived, existential and cartesian. The perception of real space is a new space produced with signs based on the concept of hyper-real today. With this change, the space ceases to be a real space and is defined as a hyper-real space that reflects the real phenomenon. As a result of technology and consumption culture, the subject accepts what is shown to him as true, not the truth, and the perception of space is changed by hyper-real perception. The aim of the study is to define the concepts of hyper-reality, perception and space perception, and to examine the connection between space perception and hyper-reality through examples.

Key words: Hyper-real, space, perception, simulacrum, simulation, simulated

GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumu ve postmodern toplum modeli çağın, yeni mekan oluşumunda etkili bir rol oynamaktadır. Mekan sadece oluşturulan somut sınırlar olarak değil artık günümüzde soyut veya kavramsal olarak oluşturulabilir. Mekan kavramının günümüzde gerçek mekan ve hiper gerçek mekan olarak tanımlanması, küreselleşmenin etkisiyle meydana gelmiştir. Mekan ve mekanı oluşturan tüm nesnelerin duyu organları ile algılanabilir özellikte olması beklenir. Yön, biçim ve uzaklık gibi özellikler mekan algısında etkilidir. Mekan sadece görsel algı ile değil işitsel, dokunsal ve bedensel olarak da algılanabilir (Arayıcı, s.22).

Mekanı geometrik bir kavram olarak tanımlarsak, uzayın sınırlanmış bir parçası olarak tanımlanır. Mekan kavramı her dönemin kendine ait yaklaşımları ile farklı disiplinler içinde tanımlanabilir. Mekan farklı dönemlerde tanımlanması ile bir dönem felsefeden koparak bilimsel olarak ele alınmıştır.

Matematik alanında mekanın tanımı; eğimli mekanlar, x boyutlu mekanlar, sonsuz boyutlu mekanlar, konfigürasyon mekanları, soyut mekanlar ve bir çok matematiksel kavramla tanımlanmış olarak ifade edilmektedir. Bu matematiksel dil sayısız mekanı kesin bir şekilde sınıflandırır ve bazı anlamsal güçlüklerle yol açmaktadır (Lefebvre, 2000, s.37). Matematik mekanlardan yani mantığın ve zihinsel kapasitelerden önce doğaya, sonra pratiğe ve yine mekanın içine dahil olan yaşam teorisine geçilmiştir. Günümüzde sanat yapıtları

mekân algısını değiştiren, mekana yeni anlamlar kazandıran çalışmalar ortaya koymaktadır. Mekan üretilen sanat ile bütünlük sağlamaktadır. Mekan konumlandığı alana göre, kullanıcı ilişkisi dahilinde yaşayanların deneyimlerine bağlı olarak şekillenir. Bu noktada mekanı kavrama mekan deneyimini sağlamak sadece fiziksel koşullar ile değil kavramsal özelliklerle de deneyimlenmektedir. Kavramsal özellikler mekana ait yeni gerçeklik duygusunu yaratmaktadır. Hiper-gerçeklik kuramı 20. yy'da Jean Baudrillard tarafından ortaya konmuş bir kuramdır (1929-2007). Bu kuramla ilgili olarak belirli terimler ortaya çıkmıştır;

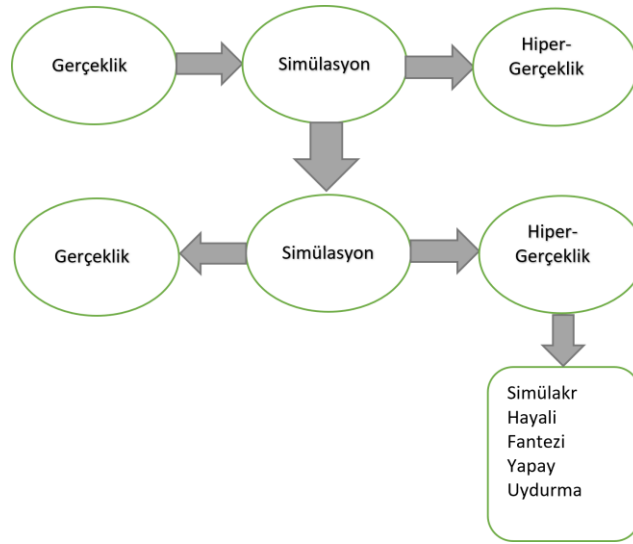
SİMÜLAKR: Bir gerçeklik olarak algılanmak istenen görünüm.

SİMÜLE ETMEK: Gerçek olmayan bir şeyi gerçekmiş gibi sunmak, göstermeye çalışmak.

SİMÜLASYON: Bir araç, bir makine, bir sistem, bir olguya özgü işleyiş biçiminin incelenme, gösterilme ya da açıklanma amacıyla bir maket ya da bir bilgisayar programı aracılığıyla yapay bir şekilde yeniden üretilmesi (Baudrillard, J.,1982, s.9)

Jean Baudrillard "Simülasyon Kuramı" modern toplumlarla dünyanın geri kalan ülkeleri arasındaki tarihsel süreç farklılığıdır (Baudrillard, J.,1982, s.10). Gerçekle ilişkisi kalmayan farklı bir uzama geçişle birlikte simülasyon çağına girildiğini ifade eder. Aslı yerine göstergeleri konulmuş gerçeklerdir.

Hipergerçeklik gerçek ve kurgu arasındaki farkın yok edilmesi olarak tanımlanır. Baudrillard sanayi sonrası toplum düzenine hiper-gerçekliğin hakim olduğunu savunur. Günümüzde reklam ve film sektörü gibi alanlarda daha fazla etkili olmasının yanı sıra mekan tasarımlarında ve mimaride görülmektedir. Gerçek üstü olan bu kuramda hayal dünyası gerçekliğin önüne geçmektedir. Zamanla gerçek ve hiper-gerçek ayrımında zorluk yaşanmasıdır. Yaşamın her alanına dahil olan hiper-gerçeklik mekan tasarımlarına da yansımaktadır. Bu kuram mekan tasarımlarının kendi kültüründen bağımsız, popülist bir yaklaşımla oluşturulduğunu ifade etmektedir. Hiper-gerçek, gerçekliğe duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmıştır. Simülakr düzenle birlikte orijinali olmayan bir kopyanın kopyası olarak gerçeklik, algılanmak istenen görüntü olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 1. Hipergerçeklik Kavramı

Kaynak: Url-1

Hipergerçeklik kavramını, Ron Mueck çalışmalarında gerçeklik kavramını tüm detayları ile hissederken, yarattığı büyük boy heykellerle izleyicide aynı zamanda yanılma duygusunu yaratmaktadır. Çevremizde aynı büyüklükte görmeye alıştığımız bir varlığı, yeni gerçeklik olgusuyla devasa büyüklükte eserleriyle izleyicide rahatsız edici bir duygu oluşturmaktadır. İnsan orantısıyla kıyaslandığında aşırı büyük ya da küçük boyutlara sahip olan bu heykeller izleyicinin mekân üzerine oluşturduğu tüm bilindik kalıpların dışına çıkmasını sağlar. Mekân bağlamında izleyicinin neredeyse dokunacak kadar yakın mesafede izlediği heykelleri boyut ve bağlam açısından gerçek dışı bir durum bağlamında değerlendirilebilir. Özellikle sanatçının üretimi, mekân ve izleyicinin göz göze ve yüz yüze etkileşimi açısından değerlendirildiğinde dolaysız bir samimiyet durumu olarak da nitelendirmek mümkündür.



Şekil 2. Ron Mueck, “Oğlan”, Ron Mueck, “Bir Kız”
Kaynak: Url-2



Şekil 3. Disneyland Haritası ve Disneyland Görseli
Kaynak: Url-3

Hiper gerçekliği mekan algısı üzerinden inceleyecek olursak Baudrillard'ın “Disneyland simülakr düzenlerin iç içe geçmiş olduğu bir modeldir, düşsel bir evrendir” yorumuyla açıklayabiliriz. Baudrillard Disneyland'i; Amerikan yaşam biçiminin örgütlenmiş hali olarak tanımlar. Amerikan değerleri, idealleştirilmiş zıtlıklarla dolu bir gerçekliğin mekana uydurulmuş halidir. Disneyland'i çevreleyen Los Angeles ve Amerika gerçeğe değil hiper gerçeğe ve simülasyona aittir. Bu noktada sorun; yanıltıcı bir yeniden canlandırılmış gerçeklikten, gerçeğin gerçeğe benzemediğini gizleyebilmek ve gerçeklik ilkesinin devamını sağlayabilmektir.

Baudrillard, postmodernle birlikte mekânın meta göstergeleriyle çevrelendiğini ve bu yüzden değişime uğradığını ifade eder. Bu değişimle mekan; öznenin tüketim davranışını her şeye yansıtmasına ve gerçeklik olgusunun yitirilerek gerçek dışı bir alana dönüşmektedir. Özne gerçek mekanı deneyimlediğini düşünürken aslında tamamen değişime uğramış gerçeğin tükenmiş görüntüsünü deneyimlemektedir.

Hipergerçeklik algısına bilimkurgu açısından değerlendirecek olursak, ütopya üreten bir düşsellik olarak tanımlayabiliriz. Ütopyalar, ideal ve hayali yok yer anlamındaki kusursuz kurgulardır. Bilim kurgu nitelik açısından gerçek üretim dünyasından farklı olmakla birlikte bu dünyanın gereksiz bir şekilde abartılmış yansımasıdır (Baudrillard, s.169). Gerçeklik ilkesinin egemen olduğu bir dünyada gerçek, simülasyon ilkesinin belirlediği günümüz dünyasındaysa gerçek, modelin kopyasından başka bir şey olamamaktadır. Netflix dijital platformunda yayınlanan ve en çok izlenen dizi olması özelliğiyle “Stranger Things” yapımı, Amerika Indiana eyaletinde Bloomington otel ve müzesi içinde film sahnelerinin kurguları tasarlanmıştır. Dizinin hayranları bu müzeye ziyaret edebilir filmde ne çok etkilendikleri sahnelerini simülasyonu aracılığıyla deneyimleyebilirler. Simülakr düzene örnek olabilecek bu müze, olmayan gerçekliğin algısı gerçeğin kopyasının deneyimlenmesidir. Üretilen ütopyanın izleyiciye gerçektışı bir mekanla deneyimlenmesi sağlanmaktadır.



Şekil 4. “Byers’in İkonik Alfabeti Sahnesi” Solda Film Sahnesi Sağda Simülasyonu

Kaynak: Url-4



Şekil 5. Stranger Things Atari Salonu Bloomington Hotel Simülasyonu

Kaynak: Url-5

Yeni tüketim anlayışı ve küreselleşme ile turizm anlayışı post modern bir döneme geçmiştir. Post modern topluma geçiş mimari anlamda değişimleri daha çok yansıtmakla birlikte, turizm alanında da etkilerini göstermiştir. Hiper gerçeklik anlayışını incelediğimiz bu noktada tema otelleri arasında, Antalya “Land of Legends” bunların en büyük örneklerinden biridir. Mekanı incelediğimizde var olmayan bir dünyanın yansıması ilk olarak dikkatimizi çeker. Masalsı bir alan oluşturulmakla birlikte, aslında iç mekanda tamamen tüketime yönlendirmektedir. Günlük hayattan farklı bir görsel estetik ve farklı zaman, mekan algısı hayali bir deneyim yaşatmaktadır. Bu mekanda yer alan her şey önceden planlanmış, yazılmış bir senaryo gibidir.





Şekil 6. Land of Legends, Antalya, Serik.

Kaynak: Url-6

SONUÇ

Çalışma hiper gerçekliğin mekan algısındaki etkisini incelemiştir. Hiper gerçeklik gerçekliğin yansıması olarak sanat ve mekanda yer alan örnekleriyle irdelenmiştir. Baudrillard gerçekliğin nasıl yok olduğunu ilişkilendirdiği kuramlarla açıklamıştır. Hiper gerçeklik algısının günümüzde teknolojik bir olgu olarak algılansa da aslında; mekânsal, sosyoloji, kültür ve ekonomi alanlarında da özne olarak yer almaktadır.

- Hiper gerçek gerçeğin tüm imgelerine sahiptir, ama gerçekliğinin karşılığı yoktur. Gerçeğin yerine onun tüm göstergelerini ortaya koyar.
- Mekanın yeni gerçekliği ile özne ve nesne konumunu yitirmiştir.
- Gerçeğin temsiliyeti ile birlikte artık mekanın kendisi değil algının kendisi gerçeklik olmuştur.
- Gerçek mekan algısı değişime uğramış, mekan gerçek zamanda, bir kopya halinde yanılısama içindedir.
- Hiper-gerçek mekan algısı ile mekanın aidiyet duygusunun yitirilmesi, mekanla ilişki kurulamaması, zaman-mekan sıkışması, mekanın dış dünyadan soyutlanması geleceğe yönelik mekânsal sorunlar olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Baudrillard, J. (2001). *Fragments* (Chris Turner, Trans.). New York: Routledge.

Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve simülasyon* (Oğuz Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Lefebvre H., (1991a). “*The Production of Space*”, London: Blackwell.

Lefebvre H., (1991b). “*Critique of Everyday Life*”, Volume I, Translated by John Moore, London: Verso.

Salan, Z. (2020). *Hiper Gerçek Yaratım Aracı Olarak Distopik Filmlerde Mekânsal Davranış İncelemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Url-1. <https://tr.pinterest.com/pin/328973947750418529/>

Url-3.<https://www.cbsnews.com/losangeles/news/california-residents-get-into-disneyland-83-a-day-this-summer/>

Url-2.https://www.reddit.com/r/Art/comments/34e89s/boy_ron_mueck_fiberglass_1999/,
<https://www.widewalls.ch/artists/ron-mueck>

Url-4.<https://www.visitbloomington.com/about-us/>

Url-5.<https://tekmoloji.com/stranger-things-hakkinda-bilmedikleriniz-2644/>

Url-6.

https://www.google.com/search?q=land+of+legends+postmodernli%C4%9Fi&rlz=1C1CHZN_trTR1011TR1011&sxsrf=ALiCzsYGcLmEH3ANQVyGDt52HBuKNyAvbA:1666521573098&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiOyv_SIPb6AhU4XvEDHQm8C5cQ_AUoAnoECAIQBA&biw=1366&bih=600&dpr=1#imgc=Xs8RDyhTDEtq2M

EĞİTİMSEL PROJE HAZIRLAMAYA İLİŞKİN EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ

TRAINER'S OPINIONS ON EDUCATIONAL PROJECT PREPARATION

Dr. Dilek KIRNIK

Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, dlkkrnk@gmail.com.tr

ÖZET: Kurumsal kapasiteyi geliştirmek, eğitimsel ortamları daha nitelikli hale getirmek ya da hedef kitlede yer alan bireylerin çok boyutlu gelişimini desteklemek için belli bir zaman diliminde farklı kaynakların kullanılması olarak tanımlanan proje, bir değişimi ve ilerlemeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarında proje geliştirilmesi öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması, öğrencilerin nitelikli eğitimsel uygulamalarla karşılaşması ve kurumların farklı boyutlardan desteklenmesi açılarından gereklidir. Özellikle kurum yöneticilerinin projelerin hazırlanması ve yürütülmesine önemli etkisi bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitimsel gelişime yönelik proje hazırlanmasına ilişkin temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde “ilkokullarda kadrolu müdür olmak, en az iki yıl yönetici olarak çalışmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” ölçütlerine göre örneklem grubu belirlenmiştir. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapan 9 ilkokul müdürü katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda proje hazırlamanın; çok zaman alması, proje ortağı bulmanın zor olması, proje bütçesinin mevcut düzende yetersiz kalması, evrak işlerinin yoğun olması açılarından dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Proje hazırlamanın; okuldaki işbirliğini artırması, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları geliştirmesi, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmaları açılarından avantajlı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgi eksikliği, kötü deneyimlere sahip olmaları, zaman darlığı gibi nedenlerden dolayı proje başvurularında bulunmadıkları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: proje, temel eğitim, eğitim yöneticileri

ABSTRACT: The project, which is defined as the use of different resources in a certain period of time in order to develop institutional capacity, to make educational environments more qualified or to support the multidimensional development of the individuals in the target group, aims at a change and progress. Developing projects in educational institutions is necessary in order to ensure professional and personal development of teachers, to meet students with qualified educational practices, and to support institutions from different dimensions. In particular, corporate managers have a significant influence on the preparation and execution of projects. The aim of this research is to determine the opinions of the managers of basic education institutions on the preparation of projects for educational development. In this study, which is based on qualitative research, the case study method was used. During the research process, the sample group was determined according to the criteria of "being a permanent principal in primary schools, working as a manager for at least two years, volunteering to participate in the research". 9 primary school principals working in Malatya participated in the research. The data obtained in the research were evaluated with descriptive and content analysis. As a result of the research, preparing a project; It has been determined that it takes a lot of time, it is difficult to find a project partner, the project budget is insufficient in the current order, and the paperwork is heavy. Preparing the project; It has been stated that it is advantageous in terms of increasing cooperation at school, developing different perspectives on events and situations, and increasing the motivation of teachers and students. It has been observed that teachers and school administrators do not apply for projects due to reasons such as lack of knowledge, bad experiences, and time constraints.

Key words: project, primary education, training managers

GİRİŞ

Herhangi bir durumu düşünmek ya da tasarlamak anlamına gelen proje, kavramsal anlamında tasarı anlamında kullanılsa da uygulama sürecinde bir duruma çözüm üretme olarak anlaşılmaktadır. Katz ve Chard (1989) proje kavramını açıklarken çözüm üretme sürecine odaklanmış, özgün ve yenilikçi fikirler ortaya çıkarmak olarak ifade etmişlerdir. Ece ve Kovancı (2004) ise uygulama odağında kavrama yaklaşmış ve belli zamansal planlamalarla belirlenen faaliyetler olarak belirtmişlerdir. Genel anlamda eğitim kurumlarında yürütülen projeler; öğrencilerde araştırma becerisini geliştirmek, farklı sosyal sorunlara karşı öğrencilerin duyarlılıklarını artırmak, öğrencileri sorumluluk almaya teşvik etmek vb. birçok amaçla yapılabilmektedir. Projeler genellikle ya bir sorunu çözmek için ya da var olan bir durumu daha iyi bir noktaya taşımak için yapılmaktadır. Bir faaliyetin proje olması için fikirlerin; disiplinler arası uygulama içermesi, özgün ve yenilikçi yönünün olması, bireylerin yaratıcı yönünü geliştirmesi ve bireyleri daha girişimci yapmaları beklenir (Gündüz, 2004).

Eğitimsel ortamları daha nitelikli hale getirmek amacıyla yürütülen projeler, bir değişimi ve ilerlemeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarında proje geliştirilmesi öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması, öğrencilerin nitelikli eğitimsel uygulamalarla karşılaşması ve kurumların farklı boyutlarda desteklenmesi açılarından gereklidir. Winn'e (1995) göre öğrenciler proje ile ilgilenmekten çok zevk almakta ve hayat içinde yaşayarak öğrenme deneyimini yaşadıkları için konuları daha iyi öğrenmektedirler. Çıbık'a (2009) göre öğrenciler yer aldıkları projelerle derslere yönelik tutumları olumlu yönde değişmektedir. Projelerin öğrenci ve öğretmen odağında birçok olumlu yanları olmakla birlikte proje sürecinde farklı zorluklar yaşanmaktadır.

Literatürde yapılan birçok araştırmada (Arabacı ve Akıllı, 2019; Ay, 2013) projeyi fikirsiz tasarlama, yazma, uygulama süreçlerinde bireylerin; proje metnini oluşturma, güncel proje bilgisine sahip olmama, proje dilini etkin kullanamama, proje hazırlama ekibi oluşturamama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin proje hazırlama ve uygulama süreçlerinde yaşadıkları sorunları en aza indirmek, projelerin daha planlı kurgulamak ve yürütmek, öğretmenleri yeterli bilgiyle donatmak ve etkili bir proje ekibi kurmak için proje yönetimi döngüsü konusunda okul çalışmaları yapmak gerekmektedir. Özellikle kurum yöneticilerinin projelerin hazırlanması ve yürütülmesine önemli etkisi bulunmaktadır çünkü projenin fikir aşamasından tamamlanmasına kadar geçen sürede alınan tüm kararlarda okul yöneticilerinin sorumluluğu yüksektir. Proje uygulanması aşamasında kaliteyi ve verimliliği yakalamak için okul yönetimi etkili bir süreci yürütmektedir. Bu araştırmanın amacı eğitimsel gelişime yönelik proje hazırlanmasına ilişkin temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yönteminde; araştırmacıların müdahalesi olmadan belirlenen durumu kendi doğal çerçevesinde ele alarak araştırılan konuya uygun sorulan "nasıl" ve "niçin" soruları ile gerçeklere odaklanılır, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın konu derinlemesine incelenir (Hancock & Algozzine 2006; Yin,1984).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sürecinde "ilkokullarda kadrolu müdür olmak, en az iki yıl yönetici olarak çalışmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" ölçütlerine göre örneklem grubu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan araştırma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	2	23
	Erkek	7	77
Mesleki yıl	6-10 yıl	1	12
	11-15 yıl	3	34
	16-20 yıl	5	54

Tablo 1'e göre araştırmaya 2 kadın ve 7 erkek olmak üzere 9 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma grubunda yer alan okul yöneticilerinden 1'i 6-10 yıl, 3'ü 11-15 yıl ve 5'i 16-20 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Demografik sorulara verilen cevaplar betimsel analiz ile değerlendirilerek tablo haline getirilmiştir. Açık uçlu sorulara ilişkin veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yöneticilerden gelen cevaplar dijital alana aktarılmış, aynı word belgesi iki farklı uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Uzmanlar, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde master eğitimini tamamlamışlardır. Araştırmacıların belirlediği kodlar karşılaştırılmış benzer olan kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Tablolardaki frekansı yüksek olan kodlar, ilk sıraya yazılmıştır. Araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için veri analizi sürecinde araştırmacılar aynı veriler üzerinde ayrı ayrı incelemişlerdir. Sonuçlar karşılaştırılarak üzerinde uzlaşıya varılan kodlar araştırma metninde sunulmuştur. Araştırmanın amacı katılımcılara açıklanarak gönüllü olan eğitim yöneticileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bulgulara ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme yer verilerek durumu yaşayan gerçek kişilere ulaşılmış ve katılımcıların özellikleri açıklanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Proje Hazırlamanın Avantajlarına İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Okuldaki işbirliğini arttırması	6	25
Öğretmen ve öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerini arttırması	5	21
Okulun eğitim paydaşları ile iletişim ağını genişletmesi	5	21
Öğrenci ve öğretmenlerin olaylara durumlara bakış açısını zenginleştirilmesi	4	17
Okulda bilimsel düşünme ve yaklaşımları yaygınlaştırması	2	8
Okulların zayıf yönlerini geliştirmesi	2	8
Toplam	24	100

Tablo 2’de proje hazırlamanın avantajlarına ilişkin görüşler verilmiştir. Tablo verilerine göre proje hazırlamanın; okuldaki işbirliğini arttırması (f=6), öğretmen ve öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerini arttırması (f=5), okulun eğitim paydaşları ile iletişim ağını genişletmesi (f=5), öğrenci ve öğretmenlerin olaylara durumlara bakış açısını zenginleştirilmesi (f=4), okulda bilimsel düşünme ve yaklaşımları yaygınlaştırması (f=2) ve okulların zayıf yönlerini geliştirmesi (f=2) gibi avantajları bulunmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

K3: Projelerin en çok faydası öğretmene ve öğrencilere. Çünkü projede görev alıyorlar, eğitimlere katılıyorlar, farklı kişi ya da kurumlarla işbirliğine giriyorlar kısacası sosyal çevreleri genişliyor. Bu durum onların özgüvenini müthiş artırıyor.

K5: Bizim okuldaki K... öğretmen başka bir okuldan F... öğretmenle iletişim kurmuş bir proje yapmışlar. Ben sadece bir iki yazışmasını takip ettim. Kardeş okul gibi olduk. sağ olsunlar geldiler bizim okulun arkasındaki odunluğun tamiri noktasında yardım ettiler.

Tablo 3. Proje Hazırlamanın Dezavantajlarına İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Öğretmenlerin proje hazırlamayı ekstra iş olarak görmeleri	7	14,5
Proje yazma sürecini zor olması	5	10,5
Evrak hazırlama yoğunluğunun fazla olması	5	10,5
Kimsenin risk almak istememesi	5	10,5
İzin işlemlerinin bürokratik süreçlerle zor olması	4	8
Başvuru kılavuzunun yeterince anlaşılır olmaması	4	8
Çok zaman alması	4	8
Sınav odaklı yaklaşımla projede görev alacak öğrenci bulmanın zorluğu	3	6
Proje ortağı/iştirakçileri bulmanın zor olması	3	6
Değerlendirme sürecinin adil olmadığı düşüncesi	3	6
Proje bütçesinin yetersiz olması (değişen ekonomik durumlar)	2	4
Projenin online sisteme girilmesinin zor olması	2	4
Özgün proje fikrini bulmada sorun yaşanması	2	4
Toplam	49	100

Tablo 3'te proje hazırlamanın dezavantajlarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Tablo verilerine göre projelerin; öğretmenlerin proje hazırlamayı ekstra iş olarak görmeleri (f=7), proje yazma sürecini zor olması (f=5), evrak hazırlama yoğunluğunun fazla olması (f=5), kimsenin risk almak istememesi (f=5), izin işlemlerinin bürokratik süreçlerle zor olması (f=4), başvuru kılavuzunun yeterince anlaşılır olmaması (f=4), çok zaman alması (f=4), sınav odaklı yaklaşımla projede görev alacak öğrenci bulmanın zorluğu (f=3), proje ortağı/iştirakçileri bulmanın zor olması (f=3), değerlendirme sürecinin adil olmadığı düşüncesi (f=3), proje bütçesinin yetersiz olması (değişen ekonomik durumlar) (f=2), projenin online sisteme girilmesinin zor olması (f=2), özgün proje fikrini bulmada sorun yaşanması (f=2) gibi dezavantajları bulunmaktadır.

Tablo 4. Proje Başvurularının Sayıca Az Olmasının Sebepleri

Görüşler	f	%
Bilgi eksikliği	5	38
Proje hazırlama konusunda doğru ekibinin bulunamaması	4	27
Kötü deneyimleri olan bireylerin diğer bireyleri etkilemesi	3	21
Zaman darlığı	2	14
Toplam	14	100

Tablo 4'te proje başvurularının sayıca az olmasının sebepleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre proje başvurularının sayıca az olmasının sebepleri; bilgi eksikliği (f=5), proje hazırlama konusunda doğru ekibinin bulunamaması (f=4), kötü deneyimleri olan bireylerin diğer bireyleri etkilemesi (f=3) ve zaman darlığıdır (f=2). Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

K1: Bence en büyük kırılma okullarda proje yazacak öğretmenlerin olmamasından kaynaklanıyor. Herkes o kadar yoğun ve konuya uzak ki size anlatamam. Geçen bir girişimde bulduğum belirlediğim dört öğretmeni odama çağırdım ve rica ettim. Rica ettim çünkü öğretmenlerin yönetmelik olarak proje yazma görevleri yoktur. sonra dördü kendi arasında anlaşamadılar. Olmadı yine olmadı. (...)

K4: Öğretmenler birbirlerini proje konusunda motive etmiyor. Bizim okulda daha önce erasmus projesi yazmış B... öğretmen, öğretmenler odasında bu işin ne kadar zor olduğunu anlatıyor. Mandate imzalarken kurum yöneticileri ile yaşadığı sorunları anlatıyor. Diğer öğretmenler de başlarına bir şey geleceğini düşünerek proje yazmak istemiyor.

Tablo 5. Yöneticilerin Proje Hazırlamayı İstedikleri Öncelikli Alanlara İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretmen motivasyonunun artırılması	7	16
Okuma alışkanlığının geliştirilmesi	7	16
Veli iletişiminin güçlendirilmesi	6	14
Okul ve sınıf kurallarının kazandırılması	5	12
Değerler ve kültürel öğelerin kazandırılması	4	9
Okul kültürünün geliştirilmesi	4	9
İklim ve doğaya saygı	3	7
Okulun fiziki ortamlarının düzenlenmesi	3	7
Okulda etkili öğrenme alanlarının geliştirilmesi	2	5
Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi	2	5
Toplam	43	100

Tablo 5'te yöneticilerin proje hazırlamayı istedikleri öncelikli alanlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre yöneticilerin proje hazırlamayı istedikleri öncelikli alanlar sırasıyla; öğretmen motivasyonunun artırılması (f=7), okuma alışkanlığının geliştirilmesi (f=7), veli iletişiminin güçlendirilmesi (f=6), okul ve sınıf kurallarının kazandırılması (f=5), değerler ve kültürel öğelerin kazandırılması (f=4), okul kültürünün geliştirilmesi (f=4), iklim ve doğaya saygı (f=3), okulun fiziki ortamlarının düzenlenmesi (f=3), okulda etkili öğrenme alanlarının geliştirilmesi (f=2) ve dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesidir (f=2). Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

K7: Okulumda gördüğüm bir soruna karşı çözüm üretmek için proje hazırlamak isterim. Gördüğüm en büyük sorun öğretmen motivasyonu. Öğretmenler okullarda kalmak istemiyorlar. Okul çıkış zili ile öğretmenlerin arabalarını çalıştırma zamanları arasında inanılmaz çok az bir zaman var. Hatta bazıları kaçır gibi okuldan çıkıyorlar. Bu duruma bir çare bulmak isterdim.

K9:Okullarda değerler gerçekten yaşanmıyor. Herkes kırıcı ve saygıdan uzak. Hele hele öğrenciler. Kök değerlerden çok uzaktalar ve bu durum beni kokutuyor. Ben bu konuya eğilmek isterim.

Tablo 6. Okul Yöneticilerin Proje Hazırlamaya Yönelik Önerileri

Görüşler	f	%
Proje değerlendirme aşamalarına ilişkin (ölçütler, değerlendirici özellikleri, değerlendirme süreci) bilgi verilmeli	5	31
Öğretmenlere proje yazım eğitimi verilmeli	4	25
Yöneticilere proje yönetimi eğitimi verilmeli	3	19
Proje bütçelerinin ekonomik durumlara göre güncellenmesi	2	12,5
Proje geliştiren okullardaki öğretmen ve yöneticilere farklı teşvikler verilmesi	2	12,5
Toplam	16	100

Tablo 6’da okul yöneticilerin proje hazırlamaya yönelik önerileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre okul yöneticileri etkili eğitim projeleri hazırlamak için; proje değerlendirme aşamalarına ilişkin (ölçütler, değerlendirici özellikleri, değerlendirme süreci) bilgi verilmesi (f=5), öğretmenlere proje yazım eğitimi verilmesi (f=4), yöneticilere proje yönetimi eğitimi verilmesi (f=3), proje bütçelerinin ekonomik durumlara göre güncellenmesi (f=3), proje geliştiren okullardaki öğretmen ve yöneticilere farklı teşvikler verilmesini (f=2) önermişlerdir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Proje hazırlamanın; okuldaki işbirliğini artırması, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerini artırması, okulun eğitim paydaşları ile iletişim ağını genişletmesi, öğrenci ve öğretmenlerin olaylara durumlara bakış açısını zenginleştirilmesi, okulda bilimsel düşünme ve yaklaşımları yaygınlaştırması ve okulların zayıf yönlerini geliştirmesi gibi avantajları bulunmaktadır. Dağ ve Durdu (2011) tarafından yapılan araştırmada proje uygulama sürecinin bireylerde bilimsel düşünme yeteneğini geliştirdiği ve araştırma bilincini artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Projelerin; öğretmenlerin proje hazırlamayı ekstra iş olarak görmeleri, proje yazma sürecini zor olması, evrak hazırlama yoğunluğunun fazla olması, kimsenin risk almak istememesi, izin işlemlerinin bürokratik süreçlerle zor olması, başvuru kılavuzunun yeterince anlaşılır olmaması, çok zaman alması, sınav odaklı yaklaşımla projede görev alacak öğrenci bulmanın zorluğu, proje ortağı/iştirakçileri bulmanın zor olması, değerlendirme sürecinin adil olmadığı düşüncesi, proje bütçesinin yetersiz olması (değişen ekonomik durumlar), projenin online sisteme girilmesinin zor olması, özgün proje fikrini bulmada sorun yaşanması gibi dezavantajları bulunmaktadır. Özel (2013) tarafından yapılan “Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe fen ve teknoloji derslerindeki uygulanmasının incelenmesi” adlı çalışmada proje hazırlanmasının önündeki engellerden biri olarak okulun fiziki kapasitelerinin yetersizliğini belirtilmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla benzer değildir. Bu durumun örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Proje başvurularının sayıca az olmasının sebepleri; bilgi eksikliği, proje hazırlama konusunda doğru ekibinin bulunamaması, kötü deneyimleri olan bireylerin diğer bireyleri etkilemesi ve zaman darlığıdır. Arabacı ve Akıllı (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre projelerin hazırlanması aşamasında sıklıkla karşılaşılan problemler özgün konu bulamama, konunun uygulanabilirliğinden emin olamama durumudur. Bu anlamda bu çalışmada yer alan bilgi eksikliği bulgusu ile bu araştırma bulgularının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin proje hazırlamayı istedikleri öncelikli alanlar sırasıyla; öğretmen motivasyonunun artırılması, okuma alışkanlığının geliştirilmesi, veli iletişiminin güçlendirilmesi, okul ve sınıf kurallarının kazandırılması, değerler ve kültürel öğelerin kazandırılması, okul kültürünün geliştirilmesi, iklim ve doğaya saygı, okulun fiziki ortamlarının düzenlenmesi, okulda etkili öğrenme alanlarının geliştirilmesi ve dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesidir. Özdemir’e (2013) göre değişen dünya koşulları okulların yeni konulara ihtiyaç duyduğunu/ duyacağını göstermektedir. Bu anlamda yeni paradigmalara göre projeler hazırlamak daha verimli bir öğrenme sürecini hazırlayacaktır.

Okul yöneticileri etkili eğitim projeleri hazırlamak için; proje değerlendirme aşamalarına ilişkin (ölçütler, değerlendirici özellikleri, değerlendirme süreci) bilgi verilmesi, öğretmenlere proje yazım eğitimi verilmesi, yöneticilere proje yönetimi eğitimi verilmesi, proje bütçelerinin ekonomik durumlara göre güncellenmesi, proje

geliştiren okullardaki öğretmen ve yöneticilere farklı teşvikler verilmesini önermişlerdir. Baldıran (2011) yaptığı çalışmada projenin yürütülmesinde insan kaynaklı sorunların sıklıkla yaşandığını vurguladığı için projelerin hazırlaması ve yürütülmesi aşamasında insan odağında önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmada da insan odağında önerilerin sıklıkla yapıldığı görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 129-152. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/52526/690633>
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53- 67.
- Baldıran, Ş. (Kasım, 2014). Avrupa birliği destekli hibe projeleri yönetiminde karşılaşılan sorunların yararlanıcı kurumlar açısından değerlendirilmesi: Amasya üniversitesi meslek yüksekokulu örneği. *I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi*, 28-29 Kasım, Ankara, (129-137).
- Çıbık, A. S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8 (1), 36-47.
- Dağ, F. ve Durdu, L., (2011). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *5 Th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ece, E. ve Kovancı, A., (2004). Proje yönetimi ve insan kaynakları ilişkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(4), 75-85.
- Gündüz, S. (2004). *Matematik projeleri ve sınıf etkinlikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. & Chard, S., (1989). *Engaging children's minds*. The Project Approach, Norwood, Nj: Ablex
- Özdemir, S., (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özel, M., (2013). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe fen ve teknoloji derslerindeki uygulanmasının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Winn, S. (1995). Learning by doing: teaching research methods through student participation in a commissioned, *Studies in Higher Education*, 20 (2), 203.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.

IRAK'IN SU KAYNAKLARI VARLIĞI VE SU YÖNETİM SORUNLARI
IRAQ'S WATER RESOURCES AVAILABILITY AND WATER MANAGEMENT
PROBLEMS

İnas Jameel Abdulwahhab ALBAYATİ

Selçuk üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü Tarımsal Yapılar ve Sulama ABD,

inas.cemil@yahoo.com

Nizamettin ÇİFTÇİ

Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü,

nciftci@selcuk.edu.tr

ÖZET

Bu bildiride Irak'ın su kaynakları varlığı ve su yönetim sorunları değerlendirilmiştir. Su, insanoğlu için taşıdığı yaşamsal önemin ötesinde ülkelerin varlığı, güvenlik çıkarları, ekonomik gelişimleri açısından da büyük bir öneme sahip olan doğal bir kaynaktır. Su kaynakları tarımsal üretim ve gıda güvenliği hedeflerine ulaşmak için ana faktördür. Özellikle Ortadoğu gibi kurak ve yarı kurak bölgelerde su sorunları gün geçtikçe daha da artmaktadır. Irak Cumhuriyeti, Asya kıtasının güneybatısında yer alır ve Arap dünyasının kuzeydoğu kısmını oluşturur. Stratejik mevkiisiyle ve sahip olduğu petrol rezervleri ile Körfez'in en önemli ülkelerinden biridir. Kuzey'inde Türkiye, doğusunda İran, batıdan Suriye, Ürdün ve Suudi Arabistan, güneyden ise Kuveyt ve Basra Körfezi ile sınır paylaşmaktadır. Irak'ın toplam alanı 438.317 km²'dir. 2022 yılı için toplam nüfus sayısı ise: 42,104,000 kişidir. Irak'taki su kaynakları yağmur, kar , yerüstü suları (nehirler, akarsular, göller) ve yer altı sularından oluşmaktadır. Ülkenin en önemli yerüstü su kaynakları Dicle ve Fırat nehirleridir. Bu nehirler, Türkiye, Irak, Suriye, İran, Suudi Arabistan ve Ürdün 'de dahil olmak üzere altı ülkenin havzalarından beslenmektedir. Dicle ve Fırat havzalarının en büyük alanı (% 46,4'ü) Irak'tadır. Bunlar Irak'ın yaşam kaynağıdır. Yer altı suları Irak'ın en temel üçünü su kaynağıdır ve yıllık potansiyelinin 6 milyar m³ olduğu tahmin edilmektedir. Ülkenin en önemli ve en yaygın yeraltı su kaynağı ise kuyulardır. Irak'ta kişi başına düşen ortalama içme suyu payı günde 397 litredir. Su kaynaklarının su rezervi git gide azaldığı için kişi başına düşen su da azalmaktadır hatta tarım ve diğer sektörler için kullanılan su miktarlarında düşüş yaşanmaktadır. Yapılan anket çalışmalarının sonucu olarakta Irak'ta su yönetiminde ciddi bir sorun yaşamaktadır. Sorunların en önemlileri şu şekilde özetlenebilir; Irak ekonomisinin tek zenginlik kaynağı olarak petrole bağımlılığı, tarım sektörü de dahil olmak üzere diğer sektörlerin ihmal edilmesi, iklimin, hava şartlarının ve yağışların azalmasına neden olan küresel ısınmanın bir sonucu olarak, geniş arazilerde üretilen suyun azlığı ve çölleşme durumu, çiftçiyi tarım arazilerinin geri kazanılmasında destekleyen modern tarımsal mekanizasyonun olmaması nedeniyle eski yöntemleri kullanarak toprağın kalitesini ve tekstürünü bozulması, devletin çiftçilere destek sağlamaması, devlet kurumlarında ve tarım tesislerinin bir çoğunda idari sorunların yaygın olması tarım sektörünün ilerlemesini engellemektedir. Bu nedenle Irak hükümeti stratejik bir su yönetimi görüşüne sahip olmak için ciddi önlemler almalıdır.

Anahtar kelimeler : Irak, su kaynakları, su yönetimi, Dicle, Fırat .

ABSTRACT

In this paper, Iraq's water resources and water management problems were evaluated. Water is a natural resource that is of great importance in terms of the existence of countries, security interests and economic development beyond its vital importance for human beings. Water resources are the main factor for achieving agricultural production and food security goals. Especially in arid and semi-arid regions such as the Middle East, water problems are increasing even more day by day. The Republic of Iraq is located in the southwest of the Asian continent and creates the northeastern part of the Arab world. It is one of the most important countries of the Gulf with its strategic location and oil reserves. It shares borders with Turkey in the north, Iran in the east, Syria, Jordan and Saudi Arabia in the west, and Kuwait and the Persian Gulf in the south. The total area of Iraq is 438,317 km². The total population for 2022 is 42,104,000 person. Water resources in Iraq consist of rain, snow, surface waters (rivers, streams, lakes) and groundwater. The most important surface water resources of the country are the Tigris and Euphrates rivers. These rivers is fed from the basins of six countries, including Turkey, Iraq, Syria, Iran, Saudi Arabia and Jordan. The largest area (46.4%) of the Tigris and Euphrates basins is in Iraq. These are the source of life of Iraq. Groundwater is Iraq's third most basic water resources and its annual potential is estimated to be 6 billion m³. The most important and most common groundwater source of the country is wells. The average share of drinking water per capita in Iraq is 397 liters per day. Since the water reserves of water resources are gradually decreasing, the per capita water is also decreasing, and there is even a decrease in the amount of water used for agriculture and other sectors. As a result of the survey studies, there is a serious problem in water management in Iraq. The most important of the problems can be summarized as follows; The Iraqi economy's dependence on oil as the only source of wealth, neglect of other sectors, including the agriculture sector, the scarcity of water produced in large terrain and the desertification situation as a result of global warming which leads to a decrease in climate, weather conditions and precipitation, lack of modern agricultural mechanization to support the farmer in reclaiming farmland, the prevalence of administrative problems in government institutions and most of the agricultural facilities hinders the progress of the agricultural sector. Therefore, the Iraqi government should take serious measures to have a strategic view of water management.

Keywords: Iraq, water resources, water management , Tigris , Euphrates.

1.GİRİŞ

Dünya temiz su kaynakları doğal ve beşeri faktörlere bağlı olarak hızla tükenmektedir. Hızlı nüfus artışı, teknolojik gelişmeler ve küresel ısınmanın olumsuz etkileri bu süreci hızlandıran faktörlerin başında gelmektedir. Su sorunları, kentsel alanlarda içme, kullanma suyu yetersizlikleri ve su kirliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Kırsal alanlarda ise bilinçsiz aşırı sulama sonucu yeraltı su seviyesi giderek düşmekte, tarımda kullanılan kimyasal atıklar toprağa karışarak yeraltı sularını kirletmekte ve bilinçsiz sulama sonucu oluşan buharlaşma su kayıplarını arttırmaktadır. Yaşanan bu sorunlar su kaynaklarının her geçen gün biraz daha önem kazanmasına yol açmıştır. Suyun artan önemiyle birlikte su kaynağı bol olan ülkeler mevcut su kaynaklarını en verimli kullanma, su kaynakları yetersiz olan ülkeler ise yeni su kaynağı bulma arayışına girmişleridir. Bu durum sınıraşan suların paylaşımındaki sorunların artmasına ve ülkeler arasında diplomatik krizler yaşanmasına neden olmuştur.

Su, insan yaşamının vazgeçilmez bir bileşenidir. Büyük bir küresel kriz, yenilenebilir bir kaynak olarak suyun mutlak olarak sınırlandırılması ve nüfus artışı nedeniyle aşırı tüketim ile sonuçlanmıştır (Nejat Pour, 2008).

Dünyadaki toplam su varlığı yaklaşık 1,4 milyar km³'tür. Bu miktarın % 97,5 'u okyanus ve denizlerde tuzlu su olarak ve % 2,5 'u (35,2 milyon km³) ise tatlı su formunda bulunmaktadır. Dünyada su kullanımı oransal olarak % 70 'i tarım sektöründe, % 22 sanayide ve % 8 'lik bölümü de içme ve kullanma suyu olarak kullanılmaktadır (Çiftçi, 2010).

Sürdürülebilir su yönetimi; bir ülkenin veya proje alanının mevcut su kaynaklarının geleceğe yönelik planlı olarak depolanması, dağıtılması, kullanılması ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda mevcut kaynakların kullanılması yanında alternatif su kaynaklarının da geliştirilmesine yönelik senaryolar üretilmelidir. Sulama şebekelerinin yönetiminde temel amaç, şebeke alanındaki çiftçilerin sulama girdileri maliyetinin azaltılarak tarımsal üretimin artırılması, böylece su kaynaklarından maksimum faydayı sağlayacak şekilde dağıtım ve kullanımının yapılmasıdır. Sulama yönetimi sulama hedeflerine ulaşmak için suyun kaynaktan alınıp kullanımına kadar olan süreçteki organizasyonların bir bütünü olarak tanımlanabilir.

Su yönetimi, diğer doğal kaynaklardan tamamen ayrılmıştır ve doğal kaynakların yönetimi ve korunması için kapsamlı bir yaklaşımın gerçekleşmesi amacıyla çevre birimleri yerine idari esaslara dayanmaktadır (Mahgoub, 2014).

Son zamanlarda etkisini daha çok hissettiren su sıkıntısı çoğu ülkede olduğu gibi Irak'ı da yakından ilgilendirmektedir. Irak, Asya kıtasının güneybatısında yer alır ve Arap dünyasının kuzeydoğu kısmını oluşturmaktadır. Stratejik mevkiisiyle ve sahip olduğu petrol rezervleri ile Körfez'in önemli ülkelerinden biridir. Kuzey'inde Türkiye, doğusunda İran, batıdan Suriye, Ürdün ve Suudi Arabistan, güneyden ise Kuveyt ve Basra Körfezi ile sınır paylaşmaktadır. Irak'ın toplam alanı 438,320 km²'dir. Başkenti ve en büyük şehri Bağdat'tır. Topoğrafik olarak Irak, Dicle ve Fırat nehirlerinin büyük Mezopotamya alüvyal ovasından oluşan bir havza şeklindedir. Ülke idari olarak onsekiz il'e bölünmüştür; üçü (Erbil, Dohuk ve Süleymaniye) olarak kuzeyde özerk bir bölgede toplanmış ve diğer on beş illeri ise Irak'ın güneyinde bulunmaktadır (Wikipedia, 2018).

Irak'taki su kaynakları yağmur, kar , yüzey suyu (nehirler, akarsular, göller) ve yer altı suyundan oluşmaktadır. Ülkenin en önemli su kaynakları Dicle ve Fırat nehirleridir. Irak, bol miktarda su kaynağına sahip bir ülke olarak bölgedeki en uzun ve zengin bir tarım ve sulama geçmişine sahiptir. Özellikle 1980' lerde çok gelişmiş bir sulama sistemine sahip olmuştur. Uzmanlarca, Irak'ta tarım faaliyetlerinde asıl sorunun doğal kaynakların verimsiz kullanımı ve tarımsal üretimin maksimize edilememesi olduğu işaret edilmektedir . Irak'ta Su potansiyelinin %85'inin sulamalarda, %10'u içme ve evsel kullanımında %5'i ise endüstride kullanılmaktadır. Birçok yönden kamu mülkiyeti özelliği gösteren yeraltı suyunun kullanımındaki artış ve su kaynaklarının kıt oluşu, yeraltı suyu kullanımını etkileyen dış faktörlerdir. Bu yüzden tarım ve gıda güvenliği konularını gündeme taşımıştır (Anonim, 2017).

Yapılan incelemelere göre, yörede tarımsal sulama büyük oranda (%90-95) geleneksel şekilde uygulanmakta olup basınçlı sulama sistemlerinin kullanımı %5 ile %10 civarlarındadır. Ancak, yörede sulanan tarım topraklarında basınçlı sulama sistemlerinin kullanım oranı istenilen düzeyde değildir. Geleneksel sulama tekniğinin kullanım oranının oldukça yüksek olması nedeniyle tarımsal alanlarda su kayıplarının artmasına ve ayrıca hızlı buharlaşma nedeniyle toprakta tuzlaşmasına neden olmaktadır.

2. Irak'ın Toprak-Su Kaynakları

Irak'taki toprak, düşük organik madde içeriği ve yüksek mineral tuz içeriği ile karakterizedir. Bunun bazı nedenleri ise: bitki örtüsünün eksikliği, yağmur eksikliği, yüksek sıcaklıklar ile buharlaşma artması, Irak topraklarında kireçtaşının yayılması, insan ve hayvan faaliyetlerinin yarattığı etkiler olarak özetlenebilir. Genel olarak orta ve güney Irak'ta, dağlık ve dalgalı bölgelerinin toprakları taşkın ovasının topraklarına kıyasla; orta bünyeli, az tuzlu, iyi drenaja sahip, az derinlikli ve organik maddece zengin olma özellikleri ile tanınmaktadır. Irak'ın toprak çeşitlerini kısaca şu şekilde sıralayabiliriz; taşkın yatağı toprağı (taşkın ova toprağı), dağlık ve dalgalı alan toprağı, çöl toprakları (Al-Janabi, 2018)

Irak'taki su kaynakları yağmur, kar , yüzey suyu (nehirler, akarsular, göller) ve yer altı suyundan oluşmaktadır. Ülkenin en önemli su kaynakları Dicle ve Fırat nehirleridir. Bu nehirler Türkiye'den gelen sınırı aşan nehirlerdir. Fırat nehri Irak topraklarında yaklaşık 1000 km , Dicle de ise 1300 km de akamaktadır daha sonra bu iki nehir Irak topraklarında birleşerek Shatt Al-arabı oluşturmaktadır. Irak'taki Dicle havzası alanı 253.000 km² 'dir . Yıllık ortalama akışı Irak'a girerken 21,33 km³' de tahmin edilmektedir. Iraktaki su kaynakları aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Salman, 2009):

2.1. Yeraltı Suları

Durgun veya akış halde toprakta depolanmış sudur. Doğal olarak pınar ve yayla şeklindedir. Yeraltı suları kuyularla kullanıma alınmaktadır. Yer altı suları Irak'ın en temel üçünü su kaynağıdır ve yıllık potansiyelinin 6 milyar olduğu tahmin edilmektedir. Yer altı sularında yüksek tuzluluk görülmektedir (Mohammed, 2012).

Ülkede yer altı suyu dağılımı jeolojik yapı, iklim özellikleri, toprak ve bitki varlığına göre kalite ve miktar olarak değişiklik göstermektedir. Bazı illerdeki kuyu sayıları ve verimlilik oranları çizelge 1'de verilmiştir (CSO, 2020).

Çizelge 1. 2020 yılı için Irak'taki yeraltı suyu göstergeleri

İl ismi	Kuyu sayısı	Verimlilik oranı lt/sn	Tuzluluk oranı mg/lt
Mosul	57	6,5	3333
Kerkük	14	8	2150
Diyala	30	5	879
Al-anbar	27	4,5	1873
Bağdat	18	2	1981
Kerbela	9	5	2998
Wasit	9	5,5	14182
Tikrit	44	6,5	2545
Necef	19	4	1767
Al-muthanna	9	9	3472
Diykar	1	1,5	6100
Misan	14	5,5	5222
Basra	3	4,5	15000

2.1.1. Irak'taki yeraltı suları aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir :

1-Yağmur ve kar suları : Irak'ta yağmur Kasım-Nisan ayları arasında düşmektedir. Yıllık ortalama yağış 216 mm olmakla kuzey-doğu bölgelerinde 1000 mm 'ye kadar yükselebilmektedir. Çöl ikliminin hüküm sürdüğü güney-batı bölgelerinde ise 100 mm 'nin altına düşmektedir (Anonim, 2013) .

Bozkır alanlarına düşen yağmurun yıllık ortalaması ise 200-400 mm arasında değişmektedir. Irak'ta yağmur ve kar yağışları nehirlerin, yeraltı sularının ve göllerin su kaynağıdır ancak buharlaşma ve sızma kayıpları veya kirlenme gibi nedenlerden dolayı yağışın büyük bir kısmından faydalanmamaktadır (Ibid, 2017).

2-Kuyular : Irak'taki en yaygın yeraltı suyu çeşitidir. Irak hükümeti 1933'ten bu yana Jeolojik bölümü kurduğu sürece beri kuyuları önemsemektedir. Kuyuların açılması mekanik ve elle yapılan sondajlarla yapılmaktadır. Başkent Bağdat ve diğer 15 illerde (kürdistan bölgesi hariç) 2020 yılında toplam devlet ve özel kuyuların sayıları aşağıdaki çizelge 2 ve 3'te belirlenmiştir: (Anonim, 46)

Çizelge 2. 2020 yılı için Irak'ta özel sektör için toplam tarım kuyuları

İl	Özel sektöründe tarımsal kuyuların sayısı				Özel sektördeki toplam tarımsal kuyu sayısı	%
	Aktif olan	%	Aktif olmayan	%		
Mosul	7134	7.9	2818	15.2	9952	9.2
Kerkük	7877	8.7	809	4.4	8686	8
Tikrit	32877	36.5	4750	25.7	37627	34.7
Al-anbar	8875	9.8	4298	23.3	13173	12.1
Diyala	4943	5.5	3190	17.3	8133	7.5
Bağdat/Al-rısafa	264	0.3	131	0.7	395	0.4
Bağdat/Al-karkh	12498	13.9	1256	6.8	13754	12.7
Wasit	383	0.4	17	0.1	400	0.4
Babil	2035	2.3	137	0.7	2172	2
Al-diwaniye	141	0.2	53	0.3	194	0.2
Al-muthanna	1988	2	12	0.1	2000	1.8
Necef	4094	4.5	61	0.3	4155	3.8
Kerbela	2866	3.2	310	1.7	3176	2.9
Misan	348	0.4	44	0.2	392	0.4
Diykar	30	0.03	200	1.1	230	0.2
Basra	3750	4.2	396	2.1	4146	3.8
Toplam	90103	100	108585	100	108585	100
%	83		17		100%	

*(CSO,2020).

Çizelge 3. 2020 yılı için Irak'ta devlet sektörü için toplam tarım kuyuları

İl	Devlet sektöründe tarımsal kuyuların sayısı				Devlet sektöründeki toplam tarımsal kuyu sayısı	%
	Aktif olan	%	Aktif olmayan	%		
Mosul	253	3.6	136	9	389	4.5
Kerkük	1102	15.6	633	42.6	1735	20.3
Tikrit	3736	52.9	286	19.2	4022	47
Al-anbar	49	0.7	41	2.8	90	1
Diyala	302	4.3	122	8.2	424	5
Bağdat/Al-rısafa	4	0.06	-	-	4	0.05
Bağdat/Al-karkh	393	5.6	1	0.1	394	4.6
Wasit	171	2.4	15	1	186	2.2
Babil	3	0.04	-	-	3	0.04
Al-diwanıye	85	1.2	10	0.7	95	1.1
Al-muthanna	103	1.5	-	-	103	1.2
Necef	600	8.5	3	0.2	603	7
Kerbela	89	1.3	9	0.6	98	1.1
Misan	156	2.2	199	13.4	355	4.2
Diykar	6	0.1	27	1.8	33	0.4
Basra	15	0.2	5	0.3	20	0.2
Toplam	7067	100	1487	100	8554	100
%	82,6		17,4		100%	

*(CSO,2020).

3-Pınarlar ve yaylalar : Yer altı suyunun ikinci çeşiti de pınar ve yayla şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bunların dağılımları yağmur ve kar miktarına, toprak altındaki kaya tabakalarının varlığına, toprak gözeneklerinin derecesine ve erozyon faktörlerine bağlıdır . Bu kaynaklar daha çok yüksek dağlarda ve yamaç bölgelerde bulunur. Yüksek yerlerdeki suların kalitesi daha iyi olup çöl bölgelerindeki suların ise kaliteleri tuzludur (Anonim, 2008).

4-Kehriz (yeraltı kanalı) : Antik arkeolojik sulama sistemine ve su dağıtımına verilen bir isimdir. Bu kanalar Irak'ın kuzey bölgesindeki sulama suyunun sağlanmasında önemli rol oynamıştır (Anonim, 2007). Kheriz az derinlikli bir yeraltı kanalıdır ve tarihi su yapılarıdır. Bu sistemler son yıllarda ihmale uğradığından zarar görmüştür. Genellikle küçük bir eğimdedir 1/1000 - 1/500. Su seviyesinin yüksek olduğu bir alanda bir akiferden su taşımak için düşük yağışlı veya yağışsız bölgelerde kazılır. Bu su sulamada ve tarımda kullanılmaktadır. Kehrizler birkaç bileşenlerden oluşmaktadır onlarda : ana kuyu, dikey kuyu ve kazdık kanallardır (Shaykhli, 2014).

2.1.2. Yüzeysel sular (nehirler ve akarsular)

Ülke suyunun en önemli kaynaklarından biridir. Irak'ın en önemli nehirleri : Dicle, Fırat, Shatt-Al-Arab ve diğer akarsulardan oluşmaktadır. Bu nehirler, Türkiye, Irak, Suriye, İran, Suudi Arabistan ve Ürdün 'de dahil olmak üzere altı ülkenin havzalarından beslenmektedir. Bunlar Irak'ın yaşam kaynağıdır. Dicle ve Fırat havzalarının en büyük alanı (%46,4'ü) Irak'tadır. Bu nehirlerin Türkiye'deki havza alanı % 21,8 'dir (Anonim, 2016) .

2.1.2.1.Fırat Nehri : Nil nehrinden sonra en uzun ikinci nehir olarak kabul edildiği Arap dünyasındaki önemli nehirlerden biridir. Büyük ekonomik ve politik ağırlığa sahiptir. Membası : Türkiye, Suriye ve Irak'tır, mansabı ise Basra körfezi'dir (Anonim, 2009). Fırat nehri Türkiye'nin güneydoğu kesimlerinden kaynaklanmakta ve 2800 km uzunluğundadır. Nehir Irak'a giriş yaparken yıllık ortalama akışı 30 km^3 olduğu tahmin edilmektedir . Güneybatı Asya'daki en uzun nehir olarak kabul edilir. Su toplama alanı 444.000 km^2 'dir ve akış miktarı ise $818 \text{ m}^3 / \text{s}$ ' dir . Kaynağın % 28 'i Türkiye'de, % 17,1 'i Suriye'de geri kalanı % 39,9 'u ise Irak'tadır (Al-Ansari, N ve ark, 2018).

2.1.2.2.Dicle nehri : Fırat nehri gibi Dicle nehri de Türkiye'nin güneydoğu kesimlerinden kaynaklanmaktadır. Uzunluğu 1850 km olup ve güneybatı Asya'daki en uzun ikinci nehirdir. Dicle Nehri yıllık akışının % 33,5'nin Irak'ta olması nedeniyle ülkenin en önemli su kaynağını oluşturur (Al-Ansari ve ark, 2018).

Yıllık akış miktarı 16 milyar m³ civarındadır (Al-Ansari ve ark, 2018). Dicle Nehri, Türkiye'nin güneyindeki yaylalardan doğar ve Basra'nın kuzeyindeki Al-Karma bölgesinde Fırat nehri ile birleşir bu birleşme ile Shatt-Alarab-ı oluştururlar (Al-Amir, 2010).

2.1.2.3.Shatt Al-arab: Fırat ve Dicle nehirlerinin Basra Körfezinden denize dökülmeden önce birleştikleri yerdir . Uzunluğu193 km olup debisi ise 1750 m³/s 'dir (Şekil). Shatt al-Arab, Irak'ın güneydoğu bölgesinde bulunmaktadır. Shatt al-Arab'ın derinliği bölgelere ve medcezir durumlarına bağlı olarak değişir (8 – 15 m) arasındadır . Bu nehirde su yolunun hangi kısmının hangi devlete ait olduğu sorununun İran-Irak savaşının sebebi olarak gösterilmiştir (Wikipedia, 2015) .

3.Irak'ta Su Yönetimi

Su sektörünün kurumsal ve operasyonel çerçevesini yeniden hızlamak için su sektörünün gelecekteki kurumsal yapısı aşağıdakilerle ilgili olarak fırsatlar sunmaktadır :

1-Planlama ve yatırım kararlarında bakanlıklar arası koordinasyonla suya entegre bir yaklaşım geliştirilmek ,

2- Kullanıcı talebine göre su hizmetleri sağlama prosedürlerinin tanıtılması hem sulama hem de su temini ve sıhhi tesisatta daha finansal servis yolları açmaktadır (Latif Rashid, 2015).

Irak Tarım Bakanlığının 2014 yılı tarım ve hayvancılık sektörü hedefleri özetle şu şekilde sıralanabilir :

- Tarımsal üretimde kendi kendine yeterliliğin sağlanması ,
- Kaliteli tohum kullanılması, sulama ve drenaj sisteminin geliştirilmesi ,
- Buğday, patates, hurma başta olmak üzere pirinç, domates, mısır, soğan ve yem bitkilerinin üretiminin artırılması ,
- Modern üretim, besicilik ve ürün depolama tesislerinin kurulması ,
- Bu amaçla finansal kaynakların ve bilhassa özel sektör yatırımlarının artırılması ve desteklenmesidir (Tarım bakanlığı, 2014).

1960-1980'den beri geliştirildi ve Birleşik Devletler Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID), Su ve Su Kaynakları Bakanlığı ile işbirliği içinde bir planın oluşturulmasına katkıda bulundu. 2005 yılında su durumunu geliştirmek ve 2007-2010 döneminde üzerinde çalışılan plan sırasında su kaynaklarının nasıl yönetileceğine ilişkin Yönetmelik ve talimatlar yayınlanmıştır. Bu strateji, Irak'ta su temininin geliştirilmesi için farklı senaryolar içeren planlar içermektedir.

Bu önerilerden en önemlisi altyapının geliştirilmesidir, ancak bu değişiklikler başlatılmamıştır; Irak'ın karşı karşıya olduğu siyasi sorunlar ve mali kriz nedeniyle (Irak Enerji Enstitüsü, 2018). Irak, bol miktarda su kaynağına sahip bir ülke olarak bölgedeki en uzun ve zengin bir tarım ve sulama geçmişine sahiptir. Özellikle 1980' lerde çok gelişmiş bir sulama sistemine sahip olmuştur. Uzmanlarca, Irak'ta tarım faaliyetlerinde asıl sorunun doğal kaynakların verimsiz kullanımı ve tarımsal üretimin maksimize edilememesi olduğu işaret edilmektedir (JICA, 2015). Dile getirilen diğer büyük sorun ise tarım yapan nüfusun gün geçtikçe azalmasıdır. Irak'tan alınan bilgilere göre , yağış miktarında düşüş olduğunu belirtmektedir ve bu doğrultuda da su sıkıntısının yaşandığına ilişkin şikayetler gün geçtikçe artmaktadır.

Birleşmiş Milletler, Irak'ta 6 milyon insanın temiz suya ulaşamadığını ve su kaynaklarının %50 'sinin heba olduğunu belirtmektedir. Geleneksel sulama tekniklerinin tercih edilmesi su kaybına ve ayrıca hızlı buharlaşma nedeniyle toprakta tuzlanmaya neden olmaktadır. Suyun yaklaşık % 60 oranında israf eden geleneksel sulama yöntemlerinin yaygın olduğu Irak'ta suyun daha etkin kullanılması adına sulama yöntemlerinde modernizasyona gidilmesi ve su politikalarının bu doğrultuda geliştirilmesi gerekmektedir (Tuğba Maden, 2013).

Yoğun yağış olan dönemlerde büyük taşkınların yaşandığı Irak'ta, su miktarının azlığından ziyade, su kaynakları yönetiminin yetersizliği ve su kaynakları geliştirme projelerinin tamamlanamaması sorun olarak öne çıkmaktadır. Su kaynaklarına ilişkin projeler için bütçenin yetersizliği, projelerin tamamlanamamasına ve uzun süre işlevsiz kalmasına sebep olmaktadır.

3.1.Irak'ın Su Kaynakları Bakanlığı Kanunları

Temsilciler konseyi tarafından anayasanın (61 / I) maddesi hükümlerine uygun olarak ve anayasanın (138) maddesinin (a) bölümü hükümlerine göre Cumhurbaşkanlığı konseyi aşağıdaki yasaları çıkarmaya karar vermiştir (Dar Al-iraq, 2008) :

Madde 1/ Su Kaynakları Bakanlığı adlı bir bakanlık kurmak ,

Madde 2/ Bakanlık şunları hedeflemektedir :

Birinci : Irak'taki su kaynaklarının yatırımı ve su kaynaklarının optimum kullanımı için yüzey ve yeraltı sularının kullanılması için planlama yapılması ,

İkinci : Su kaynaklarının geliştirilmesi, kaynakların tanımlanması ve kullanımlarının belirtilmesi,

Üçüncü : Irak'ın ortak uluslararası sulardaki haklarını desteklemek, temasları sürdürmek, nehir kıyısındaki komşu ülkelerle bilgi alışverişinde bulunmak ve Irak'a giren suyun miktarını ve kalitesini bölmek için adil anlaşmalar yapmak ,

Madde 3/ Bakanlık hedeflerine aşağıdaki şekilde ulaşmayı amaçlamaktadır :

Birinci : Su dağıtımını düzenlemek, taşkın tehlikelerini önlemek ve nehir havzalarında sel kontrolü yapmak ,

İkinci : Sulama ve ıslah projeleri, barajlar ve yeraltı suları ile ilgili çalışmalar yapmak,

Üçüncü : Barajların işletilmesi ve bakımı, ıslah, sulama, drenaj ve yeraltı suyu projelerini en iyi şekilde yönetmek ,

Dördüncü : Su ve çevre kaynakları konusunda uzmanlaşmış uluslararası, bölgesel, Arap ve sivil toplum kuruluşları ile koordine etmek ,

Beşinci : Bakanlığın planlarını Irak'ta ve tüm sektörlerde sürdürülebilir kalkınmaya paralel olarak planlama otoriteleri ve su tüketen sektörlerle koordine etmek ,

Altıncı : Bakanlık'taki çalışma yöntemlerini geliştirmek için modern teknolojilerin , ileri bilimsel yöntemlerle suyun yönetimi ve kullanımı için teknik ve idari personelin eğitmek ,

Yedinci : Su kaynaklarının korunması ve en iyi şekilde yatırım yapılması önemi konusunda halkı bilinçlendirilmek .

3.2.Irak'taki Sulama Kurumları

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde sulama kurumlarına ihtiyaç vardır. Savaştan önce tarımsal kooperatifler yüksek derecede ilerleme sağlamıştı ancak Irak'ın karşılaştığı bir sürü sorunlar nedeniyle bu kurumları yasalar ile kaldırılmıştır.

3.2.1.Kooperatifler

Tarımsal kooperatifler birden fazla hizmeti içeren çalışma yöntemidir ister arz, pazarlama olsun ya da tüketici, üretici hizmetleri olsun hepsini kapsamaktadır. Tarımsal işbirliği konusunda en eski tarımsal kooperatif toplulukları Almanya 'da (1852-1860) dönemlerinde inşa edilmişti daha sonra da Avrupa ve Amerika'ya taşındı (Anwar Reda ve ark, 2008).

Irak'ta da ilk tarım kooperatifi 1946 yılında Başkentin Al-Dorra ilçesinde inşa edilmişti. (2008-2012) yıllarında da Irak'ta tarım kooperatifleri sayısı yükselerek 1037 tane olup üye sayıları ise 4.570.000 olmuştur (CSO, 2012).

Bu kooperatifler üç türden oluşmaktadır (Nashur, 2016) :

- 1- Tarımsal kooperatifler,
- 2-İhtisas kooperatif dernekleri,
- 3- Toplu çiftlikler dernekleri .

3.2.2. Irak'ta ziraat mühendisleri genel sendikası

Irak'ta ziraat mühendisleri ilk genel sendikası 1972 yılında Bağdatta kurulmuştur. Kuruluşundan bu yana, ziraat mühendislerinin haklarını savunmak için ve Irak'taki tarımsal gelişim süreci üzerinde uzun yıllar tecrübeli kadrosu ile çalışmıştır . Aynı zamanda tarımın Irak'taki durumunu ve geliştirmesi için yıllık tarım konferansları düzenlemektedir (Anonim, 2008) . Toplamda Irakta 3 tane ziraat mühendisi genel sendikası vardır: birincisi başkent Bağdatta, diğeri Al-Müstakbel Türkmen ziraat mühendisleri sendikası Kerkük 'te ve son olanı ise Erbil şehrinde bulunmaktadır (Kutub, 2018) .

4.IRAK'TA SU YÖNETİM SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Su kaynaklarının zayıf yönetimi suyun varlığı sorununda önemli bir parçadır . Kötü su yönetimi ve sulama için uygun bilimsel yöntemlerin eksikliği tüketilen suyun yaklaşık % 50' sinin israfına yol açmaktadır ve bu israfın büyük kısmı eski geleneksel sulama sistemlerini kullanmaktan sonuçlanmıştır (Al-Ani ve ark, 2010) .

Bu durum aslında Irakın mevcut ve gelecekteki şartlara uygun olmayan yüksek su tüketimi nedeniyle birçok sorunlar ile karşılaşacağını belirtmektedir (Al-Shammari ve ark, 2012)

Irak'ın su kaynakları sektörü, ülkenin tahribatının sonucu olarak ciddi zorluklar ve risklerle karşı karşıya kalmıştır (Al-Janabi, 2018) .

4.1.IRAK'TA SU KAYNAKLARI YÖNETİMİ'NİN SORUNLARI

Irak'ta asıl su sorunu azalan miktarı ve kalitesinin bozulması dünyanın iklimindeki değişikliklerin doğal faktörleri ve 1990' dan beri etkileri kötüye giden küresel ısınma ve ülkede yaşanan birçok sorunlardan kaynaklanmaktadır örneğin; iklim değişikliği , su kirliliği sorunları ve siysai problemler gibi (Salim Mahmood, 2011) .

4.1.1. Irak'ta Su Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ülkede ulsal ve uluslararası boyuta devam eden su krizleri, Irak'ın yaşadığı en kötü durumdur. Krizlerin birçok temel sebebi olmasına rağmen iki ana sebep öne çıkmaktadır bunlar (Ali, A.H , 2018) ;

A.Dış Sebepler :

1.1.Sınır ülkelerin su gereksinimleri ve su paylaşım sorunları

Fırat nehri havzasındaki nehir kıyısındaki başlıca ülkeler Türkiye, Suriye ve Irak'tır. Dicle havzasında ise Türkiye , İran ve Irak'tır. Ülkelerin ihtiyaç duydukları su miktarları dikkate alındığında gereken toplam su miktarı nehrin akışını aşmaktadır. Bu durumda söz konusu ülkeler arasında zaman zaman ülkeler arasında su paylaşım krizlerine sebep olmaktadır (Al-Ansari, 2016).

Irak'ın su kaynakları ağırlıklı olarak Dicle ve Fırat nehirlerinin yüzey sularına dayanmaktadır. Irak'ın doğal yenilenebilir su kaynaklarının çoğu ülke dışından gelmektedir. Dicle ve Fırat nehirlerinin kullanımını düzenleyen protokol 1946 yılına dayanmaktadır. 1960'lı yıllardan günümüze Türkiye, Suriye ve Irak; Fırat nehri boyunca su rezervleri, tarım işleri ve hidroelektrik inşaatları dahil olmak üzere geliştirme çalışmaları yürütmektedirler (Bagis, 1989).

Her bir ülkenin kalkınma çalışmaları için gerekli olduğu tahmin edilen su yüzdeleri şunlardır: % 65 Irak , % 52 Türkiye ve % 32 Suriye. 2002 'de Suriye ile Irak arasında, Dicle nehri'ne sulama amaçlı Suriye pompalama istasyonunun kurulmasıyla ilgili ikili bir anlaşma imzalanmıştır ve anlaşmada ; her yıl Dicle nehri'nden yıllık olarak su akışı normal hızda (1.25 km³) olması şartıyla su alınacaktır ve uygun drenaj kapasitesiyle tahmini 150,000 hektarlık alana su verilecektir (FAO, 2002) .

1.2. İklim değişikliği

İklim kayıtları Orta Doğu ve Kuzey Afrika (MENA) bölgesinin, sıcaklık artışının nispeten yüksek olduğu için dünyanın en savunmasız bölgeleri arasında olduğunu göstermektedir. Irak'ın farklı bölgelerinde yapılan kayıtlar, gelecekte yağışların azalmaya devam edeceğini ve sıcaklığın arttığını göstermektedir. Yağışlar daha kısa sürede gerçekleşecek ve daha yoğun olacaktır. Bu sebeplerde rezervuarların depolama kapasitesinin düşmesine ve sonuçta tarımsal üretimde düşüşlere sebep olacaktır (Oweis ve ark, 2004) .

B.İç Sebepler

Ülkedeki su yönetim sorunlarını artıran en belirgin iç sebepler şunlardır (Alwash ve ark, 2018) :

- 1- İçme suyu dağıtım şebekesinde ve bölgesel işbirliğinde eksiklikler olması sebebiyle Irak'taki insanların yaklaşık % 33'ü temiz ve güvenli suya erişememesi ,
- 2- Uzun vadeli stratejik planlama eksikliği ,
- 3- İnsan kaynakları geliştirme planının olmaması ,
- 4- Su kıtlığı ve artan su talebi ,
- 5- Nüfustaki hızlı artış ,
- 6- Su tüketiminde toplumsal bilinçlendirme programının eksikliği ,
- 7- Komşu ülkelerle su tahsisi anlaşmazlık problemlerinin iç tüketime olumsuz etkileri ,
- 8- Petrol üretimi ve sanayi için artan su talebi ,
- 9- Yüksek yatırım gereksinimleri olan büyük ölçekli yeni altyapı oluşturma ihtiyacı ve ekonomik sorunlar ,
- 10- İklim değişikliği, yağış desenleri ve sıcaklık artışı .

4.1.2.Irak'ta Sulama Yönteminde Karşılaşılan Temel Sorunlar

Irak'ta tarımsal sulama yönetiminde karşılaşılan temel sorunlar aşağıda özetlenmiştir (Salim Mahmood, 2011) :

1. Barajlar ve su rezervlerinin eksikliği ,
2. Su kullanımında rehberlik ve yönetmek eksikliği ,
3. Modern sulama sistemlerini kullanmaması ,
4. Nehir kıyısındaki birçok zararlı çalılırların büyümesi düşük su kalitesine neden olması ,
5. Büyük yatırımlı projeleri kontrol etmek için kadro ve imkanların eksikliği ,
6. Mühendis ve teknisyen düzeyinde uzman kadroların olmaması veya uzmanlık eksikliği
7. Birçok tesislerin ve kanalların düşük bakımı, yapı malzemelerinin ve mekanizmaların benimsenmesi,
8. Toprak ve su kalitesinin periyodik muayenelerin gerektirdiği gibi uygun şekilde yönetilmemesi ve eğitilmiş laboratuvarlarının ve kadrolarının eksikliği ,
9. Ülkede 2003'ten sonraki güvenlik ve sosyal gerginlikler projelerin yönetimini büyük ölçüde etkiledi ve bazı askeri eylemler sonucu proje tesislerinin çoğunu tahrip etmiştir.
10. Sulama yöntemlerinin eksikliği ve bitkileri sulamak için ilkel yöntemlerin kullanılması gibi problemlerden dolayı ayrıyeten Irak'taki kötüleşen su krizine katkıda bulunmaktadır.

4.2. Irak'ın Mevcut Su Sorunlarına Çözüm Önerileri (Rashid ,2016)

1. Ülke genelindeki pompa istasyonlarının rehabilitasyonu, yapımı, işletilmesi ve bakımların yapılması örneğin pompaların değiştirilmesi, tüm bakım ve onarım işlemlerin yapılması,
2. Arazi ıslah projelerinin gerçekleştirilmesi; yeni projelerin oluşturulması,mevcut projelerin kalan aşamalarının tamamlanması, sulama ve drenaj ağlarının rehabilitasyonu, kanalizasyon ağlarının yapılması, kanalların temizlenmesi, kanalizasyon şebekelerinin genel mansap istasyonuna bağlanması, verimliliği artırmak için modern sulama tekniklerinin kullanılması,
3. Bataklıkların yeniden onarması; bataklıkların mümkün olan en üst düzeyde onarılması, altyapının kurulması ve temel hizmetlerin sağlanması,
4. Barajlar, rezervuarlar ve su düzenleyicileri inşa etmek, iyileştirmek, işletmek ve bakımını yapmak; rezervuarların ve tesislerin rehabilitasyonu, işletilmesi ve bakımı, büyük nehirlerin, göllerin ve su yollarının hidrolik kontrolü, yeni barajların inşası (Kürdistan, güney ve batı Irak'ta).
5. Hidroelektrik enerji üretimini önemsemek ve geliştirmek, hidroelektrik enerji üretim sisteminin rehabilitasyonu, işletilmesi ve bakım işlemlerinin yapılması.
6. Irak'taki su tesisatlarının çoğu orta ve kuzey bölgelerde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle, mevcut su sorunu bu iki alanda ortaya çıkmadı.
7. 2003 yılından bu yana uygulanan veya uygulanmakta olan projelerin çoğu, küçük depolama kapasitesine sahip basit barajlar olarak nitelendirilmektedir. Bu barajlar, küçük olmalarına rağmen yine de kuzey bölgesinde yoğunlaşmıştır.
8. Güney bölgesindeki su projeleri sadece kontrol tesisleri olmasıyla öne çıkmaktadır.
9. Fırat Nehri barajları, Dicle Nehri barajlarından daha fazla sayıda olup en fazla Anbar ilinde bulunmuştur.
10. Dicle havzasındaki depolama kapasitesi, Fırat havzasındaki depolama kapasitesinden yaklaşık 5,81 daha fazladır.
11. Yukarıdaki projelerin çoğunun temel amacı, su rezervuarlarından ziyade bir hidroelektrik kaynağı olarak kullanılmalarıdır.
12. Dicle nehri Irak'a su sağlamak konusunda iki ana nedenden dolayı Fırat nehri'nden daha önemlidir :

- a- Türkiye'de nehrin geçtiği bölgenin doğası ile ilgili nedenlerden dolayı bu nehir üzerinde herhangi bir baraj bulunmamaktadır.
- b- Irak, bu nehirden olabildiğince en çok yararlanabilecek ana ve tek ülkedir.

KAYNAKLAR

Mahgoub, F., 2014, Current status of agriculture and future challenges in Sudan, *UPPSALA*, Nordiska Afrika institute, p. 13- 14.

(Nejat Pour, 2008)

Çiftçi, N., 2010, Tarımda Kültürteknik (Editörler M. Kara, N. Çiftçi), Tarımda Toprak- Su Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Su Yönetimi, *S.Ü. Basımevi, Konya*, S.Ü. Basımevi, Konya, p. 83- 118.

Mahgoub, F., 2014, Current status of agriculture and future challenges in Sudan, *UPPSALA*, Nordiska Afrika institute, p. 13- 14.

https://en.wikipedia.org/wiki/Water_supply_and_sanitation_in_Iraq

Anonim, 2117, <https://www.oxfam.org/en/research/case-improved-water-resource-management-kirkuk-governorate-iraq>

(AL-Janabi, 2018 <https://www.scidev.net/mena/news/water-crisis-iraq/>)

Agrafioti E, Diamadopoulou E, 2012. A strategic plan for reuse of treated municipal wastewater for crop irrigation on the Island of Crete. *Agricultural Water Management*, 105: 57– 64.

(CSO, 2020) <https://www.cosit.gov.iq/ar/>

(Anonim, 2013) <https://www.iasj.net/iasj/download/d1eaa67e2c5caa80>

(Ibid, 2017)

(Anonim, 46)

(Anonim, 2008)

(Anonim, 2007)

(Shaykhli, 2014)

Anonim, (2018) <https://yaqein.net/reports/144339> (Arapça).

(Anonim, 2009)

Abdullah, Mukhalad, Nadhir Al-Ansari, and Jan Laue. "Water Resources Projects in Iraq: Barrages: Water Resources Projects in Iraq: Barrages." *Earth Sciences and Geotechnical Engineering*, 9.4 (2019): 153-167.

(Al-Amir, 2010)

(Wikipedia, 2015) https://en.wikipedia.org/wiki/Water_supply_and_sanitation_in_Iraq

(Latif Rashid, 2015)

<http://latifrashid.iq/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A7%D9%82-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A2/?lang=ar>

Irak Ziraat Bakanlığı - Tarımsal Faaliyetler Yıllık İstatistiksel Veriler 2014 (Arapça).

(Irak Enerji Enstitüsü, 2018) <https://iraqenergy.org/>

(JICA, 2015) <https://www.jica.go.jp/iraq/english/activities/training06.html>

MADEN, Tuğba Evrim, and Seyfi KILIÇ. "Irak'ta Su Kaynakları Sorunu ve Yönetimi." *Middle Eastern Analysis/Ortadoğu Analiz* 4.43 (2012).

(Dorar Al-iraq, 2008) <https://dorar-aliraq.net.atlaq.com/>

Çevre ve Orman Bakanlığı -Su Ve Su Kaynakları (<https://csb.gov.tr/>)

Al-amir,2010, "Water balance in Iraq" 2010 , <http://iraqieconomists.net/ar/wp-content/uploads/sites/2/2014/02/Fuad-Al-Ameer-book-on-water-balance.pdf>

(Anwar Reda ve ark, 2008)

(CSO, 2012)

(Nashur, 2016)

(Anonim, 2008)

(Kutub, 2018)

(Al-Ani ve ark, 2010)

(Salim Mahmood, 2011)

(Ali, A.H , 2018)

(Al-Ansari, 2016)

(Bagis, 1989)

FAO, 2002, Agricultural Drainage Water Management in Arid and Semi-arid Areas. Rome, Food and Agriculture Organization of United Nations. 205: 3.

(Oweis ve ark, 2004)

(Alwash ve ark, 2018)

(Salim Mahmood, 2011)

Doç. Dr. Ayşegül KİBAROĞLU,2020, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü.

İş bankası yayınları,2015

https://ekonomi.isbank.com.tr/ContentManagement/Documents/ar_03_2015.pdf.

Seyfi Kılıç, 2012 <https://www.orsam.org.tr/tr/irak-su-yonetiminde-son-gelismeler-ve-irak-in-konuyu-uluslararasılastirma-cabaları/>.

PARMAKLARIM YOKTU BEN DE KEMANI KALBİMLE ÇALDIM: BİR DURUM ÇALIŞMASI

I DID NOT HAVE FINGERS, I PLAYED THE VIOLIN WITH MY HEART: A CASE STUDY

Dr. Öğr. Üyesi Yakup AKSOY
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, yaksoy@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmanın amacı Amniyotik Bant Sendromuna bağlı olarak sol el parmakları gelişmemiş bir çocuğun keman eğitimi sürecini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında öğrenci ile 2022-2023 eğitim öğretim yılında 12 haftalık özengen keman eğitimi ve bir konser performansı gerçekleştirilmiştir. Veriler keman çalma becerisi gözlem formu, öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile üç alan uzmanı, öğrenci ve annesinden toplanmıştır. Betimsel analiz yapılarak raporlaştırılan çalışma bulgularına göre öğrenci ve ailesi başlangıç öncesinde keman eğitimi sürecinden umutlu olmadıklarını, yine de denemek istediklerini ancak süreçte umutlarının arttığını, şu anda hayallerine kavuştuklarını ve keman eğitimi sürecini devam ettirerek ilerde meslek olarak düşünebileceklerini belirtmiştir. Keman eğitimcisi alan uzmanları ise normal olmayan bu durum karşısında hem öğrencinin hem ailesinin hem de araştırmacının büyük bir başarı gösterdiğini, öğrencinin inanılmaz bir şekilde keman çalabildiğini, ön hazırlık, bedensel kurulum, teknik boyut ve müzikalite boyutlarında çok iyi seviyede olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonunda eğitimcilere özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde katı standartları genişletmeleri süreçte sabırlı ve güler yüzlü olmaları ailelere ise bu bireyleri müzik eğitimine yönlendirmeleri ve desteklemeleri önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: özel gereksinimli birey, müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi, keman eğitimi.

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the violin education process of a child with underdeveloped left hand fingers due to Amniotic Band Syndrome. The study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. In the implementation phase of the study, 12 weeks of aspiring violin training and a concert performance were carried out with the student in the 2022-2023 academic year. Data were collected from violin playing skill observation form, student diary, and semi-structured interview forms from three field experts, the student, and her mother. According to the findings of the study, which was reported by making descriptive analysis, the student and his family stated that they were not hopeful about the violin education process before the beginning, they still wanted to try it, but their hopes increased in the process, they have now achieved their dreams and they can consider it as a profession in the future by continuing the violin education process. Violin educator field experts stated that both the student, his family and the researcher showed great success in the face of this abnormal situation, that the student could play the violin incredibly, and that he was at a very good level in terms of preliminary preparation, physical setup, technical dimension and musicality. At the end of the research, educators were advised to expand the strict standards of students with special needs in music education, to be patient and smiling in the process, and to families to direct and support these individuals to music education.

Keywords: individuals with special needs, music education, amateur music education, violin education.

GİRİŞ

Bir an için keman eğitimcisi olduğunuzu hayal edin. Size keman öğretmeniz için on bir yaşında bir çocuğu getiriyorlar ama sol elinde başparmağı dışındaki diğer parmakları yok denecek kadar gelişmemiş. Ne yapardınız? Muhtemelen iki şey; birincisi, “ama senin parmakların yok, sen engellisin yani keman çalamazsın” deyip çocuğu geri gönderirdiniz. İkincisi ise, “haydi bakalım, ne yapabiliriz bir deneyelim” derdiniz. Bu çalışma ne yapabileceğinin denendiği, doğumsal el anomalisi nedeniyle sol el parmakları gelişmemiş bir çocuğun keman eğitimi sürecine odaklanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin diğer insanlar gibi temel hak ve hürriyetleri vardır. Yani tüm insan hakları aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin hakkıdır. Müzik hayatı bir insan

kapasitesi ve önemli bir yaşam etkinliği olduğu için müziğe erişim de bir insan hakkıdır. Müzik hem öğrenilen hem de sosyal bir etkinlik olduğu için ayrıca önemli bir yere sahiptir ki beklenmedik şekillerde kapsayıcı eğitim için önemli bir durum oluşturabilir (Lubet, 2011). Müzik eğitiminin bir boyutunu çalgı eğitimi, çalgı eğitiminin bir boyutunu da keman eğitimi oluşturmaktadır. Keman eğitimine teknik açıdan bakıldığında gerekli olan unsurlar; bedenin doğru biçimde duruşuyla başlar, devamında kemani ve yayı doğru tutmak, kol, bilek el ve parmakları doğru konuşlandırarak, sol el ve sağ el teknikleri gibi temel davranışlardan oluşur (Parasız, 2009). Yapısı gereği sol el ve sağ elin birlikte hareket ettirilmesiyle çalınan bir çalgı olan kemanda sağ el yayın ve onun hareketlerinde sorumlu iken sol ile ise sağ el yayı kemana sürerken üretilecek tüm seslerden sorumludur. Sol el ses çıkarmaz ama yaptığı yatay ve dikey hareketlerle üretime büyük katkı sunar (Nalbantoğlu, 2002). Sol eldeki yani tuşenin üzerindeki parmakların hareket çeşitliliğine karşın sağ eldeki yani yayı tutan parmaklarda da yayın kullanım bölgelerine ve yay tekniklerine göre parmakta basınç değişimleri dikkat çekmektedir. Örneğin yay dipteyken yayın kontrolü küçük parmakta. Dengeyi ve basıncı sağlar. Yayın ucunda ise basınç ve denge kontrolü işaret parmağındadır. Ayrıca sağ elde yayı kavrayış durumu vardır (Yağışan, 2008). Özel gereksinimli bireyler müzik eğitimi araştırmacıları ve uygulayıcıları tarafından ihmal edilmiş bir alan olarak durmaktadır (Laes ve Westerlund, 2018). Mevcut alan yazın ise daha çok öğretmen algılarına, özel gereksinimli öğrencilere ve hizmet öncesi müzik öğretmene adaylarının tutumları incelemektedir (Johns, 2015). Alan yazında Çay (2020) müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesini, Pektaş, Düzkantar ve Yurga (2016) özel gereksinimli çocukların eğitiminde müzik etkinliklerinin kullanılması durumuna ilişkin ebeveyn görüşlerini, Sakarkaya, Eğilmez ve Engür (2018) müzik eğitiminin hafif düzeydeki zihinsel engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini, Türk Köseoğlu ve Zeren (2021) işitme kayıplı bireylerde müzik algısını, Johns (2015) yasalar ve literatürdeki boşluklar doğrultusunda müzik eğitimi araştırmacılarının gelecekteki yönelimlerini inceleyen özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine yönelik yapılan çalışmalardan bazıları olarak literatürdeki yerini almıştır. Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine özellikle de uygulama sonuçlarını raporlayan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmada doğumsal el anomalisi nedeniyle parmakları gelişmemiş bir çocuğun keman eğitim süreci incelenmiştir. Özel gereksinimi olmayan bireylerde dahi pek çok teknik ve müzikal sorun içeren, yoğun ve karmaşık bir sürece sahip olan keman eğitiminin (Şeker ve Bilen, 2010) bu özelliklere sahip bir öğrenci ile nasıl gerçekleştirildiği ve sonuçlarının ortaya konması çalışmanın önemli yönü olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı doğumsal el anomalisi nedeniyle sol el parmakları gelişmemiş bir çocuğun keman eğitimi sürecini, alan uzmanlarının, kendisinin ve annesinin perspektifinden incelemektir. Araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencinin ön hazırlık, bedensel kurulum, teknik boyut ve müzikal boyuttaki hedef davranışlara ulaşma noktasında alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli bireylerin müzik etkinliklerine katılmaları ve öğrencinin keman çalma performansı hakkında alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?
3. Öğrencinin keman eğitimi sürecine ilişkin anne ve öğrencinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, bütüncül tek durum deseni işe koşulmuştur. Yin'e göre (2017) durum çalışmaları üç husus için kullanılır. İlk olarak araştırma betimleyici bir soruya (ne oluyor? ve ya ne oldu?) ya da açıklayıcı bir soruya (bir şeyler nasıl? ve neden oldu?) işaret ettiğinde, ikincisi gerçek dünya bağlamında bir olgunun çalışılması durumunda üçüncüsü ise değerlendirme yapmada kullanılabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır ve bütüncül tek durum desenleri birinci olarak, eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla, ikinci olarak; genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında, son olarak da; daha önce hiç kimsenin çalışmadığı ve ulaşılmadığı durumların var olduğu alanlarda kullanılabilir. Bu çalışmada özel gereksinimli bir öğrencinin kendine özgü keman eğitimi durumunun incelenmesi amacından dolayı bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Uygulama Öğrencisi

Öğrenci on bir yaşında olup cinsiyeti erkektir. Daha önce özengen ya da profesyonel müzik/keman eğitimi almamıştır. Ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenci sadece genel müzik eğitimi almıştır. Amniyotik Bant Sendromu nedeniyle öğrencinin doğuştan sol el parmakları -başparmak hariç- Görsel 1 ve 2'de görüldüğü gibi

gelişmemiştir. “ADAM sekansı (amniyotik deformite, adezyon, mutilasyon) veya bilinen adıyla amniyotik bant sendromu (ABS), muhtemelen amniyon kesesinin yırtılması ile oluşan konstrüktif bantların fetal dokulara yapışması sonucu ortaya çıkan heterojen bir hastalıktır. Çok farklı anomalilere sebep olabileceği için her olguda farklı bir tabloyla karşımıza çıkabilir” ABS’nin etyolojisi tam olarak bilinmemekle birlikte (Özler vd.) 1/3000-1/15000 canlı doğumda bir görülmektedir (Javadian vd. 2013). Öğrencinin zihinsel ya da fiziksel başka bir engeli bulunmamaktadır. Öğrencinin duruşu ile keman ve yay tutuşuna dair örnekler Görsel 3, Görsel 4, Görsel 5 ve Görsel 6’da verilmiştir.



Görsel 1. Sol Elin Dıştan Görünümü



Görsel 2. Sol Elin İçten Görünümü



Görsel 3. Genel Duruş



Görsel 4. Yay Tutuş



Görsel 5. Yay Tutuş



Görsel 6. Arkadan Görünüm

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanması 2022-2023 eğitim öğretim yılında 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Öğrenci ile haftada bir ders saati (50 dk.) bireysel, yüz yüze ve başlangıç aşamasında özengen keman eğitimi gerçekleştirilmiştir. Öğrenci bu çalışmadan önce özengen ya da mesleki müzik/keman eğitimi almadığı için derslerde zorunlu olarak temel müzik teorilerine de değinilmiştir. Derslere öğrencinin annesinin de katılması istenmiş ve anne hazır bulunmuştur. Öğrencinin sol elindeki rahatsızlığından dolayı tuşeye basma imkânı bulunmamaktadır. Bu duruma çözüm olarak pekte alışkın olmadığımız bir şekilde keman sağ omuza konulmuştur. Normal şartlarda keman eğitiminde öğrenci solak olsa dahi genel uygulamaların kemanın sol omuzda durduğu şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumu destekler biçimde bu çalışmanın ikinci alan uzmanı solak olmasına rağmen öğretmeninin kendisine kemanı sağladığı gibi tuttuğunu ve bu şekilde devam ettiğini belirtmiştir. Elimizdeki keman solak kemancılar için tasarlandığı ve bu öğrenciye uymadığı için tellerin dizilimi değiştirilmiştir. Çenelik çıkartılarak yumuşak bir malzemeden çenelik yapılmıştır. Kemanın bas kirişi vb. bölümlerine dokunulmamıştır. Öğrencinin öğretim programı araştırmacı tarafından araştırmacının doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır. 12 haftalık program keman ve yayın fiziksel özellikleri, keman çalmada genel duruş ve tutuş, keman çalmada sağ elin ve sol elin konumu, yayın teller üzerindeki kullanımı ve yayın bölümleri, tonal dizi, gam etüt ve eserler ve yay teknikleri ve akort yapma ya da ön hazırlık gibi hedef kazanımları kapsamaktadır. Öğrenci sekiz haftanın sonunda bir konserde yer almış ve Suzuki Violin School 1’de yer alan Twinkle Twinkle Little Star isimli eseri varyasyonlu bir şekilde çalmıştır. Öğrenci, varyasyonlar içerisinde yer almamasına rağmen kendi motivasyonu ile eseri spiccato tekniğiyle de çalmıştır. On ikinci hafta sonunda ise iki oktav Sol Majör gam ve arpejini, iki oktav sol minör gam ve arpejini, detache, staccato ve legato yay teknikleri ile Wohlfahrt’a ait Do majör etütü yay varyasyonları ile Beethoven’in “Sincap” eserini ve Aşık Veysel Şatıroğlu’nun “Uzun İnce Bir Yoldayım” eserini çalmıştır. Araştırmanın verilerini keman çalma gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüğü oluşturmaktadır.

Keman çalma gözlem formu araştırmacı tarafından Yıldırım (2009) ve Aksoy’un (2021) doktora tezlerinde kullandıkları başlangıç aşaması keman eğitimine yönelik gözlem formlarından oluşturulmuştur. Form Ön Hazırlık, Bedensel Kurulum, Teknik Boyut ve Müzikal boyutta olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Formun kapsam geçerliğine ilişkin keman eğitimi alanında iki öğretim üyesinin ve bir doktoranın görüşlerine

başvurulmuştur. Bu üç alan uzmanı aynı zamanda öğrencinin performansını videodan izleyerek gözlem formu üzerinde değerlendiren uzmanlardır. Çalışmada iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. İlki alan uzmanlarına yönelik ikincisi ise öğrenci ve anneye yöneliktir. Görüşme formları araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda formlara son hali verilmiştir. Alan uzmanlarına yönelik görüşmeler öğrencinin gözlem formu üzerindeki değerlendirmeden sonra yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Bir alan uzmanı farklı şehirdeki bir üniversitede görevli olduğu için görüşme telefonda gerçekleştirilmiştir. Anne ve öğrenci görüşmeleri ise on ikinci dersin sonunda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Çalışmanın diğer verilerini ise öğrenci günlükleri oluşturmaktadır. Öğrenciden keman çalmaya ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtan 3 adet günlük tutmuştur.

Verilerin Analizi, Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği ve doküman analizi tekniği işe koşulmuştur. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen veriler önce incelenerek kodlanır sonra bu kodlamalar sentezlenerek sonuçlara ulaşılır (Büyüköztürk vd. 2019). Çalışmadan “Keman Çalma Gözlem Formu”, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Günlükler” yoluyla elde edilen çoklu veriler betimsel bir şekilde analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiş olup öğrenci (Öğrenci) anne (Anne) ve alan uzmanları ise (AU1, AU2, AU3) şeklinde kodlanarak bulgular kısmında tabloların altında sunulmuştur. Araştırmada etik ilkelere bağlı kalınmış katılımcıların kimliği gizlenmiş, görsellerde öğrencinin yüzü kapatılmış, bilgilendirilmiş onam formu alınmış ve ses kayıtları arşivlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmamanın birinci alt problemi olan “Öğrencinin ön hazırlık, bedensel kurulum, teknik boyut ve müzikal boyuttaki hedef davranışlara ulaşma noktasında alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1, 2, 3 ve 4’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ön Hazırlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Ön Hazırlık Boyutu	Çok düşük	Düşük	Orta	İyi	Çok iyi
	1	2	3	4	5
Nota sehпасını kendi boyuna göre ayarlama					√√√
Yastığı uygun şekilde kemana takma					√√√
Sehpanın karşısında uygun yer ve pozisyonu alma					√√√
Yayı uygun gerginliğe getirme					√√√
Vücut ağırlığını bacaklara eşit olarak dağıtma					√√√

√ = Alan Uzmanı 1 √ = Alan Uzmanı 2 √ = Alan Uzmanı 3

Tablo 1’de görüldüğü gibi alan uzmanlarının tümü öğrencinin “Ön hazırlık” boyutunda yer alan “Nota sehпасını kendi boyuna göre ayarlama”, “Yastığı uygun şekilde kemana takma”, “Sehpanın karşısında uygun yer ve pozisyonu alma”, “Yayı uygun gerginliğe getirme” ve “Vücut ağırlığını bacaklara eşit olarak dağıtma” hedef davranışlarını çok iyi seviyesinde gerçekleştirdiği yönünde değerlendirme yapmıştır. Alan uzmanlarının keman çalma gözlem formu üzerinde yaptıkları değerlendirmeden sonra gerçekleştirilen mülakatta “Ön hazırlık” boyutuna ilişkin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Nota sehпасı önünde duruşu, yastığı takışı, yayın gerginliği, ayakta duruşu, bacaklarının omuz hizasında açıklığı ve ağırlığını iki bacağına da eşit olarak dağıtıyor olması ve bununla beraber kemana tutuşu ile ilgili neredeyse hiç problem görmedim.” (AU1)

Tablo 2. Bedensel Kurulum Boyutuna İlişkin Bulgular

Bedensel Kurulum		Çok düşük	Düşük	Orta	İyi	Çok iyi
		1	2	3	4	5
Sağ El	Kemana sağ el işaret ve başparmak arasına doğru yerleştirme					√√√
	Sağ dirseğini uygun şekilde tutma				√	√√
	Sağ el başparmağını uygun şekilde yerleştirme					√√√
	Sağ el işaret parmağını uygun yerleştirme					√√√
	Sağ bilekteki uygun düzlüğü sağlama					√√√
Kemana doğru tutma	Omuz ve Çene					√√√
	Kemana sağ omuza doğru bir şekilde yerleştirme					√√√
	Kemana çene ve omuz arasında zorlanmadan tutma					√√√
Çene	Kemana uygun eğimi verme					√√√

Tablo 2’de görüldüğü üzere alan uzmanlarının tümü öğrencinin “Bedensel Kurulum” boyutunda yer alan “Kemanı sağ el işaret ve başparmak arasına doğru yerleştirme”, “Sağ el başparmağını uygun şekilde yerleştirme”, “Sağ el işaret parmağını uygun yerleştirme”, “Sağ bilekteki uygun düzlüğü sağlama”, “Kemanı sağ omuza doğru bir şekilde yerleştirme”, “Kemanı çene ve omuz arasında zorlanmadan tutma” ve “Kemanı uygun eğimi verme” maddelerine çok iyi derecesinde puanlamıştır. Sadece “Sağ dirseğini uygun şekilde tutma” maddesinde iki alan uzmanı çok iyi seviyesinde değerlendirirken bir alan uzmanı orta seviyesinde puanlamıştır. Alan uzmanlarının “Bedensel Kurulum” boyutuna ilişkin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Normal olarak siz çalgının yönünü değiştirdiğiniz gibi dizaynını da değiştirmişsiniz. Aslında çalgının kullanma yönü biraz da eğitiminin kararına bağlı eğitimci kontrol edemeyebilirim diye solak bir kemancıyı sağlıklı olarak da yetiştirebiliyor bence. Bu durum hocanın tutumuyla da ilgili.” (AU3)

“Daha önce solak bir kemancı görmedim. Öğrenci kemanı kendi fiziksel durumuna uyarlamış.” (AU1)

“Öğrencinin bedensel duruşu tutuşu gayet güzel teknik anlamda yaydan elde ettiği ses ton çok güzel.” (AU2)

Tablo 3. Teknik Boyuta ilişkin bulgular

Teknik Boyut			Çok	Düşük	Orta	İyi	Çok iyi	
			düşük					
			1	2	3	4	5	
Sol El Tekniği	Düzgün ve Dengeli Yay Kullanımı	Yayı tel üzerine doğru yerleştirme				√	√√	
		Yayın tamamını kullanma			√√		√	
		Yayın üst yarısını kullanma			√√		√	
		Yayın alt yarısını kullanma					√√√	
		Bağlı notaları, yayı eşit olarak bölerek kullanma					√√√	
		Tel değişimlerini yumuşak ve pürüzsüz yapma				√	√√	
	Seslendirme Teknikleri		Çift ses çalışmalarını rahat homojen ve doğru şekilde gerçekleştirme				√√	√
			Parçadaki detache bölümleri uygun şekilde çalma					√√√
			Parçadaki legato bölümleri uygun şekilde çalma					√√√
			Parçadaki staccato bölümleri uygun şekilde çalma				√√	√
Sağ El Tekniği	Parmakları Doğru Düşürme	1. Parmağı doğru düşürme					√√√	
		2. Parmağı doğru düşürme					√√√	
		3. Parmağı doğru düşürme					√√√	
		4. Parmağı doğru düşürme					√√√	
	Parmak tutma						√√√	

Tablo 3’te görüldüğü gibi alan uzmanlarının tümü öğrencinin “Teknik boyut”unda yer alan sol el (yay tutan el) tekniğinde yer alan “Yayı tel üzerine doğru yerleştirme” maddesinde bir alan uzmanı iyi derecesinde puan verirken iki alan uzmanı çok iyi olarak değerlendirmiştir. “Yayın tamamını kullanma” ve “Yayın üst yarısını kullanma” maddelerine bir alan uzmanı çok iyi olarak değerlendirirken iki alan uzmanı orta seviyesinde derecelendirmiştir. “Yayın alt yarısını kullanma” ve “Bağlı notaları yayı eşit olarak bölerek kullanma” maddelerine tüm alan uzmanları çok iyi seviyesinde, “Tel değişimlerini yumuşak ve pürüzsüz yapma” maddesinde bir alan uzmanı iyi, iki alan uzmanı ise çok iyi olarak puanlamıştır. “Çift ses çalışmalarını rahat homojen ve doğru şekilde gerçekleştirme” maddesine bir alan uzmanı çok iyi şekilde iki alan uzmanı ise iyi seviyesinde derecelendirmiştir. Seslendirme teknikleri alt boyutunda “detache çalma” ve “legato çalma” maddelerini tüm alan uzmanları çok iyi olarak değerlendirirken “staccato çalma” maddesinin bir alan uzmanı çok iyi iki alan uzmanı ise iyi olarak derecelendirmiştir. Öğrencinin sağ el yani tuşenin üzerindeki el tekniğini kapsayan maddelere ilişkin “1., 2., 3. ve 4. parmağı doğru düşürme” noktasında ve parmak tutma noktasında çok iyi seviyesinde derecelendirmişlerdir. Alan uzmanlarının “Teknik Boyuta” ilişkin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Tuşesi gayet iyi yani sağ elinde bir sorun görmedim. Sol ele gelirsek, normalde yayı tutarken ya da yay çekerken dengeyi sağlamak adına işaret parmağı 2.3. ve serçe parmağına yani her bir parmağa ihtiyacımız var. Bu çocuk bütün dengeyi başparmağıyla yapıyor ve dengeyi başparmak üzerinden dağıtıyor. Çok ciddi bir başarı ve örnek. Çocuğun spiccato tekniğini yapması inanılır gibi değil.” (AU3)

“Parmakları düşürmesi ve 1.2.3. 4. parmakları çok iyiydi. Bileğini gayet rahat gördüm. Yayı eşişe paralel geliyor ve gidiyor teli yayla tam bir artı pozisyonunda kesiyor. Kendi durumunu göz önüne alarak buradaki problemi nasıl çözerizi bir şekilde düşünmüş, kafa yormuş belki sizinle birlikte onlarca kez farklı denemeler yapmış, yeni yöntemler arayışlar içine girmiş olabilir ama şu anda hiçbir ilave aparata gerek kalmaksızın yay tutuşunu başarıyla yaptığını görüyorum.” (AU1)

“Bence yay vücudunun bir parçası olmuş gibi. Yay tekniklerini de gayet güzel yapıyor.” (AU2)

“Yayın bölümlerini kullanırken yayın alt ve orta kısmının çok başarılı olduğunu gördüm ama engelimizden dolayı yayın üst yarısında maalesef yayı belki de düşürme korkusuyla elinden yere düşme korkusuyla çokta uca doğru gidemediğini gördüm ama bunun şu an içinde bulunduğu durumda çok da önemli olmadığını düşünüyorum. Sağlıklı bir birey gibi yayı kullanmasını beklemekte haksızlık olacak bence.” (AU1)

Alan uzmanları bu çalışmadaki katılımcı gibi özel gereksinimi olan bireylerin müzik eğitiminde kuralların hafifletilebileceğini ve amaca odaklanılması gerektiğini de önermiştir.

“Buradan anlıyoruz ki bu çocuk gibi örneklerle karşılaştığımız zaman yay tutuşuna dair katı standartlarımızı genişleterek hedefe ulaşmaya odaklanmalıyız. En nihayetinde keman eğitiminin yay ile ilgili boyutunda ilk hedefimiz yayı doğru bir şekilde çekilip itilmesidir. Hedef yayı doğru şekilde sürtmekse bu çocuk 2.3.4. ve beşinci parmağı olmasa dahi yayı düzgün bir şekilde sürtebiliyor. Bu çocuğu müzikten parmakların yok diye men etmek yerine standartları genişleterek ve yumuşatarak çocuğa uygun hale getirmeliyiz bu örnekte de bunu yaptığınızı gördüm. Yani illaki bu yay böyle tutulur diye zorlamamalıyız.” (AU3)

Tablo 4. Müzikal Boyuta İlişkin Bulgular

Müzikal Boyut	Çok düşük	Düşük	Orta	İyi	Çok iyi
	1	2	3	4	5
Kemanından güzel, nitelikli ve etkili bir renkte ses üretme				√	√√
Sesleri doğru ve temiz çalma (Entonasyon)					√√√
Parçayı aynı tempoda kalarak çalma					√√√
Parçadaki nüansları etkili bir şekilde gerçekleştirme					√√√
Parçayı belli bir bütünlük içerisinde seslendirme					√√√

Tablo 4’de görüldüğü gibi alan uzmanlarının tümü öğrencinin müzikal boyutta yer alan “Kemanından güzel, nitelikli ve etkili bir renkte ses üretme” maddesini bir alan uzmanı iyi olarak derecelendirirken iki uzman çok iyi seviyesinde puanlamıştır. “Sesleri doğru ve temiz çalma (Entonasyon)”, “Parçayı aynı tempoda kalarak çalma” “Parçadaki nüansları etkili bir şekilde gerçekleştirme” ve “Parçayı belli bir bütünlük içerisinde seslendirme” maddeleri tüm alan uzmanları tarafından çok iyi olarak değerlendirilmiştir. “Müzikal Boyuta” ilişkin uzman görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Kaliteli sesler elde ediyor. Metronom konusunda oldukça başarılı, başladığı tempoda bitirebiliyor. Hatta parçaları bitirirken içsel olarak müzik dinleme alışkanlığı ile ilgili de olabilir küçük ağırlaşmalar yaparak cümlelerin sonunu bitiriyor ki çok da yakıştırmış onları.” (AU1)

“Sağ el baskısı çok güzel müzikalitesi çok güzel. Bu işi sevdiği ve buna vakit ayırdığı belli.” (AU2)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Alan uzmanlarının özel gereksinimli bireylerin ve öğrencinin müzik etkinliklerine katılmaları noktasında görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Alan uzmanları engelli bireylerin müzik etkinliklerine katılımlarının psikolojik olarak rahatlatacağını, diğer bireylerle iletişim kanallarını açarak sosyalleşme sağlayacağını ve yeteneğini geliştirme fırsatı sunacağını belirtmiştir. Öğrencinin keman eğitimi sürecini inanılmaz bir şekilde başarılı bulduklarını belirten uzmanlar öğrenciye sabırla çalışarak devam etmesini önermişlerdir. Görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Müziğin iletişim anlamında güçlü bir yanının olduğunu hepimiz biliyoruz. Birlikte yapmış olduğunuz bu çalışmaları son derece nitelikli ve akademik buluyorum. Bundan sonra da öğrencinin çok daha güzel seviyelerde keman çalacağını düşünüyorum.” (AU1)

“Aslında hayat onun için zor. Aslında biz zorlaştırıyoruz ama onun müzikal etkinliklerinde ve bir çalgı çalması bence bir terapi gibi. Keman bence onun en yakın arkadaşı. O yüzden bu çocuğun müzik etkinliklerine katılmasını çok faydalı buluyorum. Toplumun içinde çalgı çalan bir birey olarak yer alması sahneye çıkması onun bu süreçte özgüvenine ve zorlukları aşmasına katkı sunar.” (AU2)

“Videoları izledikten sonra söyleyecek hiçbir şey bulamıyorum. Gerçekten çok başarılı ve büyük bir iş başarmışsınız. Normalde böyle bir çocuğun keman çalması beklenmez ama demek ki yapılabiliyormuş.” (AU3)

“Daha önce engelli bireylerin keman çaldığını görmüştüm fakat dört parmağı olmayan bir kişinin keman çaldığını daha önce görmemiştim. Tekerlekli sandalyede olan vb. özel gereksinimli bireyleri bir nebze

anlayabiliyorum ama dört parmağı olmadan öğrencinin sabırla bu noktaya gelmesi gerçekten çok güzel ve hiç kolay değil bu yola baş koyduğu ve pes etmediği için bu öğrenciyi ve sizi tebrik ederim.” (AU2)

Araştırmamanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencinin keman eğitimi sürecine ilişkin ebeveyn ve öğrencinin görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Anne öğrencinin rahatsızlığını “Amniyotik Bant Sendromu” isimli bir el anomalisi olduğunu, protez gibi uygulamalar için erken olduğunu hatta ilerde düşünmeyebileceklerini belirtmiştir.

“Bu rahatsızlığın ismi Amniyotik bant sendromu. Anne karnında serbest dolaşan lifler çocuğun belirli organlarına yapıyor ve o bölgenin gelişimine engel oluyor. Bu çok nadir görülen bir olay. Protez düşünmüyoruz. Kemik gelişimi devam ettiği için doktorumuz şimdilik önermedi. Belki ileride. Bu yaşa kadar bana yük olmadı. Kendisi işlerini hallediyor.” ... “Onun normali bu olduğu için alıştı. Sonradan kaybetse belki sorun yaşardı. O böyle doğdu ve bununla yaşamayı öğrendi.” (Anne)

“İki üç yaşımı hatırlamıyorum dört beş yaşında bir garip geliyordu elim bana ama sonra alışmaya başladım. Diğer insanların eli nasılsa benim ki de böyle dedim. Benim normalim bu dedim.” (Öğrenci)

Anne öğrencinin müzik çevresi ve yaşantısı hakkında ailede müziğe sürekli ilgi duyulduğunu öğrencinin de bu durumdan etkilendiğini belirtmiştir. Anne öğrencinin keman çalmayı istediği zaman bunun imkânsız olduğunu düşündüğünü ama onu her zaman desteklediğini de eklemiştir.

“Bizim evimizde çalgı her zaman vardı. Dedelerimiz, amcalarımız müzik yaparlardı. Bu yüzden müziğin bizim hayatımızda çok önemli bir yeri var. Oğluma bir çalgı çalmak ister misin diye sorduğumda keman çalmak istiyorum dedi. Tabi ben parmaklarımdan dolayı keman çalamayacağımı düşündüm ve kendine de söyledim ama o ısrarla ben keman çalma istiyorum anne bir denemek istiyorum dedi. Peki, dedim. Müzik öğretmenimizle görüştük. Öğretmenimize keman çalmak istiyor ama imkânı var mı dedim. Bilmiyorum dedi ben bir uzmana sorayım dedi. Size ulaştık ve sonrasını biliyorsunuz.” (Anne)

Öğrenci keman eğitimi sürecinin başlangıç aşamasında kaygıları olduğunu biraz zorlandığını ama zamanla adapte olduğunu belirtmiştir. Karşılaştığı sorunlara ilişkin bedensel engelinden çok müzik teorisi noktasında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca keman eğitimi sürecindeki hedefini gidilebilecek en ileri nokta olarak hayal ettiğini ve annesinin keman eğitimi sürecindeki rolünü çok kıymetli bulduğunu belirtmiştir.

“Kemanı ilk elime aldığımda da başta biraz zorlandım ama daha çok notaları bilmiyordum, öğrenmek için zorlandım. Yay tutuşunda başta elim kayıyordu ama günden güne nasıl tutacağımı deneyerek sizin de yardımınızla kendim için en iyi yay tutuş şeklini buldum. Daha da bulacağım. Zamanla adapte olduğumu düşünüyorum. Yayı başta tutarken sıkıyordum. Şimdi rahat tutuyorum ve sıkıyordum. İlk başlarda sıkıtığım için hemen yoruluyordum ama şimdi elimde bir saat tutabiliyorum.” (Öğrenci)

“Kemanımdaki hedefim çok başarılı bir kemancı olmak. Gidilebilecek en ileri noktaya kendimi taşımak isterim mesela ünlü bir kemancı olmak isterim. İmkânsız değil bence, bakın parmaklarım yoktu ama benim için sorun değildi. Çünkü ben kemanımı kalbimle çaldım.”... “Keman eğitimi sürecimde annemin rolü çok büyük. Maddi desteğin yanında ev de beni sürekli dinledi, kontrol etti, motive etti. Bence annem olmasaydı kemanı kesinlikle çalamazdım. (Öğrenci).

Anne özel gereksinimli bireylerin annelerine mümkünse müzik eğitimi aldıklarını, sabırlı olmalarını, onları her kararlarında desteklemelerini, motive etmelerini, umutsuzluğa kapılmamalarını önermiştir. Öğrenci ise özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren müzik eğitimcilerine motive edici, destekleyici, güler yüzlü, empati yapabilen, alana ve pedagojik eğitime sahip öğretmenler olmalarını önermiştir.

“Anne ve baba olarak çocuğun engeli ne olursa olsun destek olmalıyız. Mümkünse müzik etkinliklerine, çalgı kurslarına yönlendirsinler. Kesinlikle umutsuzluğa kapılmasınlar. Aslında biz onları engelli olarak görüyoruz. Onlar böyle doğdukları için aslında onların normali bu. Onlar adapte olmanın yolunu buluyorlar. Biz bulamıyoruz. Bizden farklı oldukları için engel ismini de veren biziz. Engelleyici olmasınlar onlar başarıyor zaten.” (Anne)

“Öğretmen motive edici, destekleyici, güler yüzlü, empati yapabilen olmalı. Müzik bilgisi çok olmalı. Kemanı engelli ya da engelli olmayan kişiye nasıl öğreteceğini bilmelidir.” (Öğrenci)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Amniyotik bant sendromu nedeniyle sol el başparmağı hariç diğer parmakları gelişmemiş on bir yaşındaki bir çocuğun özengen keman eğitimi süreci incelenmiştir. Haftada bir kere, yüz yüze ve bireysel olarak yürütülen on iki dersin sonunda öğrenci, üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda alan uzmanları, öğrenci ve annesi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada alan uzmanlarının bu şekilde rahatsızlığı bulunan bir öğrenciden keman çalmasını beklemedikleri ve performansını inanılmayacak seviyede başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin keman çalma gözlem formundan aldıkları puanlar incelendiğinde birkaç madde hariç tüm boyutlar ve maddelerde “Çok İyi” seviyesinde değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencinin yayın üst ve uç bölümünde ve staccato gibi yay tekniklerinde zorlandığı bunun nedeninin de yayın elinden düşme korkusu olduğu düşüncesi çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Uzmanlar, özel gereksinimli bireylerin müzik etkinliklerine katılımlarını onların psikolojik yönden olumlu yönde etkileyecek ve topluma bütünleşmesini sağlayacak önemli bir araç olarak görmüşlerdir. Bu bulguları destekler biçimde Baydağ (2020) Müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerinde geliştirici, değiştirici ve dönüştürücü bir özelliği bulunduğunu ve müzik eğitiminin bağlayıcı ve birleştirici rolü engelli bireyleri kendileriyle barışık sosyal ve engeliyle bütünleşmiş bir konuma taşıyabileceğini belirtmiştir. Anne diğer özel gereksinimli çocuğu olan annelere müzik eğitimi aldırılmalarını, sabırlı ve destekleyici olmalarını ve umutsuzluğa kapılmamalarını önermiştir. Öğrenci özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitimi veren eğitimcileri alana ve pedagojik eğitime hakim, motive edici ve destekleyici, güler yüzlü ve empati yapabilen bir kişilik olarak tanımlamıştır. Çalışma sonunda özel gereksinimli öğrencilerin çalgı eğitiminde katı standartların eğitimciler tarafından genişletilmesi, öğrenciye uygun bir yol izlenmesi ve ailelerin özel gereksinimli çocuklarını bir müzik etkinliğine yönlendirmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, Y. (2021). *Bedensel engelli bireylere internet yoluyla uzaktan keman eğitimi modeli* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Baydağ, C. (2020). Engelli bireylerin gelişim özelliklerinde müzik eğitiminin önemi. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 1-7.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Pegem A.
- Javadian, P., Shamshirsaz, A.A., Haeri, S., Ruano, R., Ramin, S.M., Cass, D., Olutoye, O.O. and Belfort, M.A. (2013), Perinatal outcome after fetoscopic release of amniotic bands: A single-center experience and review of the literature. *Ultrasound Obstet Gynecol*, 42, 449-455. <https://doi.org/10.1002/uog.12510>
- Jones, S. K. (2015). Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 13–23. <https://doi.org/10.1177/8755123314548039>
- Laes, T., & Westerlund, H. (2018). Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education*, 36(1), 34–46.
- Lubet, A. (2011) Disability rights, music and the case for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 57-70, <https://doi.org/10.1080/13603110903125178>
- Nalbantoğlu, E. (2002). *Keman eğitiminde parmaklandırmanın (Duvate) ilkeleri karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özler S, Öztaş E, Ersoy A. Ö., Kaymak O, Çağlar A.T. , Danişman N. (2014). *Amniyotik Band Sendromu İki Olgu Sunumu*. *CausaPedia* 3, 1033. 25.10.2022 tarihinde <https://causapedia.com/manuscript/1033/article/kadin-hastaliklari-ve-dogum/amniyotik-band-sendromu-iki-olgu-sunumu.htm> adresinden edinilmiştir.
- Parasız, G. (2009). *Keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan alıştırma ve işgörsellik yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şeker, S. S. ve Bilen, S. (2010). 9–11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 112-124.
- Yağışan, N. (2008). *Keman çalmanın biyomekanik analizi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz yeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yin, R.K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (3. baskıdan çeviri İlhan Günbayı.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

SON KAPSAMLI ÖĞRETİM PROGRAMI (2005) DEĞİŞİKLİĞİNİN POLİTİKA DEĞERLENDİRMESİ

POLICY ASSESSMENT OF THE LAST COMPREHENSIVE EDUCATIONAL PROGRAM (2005) CHANGE

Sadi ÜREYEN

Milli Eğitim Bakanlığı, sadiureyen@gmail.com

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, eğitimde program geliştirme kavramı çerçevesinde 2005 yılında değiştirilen eğitim programının (Yapılandırmacı Eğitim Programı) özellikle politika yapım sürecini olmak üzere gerekçesini, felsefesini ve sonuçlarını incelemektir. Araştırma, alanyazın ve kaynak tarama yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel yapıda olan bu çalışmada alanyazından edinilen bilgiler çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Yapılan araştırmaların neticesinde, çağdaş bir yaklaşımla ve iyi organize olmuş politik bir süreçle yeni programın teorisinin oluşturulduğu söylenebilir. Ancak teoriden uygulamaya geçildiğinde öngörülemeyen sorunlar ve uygulama problemleri ortaya çıkmaktadır. Yenilenen öğretim programının, sahada başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve programdan etkili sonuçlar elde edilebilmesi için iyi donanımlı bir öğretmen faktörüne ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim politikalarının birinci derece uygulayıcıları öğretmenlerdir. Başta değerlendirme ögesi olmak üzere yenilenen program hakkında, süreklilik arz edecek şekilde öğretmen bilgilendirmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılabilir.

Anahtar sözcükler: 2005 öğretim programı, politika değerlendirmesi

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the rationale, philosophy and results of the curriculum (Constructivist Education Program) changed in 2005 within the framework of the concept of curriculum development in education, especially the policy making process. The research was carried out with literature and literature review methods. In this descriptive study, the information obtained from the literature was analyzed and interpreted in line with the purpose of the study. As a result of the researches, it can be said that the theory of the new program was created with a contemporary approach and a well-organized political process. However, when moving from theory to practice, unforeseen problems and application problems arise. A well-equipped teacher factor is needed in order to successfully implement the renewed curriculum in the field and to obtain effective results from the program. Because the primary implementers of education policies are teachers. It can be concluded that there is a need for continuous teacher information about the renewed program, especially the evaluation element.

Key words: 2005 curriculum, policy assessment

GİRİŞ

Günümüz eğitim hayatında, öğrenme ve öğretme ile ilgili değerlerde radikal, derin ve hızlı bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişikliğin nedeni, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişim ve küreselleşen dünyada bireysel özgürlük, demokrasi, insan hakları gibi olguların giderek önem kazanmasıdır. Bu sebeple eğitimden istenen bilgiyi doğrudan alan değil, bilgiyi üreten, yapılandıran, kullanan; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmesidir. Eğitimin bu misyonunu ise çağın gereklerine uygun, iyi organize edilerek planlanmış eğitim programları gerçekleştirebilecektir. (MEB, 2004; Akınoğlu, 2004; Şimşek ve Adıgüzel, 2010)

Cumhuriyetten günümüze kadar Türk Eğitim sisteminde, 11 defa program geliştirme çalışmaları (1924, 1926, 1936, 1948, 1962,1968, 1980, 1997, 2004, 2017) gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmalar 1950'li yıllardan sonra daha sistemli bir şekilde yürütülmüştür. 1997'de ilkökul programı (1-5) ve ortaokul programı (6-8) birleştirilerek, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim programı oluşturulmuştur. 2017 yılındaki mevcut müfredatın özellikle ders içerikleri, çağın gereklilikleri, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını gerekçe gösterilerek yenilenmiştir (Yüksel, 2003; MEB, 2017; Şimşek ve Adıgüzel, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında detaylı bir müfredat geliştirme süreci başlatmış ve 2005 yılında ilköğretim müfredatından başlayarak kademeli olarak tüm programlarda radikal değişiklikler gerçekleştirmiştir (Bulut,

2008). TTKB (2005), bu değişikliğin nedenini g¼ncel eğitim programının başarısızlığı, çağın gereksinimlerini karşılama ve g¼ncel eğitim faaliyetlerini öğrenme süreçlerine yansıtma olarak açıklamıştır. Bu düşünceyle eğitim programları, pragmatik felsefenin eğitimdeki uygulaması olan yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanılarak düzenlenmiştir (Baş, 2011).

Bu çalışmanın amacı, eğitimde program geliştirme kavramı çerçevesinde 2005 yılında değiştirilen eğitim programının (Yapılandırmacı Eğitim Programı) özellikle politika yapım sürecini olmak üzere gerekçesini, felsefesini ve sonuçlarını incelemektir. Çalışmada ayrıca, Türkiye’ de daha önce uygulanan eğitim programları ve diğer ¼lkelerde uygulanan benzer örnekler de araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, alanyazın ve kaynak tarama yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. (Merriam, 2013). Betimsel yapıda olan bu çalışmada alanyazından edinilen bilgiler çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır (Özdemir, 2009).

BULGULAR VE TARTIşMA

Eğitimde program geliştirme kavramı çerçevesinde 2005 yılında değiştirilen eğitim programının (Yapılandırmacı Eğitim Programı) özellikle politika yapım sürecini olmak üzere gerekçesini, felsefesini ve sonuçlarının incelendiği bu araştırma kapsamında alanyazından elde edilen veriler bu bölümde okuyucuların daha iyi takip edebilmesi adına başlıklar altında sunulmuştur.

Programın Değiştirilme Gerekçesi

Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan araştırmaların sonucunda, 2005 öncesindeki eğitim programının (eski program) önemli problemlerinin olduğu tespit edilmiş ve uygulanmakta olan programdan duyulan toplumsal rahatsızlık dile getirilmiş. Programda değişikliğe gidilmemesi şu şekilde ifade edilmektedir: Öğrencilerin okula, öğrenmeye, okumaya isteksizlik olması; konuların, çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması, kapsamlı ve ezber dayalı olması; okulda kazandırılan yaşam biçimlerinin gerçek dünyayla çoğu kez uyuşmaması; ¼lke çapında ya da uluslararası sınavlarda istenen düzeyde başarının sağlanamaması (TTKB, 2005).

Son bölümde, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavlardaki başarısızlık kastedilmiş olmalı. Çünkü Şahin (2007) de çalışmasında, bahsi geçen sınavların kötü sonuçlarına ve programın pedagojik başarısızlığına değinmiştir. Eski programın benzer gerekçelerden dolayı ihtiyaçlara cevap veremediği, eğitimin paydaşlarının mevcut durumda memnun olmadığı, ifade edilmiştir (Sevimay, 2004; Gelen ve Beyazıt, 2007). Gür (2014) ise yeni programda, “Ezberci bir anlayışla ansiklopedik bilgi kümelerini öğretmek yerine, yeni programda yaratıcı düşünmeyi öğretme esas alınacaktır.” iddiasının bulunduğunu belirtmiştir. Bu söylemi yeni diye sunmanın pop¼list ama gerçekçi olmadığını ifade etmiştir.

TED Ankara’ da yapılan bir sempozyumda dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı (TTKB) Ziya Selçuk, kesintisiz zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına rağmen, ezberci, kavramların içselleştirilemediği bir eğitime yol açtığına değinmiştir (Gelen ve Beyazıt, 2007). Benzer şekilde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, eğitimde aralıklarla yapılan düzenlemelerle istenen sonuca ulaşılamayacağının altını çizmiştir (Çalışkan 2004). Bu açıklamalardan ihtiyaçları karşılama adına programın özü korunarak kısmi değişikliklerin denendiğini fakat bu değişikliklerden istenilen neticenin alınamadığını söyleyebiliriz.

Temele Aldığı Yaklaşım

MEB, 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde etkin psikolojik anlayış olan davranışlıla dayanan daimici, esasici eğitim anlayışını değiştirme yoluna gitmiştir. Bunların yerine pragmatik felsefenin eğitimdeki karşılığı olan ilerlemeci ve yapılandırmacı yaklaşımları benimsemiştir (Baş, 2011; Akınoğlu, 2005). TTK Başkanı Ziya Selçuk gazeteciler ve bazı STK temsilcileriyle 2004 yazında bir araya gelmiş ve kamuoyuna, müfredat değişikliğinin arkasındaki felsefe olan “yapılandırmacılık” konusunda bazı açıklamalarda bulunmuştur (ERG, 2007).

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasıdır. Ezberci değildir, bilgi öğretmen tarafından hazır olarak verilmez. Öğrenciler, aktif araştırmalarla bilgiye ulaşırlar ve sorgulayarak kendi kavramlarını oluştururlar (Baş, 2011). Öte yandan yapılandırmacı eğitimde aktif katılım, yaratıcı düşünme, iletişim, problem

çözme, araştırma, karar verme, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ağırlık verdiğini gözlenmiştir (Sabancı, 2005).

Türkiye’de eğitimin ezberci olduğu ve bunun temel bir eğitim problemi haline dönüştüğü dile getirilmiştir. Bunun sorumlusu davranışçı kuram görülmüş ve sorunun öğrenci merkezli eğitimle çözüleceği belirtilmiştir. Burada ezber karşıtlığı adına ezberin faydası göz ardı edilmektedir. Gür’ e (2014) göre ezber bir eğitim sorunu değil aksine öğrenme için gereklidir yeter ki neyi ezberlediğimizi akıllıca seçelim. Örneğin, Bloom’ un taksonomisi de göz önüne aldığımızda ezberin bazı durumlarda gerekli olduğunu anlayabiliriz. Çünkü bir şeyi bilgi düzeyinde öğrenmemiz, taksonomideki daha üst bilişsel öğrenmeyi gerçekleştirmemiz için ön koşuldur ve bunları destekler.

2005 programında, “diğer programlardan farklı olarak” öğrencinin merkeze alındığı, aktif katılımının sağlandığı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı iddiası vardır (Erg, 2007). Yapılan araştırmalarda Baş (2011), Erg (2005, Şimşek ve Adıgüzel (2010), Gelen ve Beyazıt (2007) gibi çalışmaların bu görüşü büyük ölçüde desteklediği görülmektedir. Fakat alan yazında bu iddiaya karşı çıkan, en azından bunu desteklemeyen çalışmalar da vardır.

Örneğin, Sabancı Üniversitesinin (2005) raporunda, “bireysel farklılıkların” önceki programlarda da vurgulandığına dikkat çekilmektedir. Bunun yanında (Beyazıt ve diğerleri, 2013) 1926 programlarından itibaren tüm programlarda “öğrenci merkezlilik” anlayışının benimsendiğini dile getirmiştir. Aykaç (2007) ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada 2005 programındaki bazı etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmadığı, bireysel farklılıkları ortadan kaldırmağı sonucuna varmıştır.

Geçmiş programlarda, davranışçı kuram kutsanarak eğitim sistemimizin her boyutunda uygulanmıştır. Yeni programda ise yapılandırmacı felsefe, pek çok kişi tarafından adeta davranışçı kuramın reddi gibi görülüp kutsanarak abartılı şekilde en iyi olarak görülmüştür (Baş, 2011). Gür (2007) kendini yeni, ilerici diye tanıtan her eğitim yaklaşımının kendinden öncekilerine “geleneksel” rolü biçip bunlarla hesaplaşma içine girdiğini belirtmiştir. Gür (2014) diğer çalışmasında ise öğrenci-merkezli ve “geleneksel eğitim” türü karşıtlıkların yersiz olduğu ve eğitimin tek bir yaklaşıma indirgenmenin doğru olmadığını belirtmiştir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, uygulamaya konulacak ya da yeni uygulanmış eğitim politikalarının, kendinden önceki programlara adeta savaş açtığını ve onlara ağır eleştiriler getirdiği görülmektedir. Bu durumun, yeni programların felsefesini anlatmak ve kitleleri ikna etmek adına alışlagelmiş bir propaganda aracı haline geldiğini görülmektedir. Buna örnek olarak 2005 ve 2017 müfredat değişikliğinde mevcut programların ağır eleştirilere maruz kalmasını gösterebiliriz. Benzeri durumların sınav sistemi değişikliği özellikle de LGS, OKS, SBS, TEOG serüvenlerinde de yaşandığı sonucuna varılabilir. Bir programın kutsanması, başarılı bölümlerini gölgeleyebilir hatta zaman içerisinde en çok da kendisine zarar verebilir. Aynı zamanda yeni anlayış, geçmişin eksikleri üzerine kurulmamalı ve bunlar çatıştırılmamalıdır. Bunun eğitime ve eğitim problemlerini çözmeye fayda sağlamayacağını düşünebiliriz.

Programın Değiştirilme Amacı

Eğitim politikalarında amaç çatışmalı, soyut ve çok net değildir, kısacası muğlaktır. Eğitim politikaları genellikle çok sağlam bir nedensel teoriye bağlı olarak belirlenmezler. Bu sebeple politika uygulayıcılarının, politikanın başarılı olup olmayacağını, hedeflerin ne kadarının gerçekleştirilebileceğini kestirmeleri zor olabilir (Aypay, 2016). Yine de politika yapıcılar hem kitleri ikna etme hem de uygulayıcıları etkileme adına somut söylemlerde bulunarak belirli amaçlar ortaya koymak durumundadır.

2005 programında bu amaçları dönemim Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik (Biçer, 2017) ve Talim Terbiye Kurulu Başkanı Ziya Selçuk(TTKB, 2005) çeşitli toplantı ve demeçlerle kamuoyuna deklere etmişlerdir. Yetkililerin açıklamaları çerçevesinde, programının amaçları özetle şunlardır: Öğrencilerin deneyimlerini kullanması ve çevreyle etkileşim kurması, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olması, ezber yapmak yerine kavramları içselleştirmesi, bilgiyi yapılandırmasıdır. Bunların yanında, ulusal ve uluslararası sınavlarda başarı elde etmek, AB vizyonuna uygun, anayasal ve yasal çerçevede, iyi birey, iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek gibi hedefler de belirlenmiştir (Erg, 2005; Zelvi, 2004).

Yapılan araştırmalarda, 2005 programının bahsedilen amaçları gerçekleştirebilecek yapıda olduğunu belirten, bu anlamda öngörü ortaya koyan Beyazıt ve diğerleri (2013), Erg (2005), Sevimay (2004), Gelen ve Beyazıt (2007) gibi farklı çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Fakat Gür (2014) ise, ‘öğrenci-merkezli’ eğitim söyleminin, dershaneciliğin reklamını yapmak ve dolayısıyla pazarını genişletmek dışında önemli bir fayda getiremeyeceği hususunda kaygılarını ortaya koymuştur.

Aynı zamanda, mutlak öğrenci merkezli anlayışın matematik gibi konuların birbirinin üstüne inşa edildiği ve aşırı titizlik gerektiren derslerde başarı sağlamayacağını belirtmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, sadece programın amacı ve amaç hakkındaki öngörüler üzerinde durulmuştur. Programın amacının ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediği ise değerlendirme ve çıktılar bölümünde detaylıca ele alınacaktır.

Programın Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Hükümetler gerçekleştirmek istediği politika hedeflerini politika mekanizmaları zemininde uygulamaya çalışılır. Bu mekanizmalar; “Bilgi toplama (veri, arge, Pilot uygulama) , Finansal önlemler (vergi, yardım, kredi), Düzenleyici ve kontrol önlemleri(yasa), Faaliyetler ve politikayla ilgili işlevler” gibi süreçlerden oluşmaktadır (Aypay, 2016). Hükümetlerin, eğitim politikalarından birisi de eğitim programı değişikliğidir. Program geliştirme süreci, Turgut’ a (1983) göre şu aşamalardan oluşmalıdır: Program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması, taslağın pilot uygulamayla denenmesi, deneme verilerinin çıktılarına göre taslağın yeniden yapılandırılması ve programın uygulanmasıdır (Akt. Özdemir, 2009).

Hüseyin Çelik, 2005 müfredatının hazırlanmasında katılımcılık ilkesi çerçevesinde çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Bu sebeple Başkent Öğretmen Evine 37 sivil toplum kuruluşu temsilcisinin davet edilip görüşlerinin alındığı söylemiştir. Ayrıca, 8 üniversiteden (ODTÜ, Gazi, Ankara, Abant i Baysal, KTÜ, Hacettepe, Marmara, Bilkent) 53 Akademisyen, 697 müfettiş, 2259 öğretmen, 26304 öğrenci ve 9192 velinin de doğrudan ya da dolaylı bir şekilde görüşlerine başvurulduğuna, kendilerinden bilgi toplandığına değinmiştir (Çalışkan, 2004; Zelvi, 2004).

Alanyazında eğitim sistemi bileşenlerinin programın hazırlık sürecine katıldığını gösteren farklı çalışmalar (Sevimay, 2004; Gelen ve Beyazıt, 2007; ERG 2007; SETA, 2009) olmasına rağmen aksini belirten çalışma da vardır. Biçer (2017), 2005 programının oluşturulma sürecindeki paydaşların, çoğunlukla resmi ideolojiyi benimseyenlerden oluşturulduğunu, farklı bakış açısına sahip olan kurum, kuruluş ve kişilerin görüşlerinin programa dâhil edilmediğini iddia etmiştir.

Bu durumu eğitim politikası oluşturmadaki politik teori yaklaşımlarından grup teorisile açıklayabiliriz. Grup teorisinde, politika oluşturmada rol alan farklı gruplar vardır ve her grup kendi isteğini politikaya yansıtmak istemektedir. Ama politika merkezlerine daha yakın olanların isteklerinin gerçekleşme ihtimali uzak olanlara göre daha yüksektir (Anderson,2003; Akt. Aypay, 2016).

Konuya farklı bir görüş getiren ERG (2007) ise politik ağı merkezinde olanlara ve iktidar değişikliklerine göre eğitime ilişkin temel politikalarda değişikliğe gidilmesinin doğru olmayacağını ifade etmektedir. Bunun yanında eğitim camiasının, milli eğitimle ilgili politikalarda hükümete daha fazla etki edebilmesi için Milli Eğitim Bakanının aynı zamanda Başbakan Yardımcısı olmasını da önermektedir. Resmi Gazete’ ye (2017) göre eğitim sendikaları, 778,389 üyeyle konfederasyonlarda en çok üyesi olan topluluktur. Fakat eğitim programı, sınav sistemi gibi konularda isteklerini siyasal hükümete yeterli ölçüde ulaştıramadıkları ya da çoğu taleplerinden netice alamadıkları gibi kamuoyu görüşü mevcuttur. Eğitimcilerin, gündem belirlemede hükümette daha etkili olabilmesi adına ERG’ in bu talebi olumlu yorumlanabilir.

Geçmişte üretilen eğitim politikalarının pilot uygulaması yapılmadan hayata geçirildiğini belirten Hüseyin Çelik, bu uygulamanın zararları görüldüğü için taslağın 1 yıl deneneceğini belirtmiştir (Çalışkan 2004). Yapılandırma yaklaşımı ile şekillendirilen yeni programın pilot uygulaması, bakanın da belirttiği gibi 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında 9 il ve 120 okulda yapılmıştır (SETA, 2009).

Fakat aynı konuda Eğitim Sen (2017) MEB’in program öncesi ihtiyaç analizi, pilot uygulama yapmadığını iddia etmiştir. Akınoğlu (2005) ise çalışmasında hem Bakanın hem de Eğitim Sen’ in görüşünden farklı olarak geçmiş yıllarda farklı programlarda pilot uygulamaların yapıldığını, ilk pilot uygulamanın da “deneme programı” adıyla 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesinde uygulandığını belirtmektedir.

Pilot uygulama sonrasında bir rapor ortaya konulmuştur. Rapor, yeterli açıklama yapılmadığından müfredatın değerlendirme bölümünde belirsizliğin olduğu belirtilmiştir. Sanat ve estetik eğitiminin, disiplinler arasındaki ilişkilerin zayıf olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca teknolojilerinin kullanımını hakkında bilgilendirmenin yapılmadığı ve öğretmenlerin ortam düzenleyici, kolaylaştırıcı görevinin müfredatın bütününe yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, okulların ve sınıfların fiziki şartlarının yeni programa uygun olmadığı, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği ve birleştirilmiş sınıflarda programın uygulanmasında zorluklar yaşandığını vurgulanmıştır (Sabancı, 2005).

Eksikliklere rağmen yenilenen öğretim programının mevcuda göre daha öğrenci daha çok merkeze aldığına dikkat çekilmiş, programın yenilikçi bir yaklaşımı benimsediği ifade edilmiştir. Bunun sonucu olarak taslak programın baştaki hedefleri büyük oranda karşılayabileceği düşünülmüştür (Sabancı, 2005). Hatay pilot

ilköğretim okullarında yapılan araştırmada öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerinin tamamına yakınının yeni müfredatı eskisine göre daha olumlu bulduğu sonucuna varılmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007).

Pilot uygulama sürecine ilişkin yapılan çalışma ve oluşturulan raporlar değerlendirilerek eksikliklerinin giderilmesi amacıyla program revize edilmiştir. Düzenlenen yeni program 2005-2006 öğretim yılı ile birlikte ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının 1. ve 5. sınıflarında uygulanmaya başlanmıştır (SETA, 2009). Program değişikliği kademeli olarak 5 yıl boyunca devam etmiş ve 2009 yılında tamamlanmıştır (Çelen vd,2011).

Politika türleri dağıtımcı, yeniden dağıtımcı ve düzenleyici politika olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır. 2004 öğretim programının politika sürecine bakan düzeyinde hükümet katılımı vardır. Aynı zamanda SETA ve ERG gibi kuruluşlar, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, akademisyenler sürece dâhil olmuşlardır. Yapılandırmacı programın yapım süreci, bu sebeplerden ve toplumun büyük çoğunluğunu etkilemesi, değişimin zor olduğu bir konuyu ele almasından dolayı yeniden dağıtımcı politika türüne örnek verilebilir (Aypay, 2016).

Uygulama Sonrasının Değerlendirilmesi

Programın uygulamaya konulmasından sonraki yıllarda, farklı kişi ve kuruluşlar program hakkında çalışmalar yapmıştır (ERG, 2005; Şimşek ve Adıgüzel, 2010; Aykaç, 2007; Ünsal, 2013; Erdoğan v.d, 2015; Baş, 2011; Sabancı, 2005; Bulut, 2006) . Bu çalışmalar incelendiğinde, pilot uygulamadaki problemler belirli düzeyde giderilse de varlığını hala devam ettirdiği çıkarımında bulunulabilir. Bunun yanında pilot uygulama olumlu bulunan yönlerinin de iyileştirilmiş bir şekilde devam ettiği sonucuna varılabilir.

Programın daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için okulların araç gereç ve fiziki donanımlarıyla sınıf mevcutlarının programın yapısına uygun olmadığı belirtilmiştir. Birçok araştırmada sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu, okulların eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojik alt yapılarının yetersin bulunduğu belirlenmiştir. (Şimşek ve Adıgüzel, 2010; Aykaç, 2007; Erdoğan v.d, 2015; Ünsal, 2013). Araştırmalarda, sınıf sayılarının azaltılması, fiziki ve teknolojik alt yapının iyileştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Bu konularda Milli Eğitim Müsteşarı Yusuf Tekin kişisel twitter hesabından açıklamalarda bulunmuştur. Derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılarak ilköğretimde 24 ortaöğretimde ise 22 olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 11. 370 okulun yüksek hızlı internet alt yapısına ulaştığını ve 1.437.800 tablet, 45.653 çok fonksiyonlu yazıcı, 432.228 akıllı tahtanın öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunulduğunu duyurmuştur (Tekin,2018). Bu açıklamalardan okulların sınıf mevcudu ile fiziki ve teknolojik alt yapı problemlerinin günümüz itibarıyla büyük ölçüde giderildiği sonucuna ulaşabiliriz.

Programın en zayıf yönü olarak ifade edilen (Sabancı, 2005) ve öğretmenler tarafından da algılanma ve benimsenme düzeyi en düşük olan müfredat ögesi “değerlendirme” olarak belirlenmiştir (Şimşek ve Adıgüzel, 2010). Bulut (2006) ve Gömlüksiz’ in (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme alanında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı ölçekler hakkında yeterli açıklayıcı bilgi olmadığından değerlendirme yapılamamıştır (Ünsal, 2013). Buradan programın geliştirilmesi gerektiren en önemli ögesinin değerlendirme olduğu ve bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna varabiliriz.

Araştırmalarda sanat ve estetik eğitiminin, dersler arasındaki ilişkilendirmenin eksik olduğu (ERG, 2005; Sabancı, 2005) merkezi sınavların olumsuz havasının ise bu derslerin görmezden gelinmesine sebebiyet verdiği belirlenmiştir (Baş, 2011). Öte yandan, yeni programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ağırlık verildiği söylenebilir (Sabancı, 2005). Şimşek ve Adıgüzel’ in (2010) araştırmasına göre öğretmenler, yeni programda en başarılı öğelerini kazanımlar ve öğretme süreçleri olarak belirlemişlerdir.

Diğer Ülkelerin Programlarıyla Karşılaştırılması

Hiçbir devlet veya toplum tek başına tüm sorunları ve çözüm alternatiflerini aynı anda ele alabilecek bir kapasiteye sahip değildir (Aypay, 2016). Ülkelerin eğitim politikaları ve sorunlarını da bu bağlamda düşünebiliriz. Dünyamızın gittikçe küreselleştiği düşünüldüğünde ülkelerin, eğitim konularında diğer ülkelerle etkileşim halinde olması ve bu ülkelerdeki politikalardan yararlanması gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

MEB, eğitim programının 1940'lardan beri ilk kez uluslararası karşılaştırma yapılarak oluşturulduğunu, eğitim programında dünyadaki gelişmeleri ve AB vizyonunu ölçüt alan değişiklikler yapıldığını açıklamıştır. Bu bağlamda, müfredat hazırlanırken 9 ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiştir. Aynı zamanda uluslararası araştırma sonuçlarının değerlendirildiği ve 114 akademik makalenin incelendiğini belirtilmiştir. (Çalışkan, 2004).

Sistemleri incelenen, yapılandırmacı öğretim üzerinde çalışmalar yapan ve/ veya buna göre öğretim programlarını şekillendiren ülkeler şunlardır: Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada. Yeni programın, içerik ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın "Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim" (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler gösterdiği belirtilmiştir (Sabancı, 2005).

Bakan Çelik, AB'ye girmek isteyen Türkiye'nin ders müfredatını da AB vizyonuna uygun hale getirmesi gerektiğini söylemiştir (Zelvi, 2004). TTKB (2005) ise Türkiye'nin AB üyeliğinin bir devlet politikası haline geldiği ve bu çerçevede gerekli çalışma ve kanun düzenlemelerinin yapıldığı belirtilmiştir. Bundan dolayı eğitim reformlarında Avrupa Birliği normlarının da referans alındığını ifade edilmiştir. AB vizyonuna ve normlarına bu denli vurgu yapılmasında, dönemin siyasi konjonktürünün etkili olduğu çıkarımında bulunabiliriz.

Yeni programın, Avrupa Birliği'nin sağladığı kaynakla MEB tarafından yürütülen Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) anlaşması çerçevesinde oluşturulduğu şeklinde eleştiriler yapılmıştır (Kocabaş, 2008). Çelik açıklamasında, TEDP anlaşmasının 2000 yılında imzalandığını ve bu anlaşmanın bileşenleri içinde müfredat değişikliğinin olmadığını vurgulamıştır. Açıklamasının devamında, "Kimsenin bu konuda bir telkini bile olmamıştır, bu müfredat değişikliği, kendi kararımız ve kendi irademiz ile Türkiye için yapıldı." şeklinde beyanda bulunmuştur (Haberler, 2007).

Geçmiş Programlarla Karşılaştırılması

Gelen ve Beyazıt (2007) Hatay pilot ilköğretim okulları I. kademe öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerinin eski ve yeni programa ilişkin görüşleri üzerine bir çalışması yapmıştır. Bu çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun, yeni ilköğretim müfredatının eski ilköğretim müfredatına göre daha olumlu bulunduğu görülmüştür. Ayrıca yeni programın eskisine kıyasla öğrenciyi daha çok merkeze aldığına dikkat çekilmiştir (Sabancı, 2005). ERG' e (2005) göre yeni program, ölçme ve değerlendirmede sadece sonucu değil, öğrenmenin sürecini de değerlendirmeyi hedeflemektedir (ERG, 2005). Aynı zamanda programın kendi yapısına yönelik de bir değerlendirme söz konusudur.

Eski öğretim programlarına göre yenilenen programda, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde konuyu somutlaştırma amacıyla daha çok somut araç-gereç kullanımı önerilmiştir. Bilgi ve becerileri kazanımıyla ilgili uygulama sürecine yönelik öneriler yapılmış ve "Etkinlik Örnekleri" verilmiştir. Etkinlikler de çoklu zekâ kuramına dayandırılmıştır. Önceki programlarda ise öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış ve çok az sayıda etkinlik örneği verilmiştir. Ayrıca yeni programda "yaparak düşünerek" öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikçi öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması önerilmiştir. (Sabancı, 2005).

Yeni Programda Öğretmen

Yeni öğretim programlarında, öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici" ve "yönlendirici" gibi görevler yüklenmektedir. Öğretmen klasik yaklaşımlarda olduğu gibi bilgiyi aktaran rolünde olmamalıdır. Öğretmenin temel görevi öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, öğrencilere rehberlik etmektir (ERG, 2005). Öğretmen, öğrenciye zorla bilgi vermek yerine okulu eğlenceli hale getirmeli ve onların istekli olmasını sağlamalıdır. Fakat Gür (2014) ise öğretmenin, okulu eğlenceli kılma adına adeta bir zaman palyaçosu rolü üstlendiğini ifade etmiştir.

Yeni programın, öğretmenden istediği görevleri öğretmenlerin özellikle başlarda tam anlamıyla yerine getiremediği görülmektedir. Çok ödev veren, sınıfını sessiz tutabilen öğretmen için sınıf kontrolü iyi ve başarılıdır anlayışı belli süre devam etmiştir. Öğretmenin, program hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda kimi öğretmenlerin ise alıştığı klasik yöntemdeki gibi aktaran rolüyle öğretme sürecine devam ettiği görülmektedir (Sabancı, 2005; Gelen ve Beyazıt, 2007).

Politika oluşturmada yapılabirlik, var olan kaynaklar ve temel davranışsal varsayımlar gibi araçlar vardır. Bunların en önemlisinin "yapılabirlik" olduğu düşünülebilir. Çünkü politika yapma süreci siyasi olduğu kadar teknik de bir süreçtir (Aypay, 2016). Mesela MEB' in programı değiştirirken diğer yandan öğretmen eğitimini de yapması gerekirdi. Gözütok ve diğerleri (2005), bunun kısmen yapıldığı belirtirken (Akt. Bulut, 2008) Eğitim Sen(2017) ise öğretmenlerin programların uygulanması konusunda yeterince bilgilendirilmediğini iddia etmiştir. Zaten bu kadar kısa sürede de büyük bir öğretmen camiasının davranışını değiştirmenin kolay olmayacağı, zaman alacağı çıkarımında bulunulabilir.

Yapılan araştırmaların çoğu, özellikle programın tavsiye ettiği ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlerin bilgi ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda programın yapısı, felsefesi ve uygulanması, yöntemlerinin neler olduğu ve nasıl uygulanacağı konularında da bilgilendirmenin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ve benzeri gereksinimlerin karşılanması için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Şimşek ve Adıgüzel, 2010; Ünsal, 2013; ERG, 2007; Sabancı, 2005; Aykaç, 2007).

Düzenlenecek eğitimlere Sabancı (2005) ve Aykaç (2007) özellikle sınıf öğretmenlerinin katılmasına vurgulamıştır. ARG (2009) ise öğretmenlerle beraber okul yöneticilerinin ve müfettişlerin de eğitimlere alınması gerektiğini belirtmiştir. Fakat Gözütok ve diğerleri (2005) ise yapmış oldukları çalışmada, yeni programın yaklaşımı, öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme gibi bölümlerinde öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri gibi diğer çalışmalardan farklı bir sonuç ortaya çıkarmışlardır (Akt. Bulut, 2008).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin okula, öğrenmeye, okumaya isteksizlik olması; konuların, çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması, ezbere dayalı olması; okulda kazandırılan yaşam biçimlerinin gerçek dünyayla çoğu kez uyumsuzluğu ve uluslararası sınav sonuçlarında başarı sağlanamaması gibi sebeplerden dolayı 2004 yılında program değişikliğine gidilmiştir. Türkiye’ daha önce uygulanan programlar çoğunlukla davranışçı felsefeye dayanırken, yeni/2005 öğretim programları ise yapılandırmacı öğretime dayanmaktadır. Bu sebepten yeni programın (yapılandırmacı program) daha öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı programın genel itibarıyla yenilikçi söylem, uygulama ve yapıya sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yeni program; öğrencileri, özgün, saygıdeğer ve biricik görerek onları öğretme sürecinin merkezine almaktadır. Önceki programlardan farklı olarak ortak becerilere daha çok önem vermiştir. Yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, bireysel ve toplumsal değerler gibi becerilerden programların her aşamasında bahsedilmiştir. Fakat yapılandırmacı öğretimin yeni programın tüm bölümlerinde etkisini göstermediği ve bazı bölümlerinde davranışçı öğretimin etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinliklerin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenciye, kendini daha rahat hissedebileceği bir ortam sağlanmalıdır. Sınıf düzenleri, sunuş tekniğinde olduğu gibi öğretmen merkezli değil yeni anlayışa uygun olarak düzenlenmelidir. Kalabalık olan sınıfların sayıları azaltılmalıdır. Okulların fiziki ve teknolojik alt yapıları iyileştirilmelidir. Bu ihtiyaçların, programın uygulamaya konulduğu dönemden beri önemli ölçüde giderildiği görülse de kimi yerlerde devam ettiği söylenebilir.

Program hazırlanırken dünyadaki çalışmaların ve gelişmiş ülkelerdeki örneklerinin araştırıldığı programın oluşturulmasında bunlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bunun yanında AB vizyonunu ölçüt alan değişiklikler de yapılmıştır. Fakat programda ulusal eğitim anlayışı, kültür yapısı ve verilerin göz ardı edilmediği aksine programın bu zemine inşa edildiği çıkarımında bulunulabilir.

Önceki öğretim programlarına göre yapılandırmacı program bünyesinde çoğu açıdan önemli değişiklikler barındırmaktadır. Aynı zamanda kendisinin de değişime yönelik esnek bir yapısının oluşu söylenebilir. Önceki programlar davranışçı felsefenin gereği içerik ve konulara ağırlık verirken, yapılandırmacı program ise ağırlığı bireyin düşünme süreçlerine vermeye başlamıştır. Ezberleyen değil bilgiyi üreten, yapılandıran; sorgulayan, düşünen birey modeli ön hedeflenmektedir. Bu durumun, bireyin sürekli değişim ve dönüşüm halindeki dünyaya uyumunu kolaylaştıracağı düşünülebilir.

2005 öğretim programının politik sürecinin öncekilere göre daha kararlı, katılımcı ve daha güçlü bir siyasi iradeyle yapıldığı söylenebilir. İhtiyaç analizi, planlama yapılmış ve oluşturulan taslak pilot olarak değişik illerde uygulanmıştır. Programın aktörleri olan bilim insanları, sendikalar ve eğitim kuruluşları ve paydaşları program geliştirme sürecine katkıda bulunmuşlardır. Program yapım sürecinde hükümet, bakanlık ve çeşitli genel müdürlükler nezdinde politik ve kurumsal destek sağlanmıştır. Toplumun büyük çoğunluğunu etkilemesi sonucuyla dağıtımçı bir politika ortaya konmuştur.

Yeni program çağdaş değerlendirme ve ölçme yaklaşımları uygulamayı hedeflenmiştir. Bu amaçla, performans değerlendirme, proje, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanması gerektiğini belirtilmiştir. Aynı zamanda sadece ürün değil süreç değerlendirmesine de önem verilmektedir. Fakat tüm bunlara rağmen alanyazında, yeni programın en zayıf ögesinin değerlendirme olduğu konusunda bir uzlaşma vardır. Bunun nedeni olarak yeni değerlendirme yaklaşımları ve araçları hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmemesi ve değerlendirmenin belirli düzeyde hala davranışçı yaklaşım zemininde yapılması gösterilebilir.

Yapılan araştırmaların neticesinde, çağdaş bir yaklaşımla ve iyi organize olmuş politik bir süreçle yeni programın teorisinin oluşturulduğu söylenebilir. Ancak teoriden uygulamaya geçildiğinde öngörülemez sorunlar ve uygulama problemleri ortaya çıkmaktadır. Yenilenen öğretim programının, sahada başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve programdan etkili sonuçlar elde edilebilmesi için iyi donanımlı bir öğretmen faktörüne ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim politikalarının birinci derece uygulayıcıları öğretmenlerdir. Başta değerlendirme ögesi olmak üzere yenilenen program hakkında, süreklilik arz edecek şekilde öğretmen bilgilendirmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılabilir. Tüm bunlardan hareketle olası bir program değişikliğinde pilot uygulama verilerinin iyi yorumlanarak tasarıdan uygulamaya geçildiğinde oluşabilecek sorunlar azaltılabilir, öğretmen eğitime önem verilerek programın etkin bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akmoğlu, O. (2005). Türkiye de Uygulanan Ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 31-46.
- Akmoğlu, O. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme Ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10).
- Aypay, A. (2016). Eğitim Politikası. *Ankara: Pegem*
- Baş, G. (2011). Türkiye’de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitişim Dergisi*, 32.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 521-546.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme-I, Eylül 2005, <http://www.egitimreformugirisimi.org>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2007). Herkes İçin Kaliteli Eğitim, 2003-2007, <http://www.egitimreformugirisimi.org>
- Eğitim Sen (2017). Yeni Müfredatın Pilot Uygulama Yapılmadan, Bilimsel Açından Yeterince İncelenmeden Uygulanması Sakıncalıdır! Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 18 Temmuz 2017, <http://egitimsen.org.tr>
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., & Akbunar, ř. (2005). 2005 Yılı Ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Çalışkan, E.(2004). MEB’den İddialı Müfredat Değişikliği, 12 Ağustos 2004, <https://www.bianet.org>
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Gömlüksüz, M. N. (2005).Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gür, S. B.(2007). Eğitimde Post-Modern Masallar: Yeni Yaklaşımlar, Yeni Sorunlar, Ankara, 1 şubat 2007, <https://www.setav.org>
- Gür, S. B.(2014). Eğitimle İmtihan(2004-2013). Ankara: Setav.
- Kocabaş, K. 2008. “Sunuş: Aydınlik Bir Gelecek İçin Eğitim Reformu Zorunluluğu...”, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 1-18.
- MEB(2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine, Ankara, 18 Temmuz 2017, <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (126-149). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Resmi Gazete (2017). 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2017 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ, 5 Haziran 2017, <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Sabancı Üniversitesi (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme raporu, 28 Haziran 2005, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>
- Salman, U.(2016).Eğitimde 2003’ün Gerisindeyiz,6 Aralık 2016, <http://www.aljazeera.com.tr>
- Sevimay, D. (2004). Kemalizm Eğitimin Yapı Taşı Olamaz, *Vatan Gazetesi*, Yıl:27 Eylül 2004
- şimşek, H., & Adıgüzel, A. (2010). Yeni İlköğretim (1.ve 5. Sınıflar) Programının Algılanması ve Benimsenmesi Düzeyi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).
- Tekin, Y. (2018). @Yusuf_Tekin, Kişisel Sosyal Medya Hesabı, <https://twitter.com>
- TTKB. (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://www.sinifogretmeniyiz.biz>
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 120-124.
- Zelvi, İ. (2004). Öğrenci Merkezli Çağdaş Müfredat, *Yeni şafak Gazetesi*, 12 Ağustos 2004

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İŞ DOYUMLARINA ETKİSİ ÜZERİNE LİTERATÜREL BİR ARAŞTIRMA

A LITERATURE RESEARCH ON THE EFFECT OF CLASS TEACHERS' TEACHING MOTIVATION LEVEL ON JOB SATISFIED

Dr. Öğr. Üyesi Osman Dalaman
Necmettin Erbakan Üniversitesi, osmndalaman@gmail.com

Abdül Samet Çınar
Orhanlı Orhangazi Şehit Halis Sayın İlkokulu, samet071013035@gmail.com

ÖZET: Bir toplumun gelişmesi, dünyada hak ettiği yerini alması ve konumunu sürdürebilmesi açısından o toplumun kaliteli bir eğitim almasının önemi büyüktür. Eğitimin kalitesi ise eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerden ayrı tutulamaz. Faaliyet alanı insanların yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olan eğitim kurumlarının daha etkili çalışması için, bu kurumlarda bulunan öğretmenlerin, görevlerinden daha fazlasını yapmaya istekli olması gerekir. Öğretmenlerin istekliliği ise öğretmenlik motivasyonları ve iş doyum düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Motivasyon ve iş doyum kavramları iş hayatı dahil olmak üzere hayatın her alanında çok önemlidir. Motivasyon düzeyi düşük bir öğretmenin başarıya ve başarılı olma arzusunda olmayacağı, iş doyumuna gibi akıcı verimliliğe neden olan bir sonuca varmakta zorluklar çekebileceği söylenilebilir. Dolayısı ile motivasyonun iş doyumunu üzerindeki etkisini araştırmak önem kazanmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla literatür tarama yönteminden yararlanılmıştır. Öncelikle iş doyum kavramı, iş doyumunu üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuş olan kuramlar ve iş doyumunu etkileyen etmenler incelenmiş olup öğretmenlik motivasyonunun iş doyumunu ile ilişkisi mevcut literatür ışığında ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler: iş doyumunu, motivasyon, öğretmen

ABSTRACT: In terms of the development of a society, taking its deserved place in the world and maintaining its position, it is of great importance for that society to receive a quality education. The quality of education cannot be separated from teachers, who are the most important elements of the education system. In order for educational institutions whose field of activity is to train and develop people to work more effectively, teachers in these institutions must be willing to do more than their duties. Teachers' willingness is closely related to their teaching motivation and job satisfaction levels. The concepts of motivation and job satisfaction are very important in all areas of life, including business life. It can be said that a teacher with a low motivation level will not have the desire to succeed and be successful, and may have difficulties in reaching a result that causes fluent productivity such as job satisfaction. Therefore, it is important to investigate the effect of motivation on job satisfaction. In our research, literature review method was used in order to reveal the effect of teachers' teaching motivation on job satisfaction. First of all, the concept of job satisfaction, the theories that have been put forward in the studies on job satisfaction and the factors affecting job satisfaction have been examined and the relationship between teaching motivation and job satisfaction has been discussed in the light of the existing literature.

Key words: job satisfaction, motivation, teacher

GİRİŞ

Yaşadığımız çağın en önemli özelliği dünya ve toplumların hızlı değişim halinde olmasıdır. Hızla değişen dünyada bir toplumun hak ettiği yerini alabilmesi, bulunduğu yerde varlığını sürdürebilmesi açısından eğitim büyük önem taşımaktadır (Çiçek ve Çoruk, 2017). Dolayısı ile toplumlar eğitimin formal bir yapıya kavuşturulduğu yıllardan itibaren eğitim kalitesini artırmak amacı ile süreci etkileyen çeşitli değişkenleri ele alarak araştırmalar yapmışlar ve yapmaktadırlar (Gergin, 2006). Günümüzde yapılan araştırmalar ışığında net bir şekilde ifade edebiliriz ki; Bir toplumdaki eğitimin kalitesi, eğitim alanında yapılan çalışmaların her basamağında olduğu gibi iyileştirilmesinde de görev alan öğretmenlerden ayrı tutulamaz (Anantadjaya, Granita ve Nawangwulan, 2017). Kaliteli bir eğitimin temel elemanı şüphesiz kaliteli öğretmenlerdir. Toplumun bulunduğu konumuna derinden etkisi bulunan eğitimin kalitesini artırmaya yönelik stratejiler ve diğer tüm çabalarda öğretmenler önemli bir konum ve role sahiptir.

Hiçbir eğitim modelinin modeli işletecek personel olan öğretmenin niteliğinin üzerinde hizmet üretmesi beklenemez. Eğitimin temel elemanı olan öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte veya tek başlarına çalışarak geçirmektedirler (Şahin, 2013). İşinden memnun olmayan, stresli ve mutsuz olan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin mutlu olmaları ve eğitim kazanımlarının istenen seviyede olması beklenemez. Özellikle kişiliğin şekillendiği ve sonraki eğitim kademelerine temel oluşturduğu bir dönem olan ilköğretim döneminde öğrencilerle olan ilkököl sınıf öğretmenlerinin bireylerin eğitim hayatına etkisi çok üst düzeydedir (Erol ve Başaran, 2020). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyinin önemini ve iş doyumunun ilişkili olduğu kavramlar içerisinde birçok araştırmayla etkisi ortaya konulmuş olan motivasyon düzeyinin iş doyumuna olan etkisinin literatürdeki yerinin araştırılması son derece önem kazanmaktadır.

İş Doyumu

İş kavramını tanımlayacak olursak örgütsel bir ortam içerisinde belli bir zaman içerisinde meydana gelen, bazı ilişkileri de beraberinde getiren, belirli bir ücret karşılığında girilen mal ve hizmet üretme gayreti olarak tanımlayabiliriz (Aşık 2010). Doyum kavramı ise arzu edilen bir amaca ulaşma ile birlikte ulaşma neticesinde gönül doygunluğuna erme anlamı olarak tanımlayabiliriz (Futrel ve Parasuraman, 1984; Henne ve Locke, 1985; Akıncı, 2002; Tengilimoğlu, 2005; Gökaya ve Türker, 2018). Kişinin hak ettiğini düşündüğü ile elde ettiğini düşündükleri arasındaki fark ile ortaya çıktığı ifade edilen (Imparota, 1972; Lawler, 1973; Spector, 1997; Oshagbemi, 2000; Pınar, 2008; Gündoğdu, 2013) iş doyum kavramını ise bireyin işten beklentileri ve iş çıktıları arasındaki ilişki (Lawler, 1994), işlerine yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tepki olarak tanımlayabiliriz.

Birey çalışmakta olduğu işinden mutluyorsa, iddialıysa, memnunsay, haz alıyorsa ve iş deneyiminden doyum sağlıyorsa, bu çalışanın iş doyumuna sahip olduğu söylenebilir (Eremie ve Opuda, 2022). Bu şekilde iş doyumuna ulaşmış bir sınıf öğretmenin ise işinde ve hayatında üretken olacağını, eğitim kalitesini artırmada son derece etkili olacağını söyleyebiliriz.

Çalışan bir insanın gününün yaklaşık üçte biri iş ortamında geçmektedir. Bireyin işinde geçirdiği zaman dilimi içerisinde kendisini nasıl hissettiği ve bu hislerinin genel yaşamına olabilecek etkisini düşündüğümüz zaman ise iş doyum kavramının bireyin hayatına ve topluma etkisi üzerine fikir edinebilmemiz mümkün görünmektedir. İş doyumunun bireyin hayatını etkileyen diğer kavramlarla olan ilişkisinin literatürdeki yerini incelediğimizde iş doyumunun önemi üzerine daha açık fikirler edinebilmemiz mümkün olacaktır.

İş doyumunun ilişkili olduğu kavramlar

İş doyumunun, dinamik bir kavram olan (Eren, 2008), insana veya insan grubuna hâkim olan iklim veya atmosfer olarak tanımlanabilen (Eren, 2004) bireyin morali ile yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. İş doyum düzeyi yüksek bir bireyin çalışma ortamında ve iş dışındaki yaşamında da moral seviyesi yükselmektedir. Moral seviyesinin yüksekliği ise bireyin verimliliğinin artırmasını, işinde yüksek performansa ulaşmasını ve yaşam doyumuna ulaşmasını sağlamada önemli rol oynamaktadır (Bingöl, 1984).

İş doyum düzeyi yüksek olan bireylerin bedenlen ve ruhen sağlıklarının daha iyi, davranış bozukluklarının ise iş doyum düzeyi daha düşük bireylere göre oldukça az olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Ölçüm, 2004). İş doyum düşük olan bireylerin ise özellikle duygusal yönden ve sağlık yönünden problemler yaşadığı görülmektedir. Bu bireylerin iştah kaybı, uykusuzluk gibi sorunlarının bulunduğu, psikolojik ve fiziksel olarak geri çekilme, hatta saldırganlık içeren davranışlarda bulunduğu görülmüştür (Solmuş, 2004). Duygusal yönü ağır basan, iş çıktıları ile beklentileri arasındaki uyum ve yakınlık durumuna göre şekillenen, beraberinde ise ilgili birçok tutumu getirebilme özelliğine sahip olan iş doyum (Sevimli ve İşcan, 2005), bireylerin ruh sağlığı üzerinde son derece etkili olmaktadır.

Genel olarak kişinin kendi yaşamından ve yaşamının getirileri ve götürülerinden memnuniyet durumunu (Telman ve Ünsal, 2004), bireyin iş yaşamından aldığı doyumunu kapsayarak (Yoğun, 2014) iş yaşamı ve iş dışındaki yaşamından aldığı doyumunu ifade eden yaşam doyumunu ile iş doyumunun çok yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. İş yaşamının bireyin yaşamının önemli bir parçası olduğunu düşündüğümüzde iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin de son derece olağan olduğunu söyleyebiliriz (Aşan ve Erenler, 2008). İş doyumunu sağlayan bir bireyin, yaşam doyumunu sağlıyor olması beklenir (Sun, 2002). İş yaşamında ve iş dışı yaşamında doyumuna ulaşabilmiş olan bireylerin, genel yaşam doyumuna da ulaşma olasılıklarının yüksek olması beklenmektedir (Keser, 2006). Bu beklentinin nedeni iş yaşamından edinilen doyumun iş dışı yaşamı etkilemesi ve iki doyumun birleşimi ile genel yaşam doyumunun yükselmesidir.

Bireyler işlerinden ve iş çevresinden memnun oldukları akabinde iş doyumlarına ulaşabildikleri sürece daha verimli çalışma eğiliminde olmaktadır (Ergül, 2005). İş ortamlarından ve işlerinden memnun olan bireyler bu memnuniyetleri devam ettiği müddetçe daha istekle çalışmakta ve daha verimli olmaktadır (Çalış, 2012). Yaptığı işi seven, işinde başarıya odaklanan yaptığı işten memnun olan ve bu memnuniyet sonucunda iş

doyumuna ulaşabilen bireyler çalıştığı kurumdaki verimliliğin yükselmesine de katkı sunmaktadır (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018). İş doyumunun bireyin kendi verimliliğine ve çalıştığı kurumun verimliliğine olumlu etkilerde bulunduğu yapılan araştırmalarda literatürdeki yerini almış bulunmaktadır.

İş doyumunun örgüt kavramı ile olan ilişkisine baktığımız zaman yapılan birçok araştırmada iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu görmekteyiz (Yenihan, 2014). Örgütlerin kendi amaçlarına ulaşabilmeleri için çalışanlarının ihtiyaçlarını anlaması ve belirlediği örgütsel amaçlar doğrultusunda onları motive edebilmeleri ve iş doyumuna ulaştırabilmeleri elzemdir (Aşan, 2001). İş doyumunu, bireylerin psikolojik açıdan olumlu tutum ve duyguya sahip olmalarını sağlaması sayesinde örgütsel çıktıları da olumlu yönde etkilemektedir (Kanten ve Kanten, 2015). Bu nedenle örgütlerin belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşabilmesi için, örgütlerde çalışan bireylerin iş doyumlarının sürekli olarak yüksek tutulmasının sağlanması gerekmektedir (Brief, 1998).

Son olarak iş doyumunu ve motivasyonu ilişkisine baktığımızda iki değişken arasındaki ilişki hakkında, yönetim ve eğitim literatüründe yapılmış olan birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda ortak nokta ise iş doyumunu ve motivasyonu kavramlarının farklı oldukları ancak birbirleriyle yüksek düzeyde bir ilişki içinde oldukları belirtilmektedir (Gökkaya ve Türker, 2018). İsteme, gereksinim duyma, dürtü, arzu etme gibi sözcüklerle birlikte ifade edilen ve insanın bir çaba içinde bulunmasına ilişkin genel bir terim olarak tanımlanan motivasyonun doyumla sonuçlanacak ortamı yaratma etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bireyin iş doyumuna ulaşabilmesi için öncelikle motive edilmiş olması onun doyum düzeyini artıracaktır (Özgen, Yalçın ve Öztürk, 2002). İş doyumunu doğrudan etkileyen motivasyonun bireyde iş doyumunun oluşabilmesi için ön şart olduğunu ve aralarında birbirini karşılıklı etkileyen sıkı bir bağ olduğunu kavramsal ve kuramsal açıdan söyleyebiliriz (Aksoy, 2018),

Motivasyon

Çalışan davranışlarının temelinde yatan sebep olan ve bireyi harekete geçiren hedef yönelimli bir davranışı (Lawler, 1994) açıklayan motivasyon, kişinin kendisine verilen görevleri üstlenme ve tatmin edici bir şekilde yerine getirme istekliliği olarak tanımlanabilir. Literatürde yapılan motivasyon tanımları incelendiğinde motivasyon kavramının bireyin yapmış olduğu ya da yapacağı davranışın amacı, hedefi ve sürdürülebilmesi, fiziksel ya da psikolojik bir ihtiyacı, içsel bir süreç, hisler, istekler, ihtiyaçlar, inançlar, arzular, azim, potansiyel gibi özellikler ile ilgili bir kavram olduğu ve bireyin bir işi yaparken hissettiği coşku halini de kapsadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda iş yerlerinde çalışan bireylerin motivasyon düzeyinde etkili olan faktörlerin iki bakış açısına ayrılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunlar, bireyin dışsal faktörler tarafından motive edildiği görüşü ve bireylerin sosyal ve parasal yararlar elde etmeye verdiği önemin yanında kendi amaçlarını da önemsemesi neticesinde daha iyi çalışma gayreti göstererek içsel motive olabileceği görüşüdür (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007). İçsel motive olma durumu, bireyin zevk aldığı veya ilginç bulduğu kendisine çekici gelen bir şeyi yapmasını kapsarken dışsal motive olma durumu bireyin elde edebileceği sonuçlara odaklanarak için bir şeyi yapmasını kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon ve iş doyumunu kuramları

Birinci Dünya Savaşı'nın etkileri sebebi ile üretimde düşen verimin nasıl artırılacağı, iş yerinde oluşan sürekli çalışan değişimlerinin nasıl azaltılacağı gibi sorular üzerine yapılan çeşitli araştırmalar motivasyon ve iş doyumunu ile ilgili yapılan ilk çalışmalar olmuştur (Aksoy, 2018). Bu ilk çalışmalardan olan Elton Mayo'nun 1930'larda yapmış olduğu Howhorne araştırmaları motivasyon ve iş doyumunu üzerine yapılacak olan çalışmalara örnek oluşturmıştır.

Bireylerin farklılıkları neticesinde istek ve beklentilerindeki farklılaşma ve bunların sürekli değişmesi, işletmecileri, yöneticileri ve bu alanda çalışan araştırmacıları çalışanları nelerin motive ettiğini, nelerin ise etmediğini araştırmaya yönlendirmiştir. Bu yönelimin sonucunda ise motivasyon kuramları ortaya çıkmıştır (Northcraft ve Neale, 1990). Ortaya çıkan motivasyon kuramlarının hem motivasyonu hem de iş doyumunu kuramı olarak ele alınması dikkat çekicidir. Motivasyon kuramları motivasyona odaklanmakla birlikte iş doyumunu kavramını da açıklamaya çalışmışlardır (Köse, 2019).

Motivasyon kuramlarını incelediğimizde literatürdeki genel kaniye göre insanın motive olmasının nedenlerini araştıran içerik(kapsam) kuramları ve motive olmanın oluşum sürecini ve bu sürecin aşamalarını araştıran süreç kuramları olarak gruplandırılmaktadır (Ergül, 2005). Kuramlar üzerine yakın zamanımızda eklenen kuramları ise literatürdeki yakın zamanlarda yapılmış olan çalışmalarda güncel kuramlar olarak alındığını görmekteyiz.

Motivasyonun bireyin kendisinden kaynaklanan yönünün dış kaynaklara göre daha baskın olduğu fikrine dayanan içerik(kapsam) kuramları bireyin içinde bulunan ve kişiyi belirli yönlerde davranışa sevk eden

faktörlere önem vermektedir. Bu kuramlar bireyin sahip olduğu öncelik sırasına göre hissettiği ihtiyaç ve dürtüleri araştırmışlardır (Oral ve Kuşluyan, 1997). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Mc Gregor'un X ve Y teorisi ve Herzberg'in çift faktör kuramı ilk geliştirilen kuramlar olup daha sonra geliştirilen kuramlar bu kuramların eksik yönlerini gidermek amacı ile ortaya koyulmuş kuramlar olma özelliğini göstermektedir. (Robins, 1989). Alderfer'in ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını basitleştirmeye ve gerçek hayata uygunluğunu artırmaya çalışma çabası ile oluşturduğu VİG (varoluş, ilişki kurma, gelişme) kuramı ve Mc Clelland'ın ortaya koyduğu bireylerin başarı, güç ve yakın ilişki ihtiyacı üzerine odaklandığı başarı ihtiyacı kuramı geliştirilen diğer içerik kuramlarıdır.

Çalışan bireylerin bir hedefe ulaşma isteğiyle nasıl motive edildiklerini ve bu motive etme sürecinde devreye koyulabilecek dışsal kaynakların neler olabileceğini inceleyen (Ulukuş, 2016) süreç kuramları çalışanların hedeflerine ulaşma çalışmalarında geçirdiği süreci anlamaya çalışmışlardır (Chappell ve Gratto, akt., Gülnar, 2007). Vroom'un ve Lawler ile birlikte Porter'in motivasyon yöntemine odaklanarak geliştirilmiş oldukları beklenti kuramları, Adams'ın iş ortamında bireylerdeki adalet duygusu çerçevesinde oluşturduğu eşitlik kuramı, Locke'ın işe başlamadan önce bir hedefin belirlenmesi ve gösterilmesi esasına odaklandığı hedef belirleme kuramı, Torndike, Skinner ve Pavlov gibi davranışçı psikoloğların davranış neticesinde karşılaşılan sonuca odaklandıkları koşullanma kuramı, Heider'in bireyin genelleme amacı ile davranışının sonuçlarını değerlendirmesine odaklanan atfetme kuramı ve Bandura'nın bireylerin sosyal çevrelerinden etkilenmelerine odaklanan sosyal öğrenme kuramı süreç kuramlarını oluşturmaktadır.

Sanayi devriminin dördüncü jenerasyonu olarak değerlendirilen "Endüstri 4.0" çalışma ortamının değişimi ile birlikte çalışanların da özellikleri değişmiştir. Tüm bu değişimin ışığında motivasyon yönetimi süreçlerinin de değişime adapte olması önem taşımaktadır. Bu adaptasyon sonucunda araştırmacılar tarafından yeni güncel kuramlar ortaya atılmıştır. Deci ve Ryan tarafından geliştirilen bireyin yeterlik, özerklik ve ilişkide olma olarak üç temel ihtiyacına odaklanan öz belirleme kuramı, Hackman ve Oldman tarafından geliştirilen içsel motivasyona ve işin bireyi motive edebilecek belirli özelliklerine odaklanan iş özellikleri belirleme kuramı, Steel ve König tarafından geliştirilen motivasyon ile zamansal sistemler arasındaki ilişkiye odaklanan zamansal motivasyon kuramı, Pink tarafından geliştirilen ve çalışma hayatının bilgisayar sistemlerine benzetilerek üç gelişim dönemine ayırdığı motivasyon 3.0 kuramı ve son olarakta Seligman tarafından geliştirilen iyi oluşa katkı sağlayan beş bileşen olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı üzerine odaklanan perma- iyi oluş modeli kuramı güncel kuramlar olarak ele alınabilir.

YÖNTEM

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucu sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik motivasyonlarının iş doyumları üzerindeki etkisine yapılan çalışmalar, motivasyonun iş doyumuna üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar ve iş doyumunun önemine ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda Science Direct, Medline, Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarından taramalar yapılmış Literatür taraması sonucunda motivasyon ve iş doyumunu ilişkisini ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Motivasyon ve iş doyumunu ilişkisini ortaya koyan çalışmalar içerisinde araştırma konumuzdan uzaklaşan çalışmalar anahtar kelimeler kullanılarak çalışma dışında bırakılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireyin performansını belirleyen en önemli faktörlerden birisi (Mammadlı, 2019) olan motivasyon ve çalışanın işini ve işten kazandığı tecrübelerini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan hoşça giden duygu durumunu ifade eden iş doyumunu (Köroğlu, 2012) iş ve birey ile ilgili pek çok sonuçlara yol açmaktadır. Bireylerin iş doyum düzeyi ise iş ortamında yeterince motive olmalarıyla yakından ilişkilidir (Gökkaya ve Türker, 2018).

Özellikle eğitim kurumlarında hizmetin yürütülmesinde, eğitime öğretme faaliyetlerinin yapılmasında öğrencinin öğrenme çevresini düzenleyen kişi olan öğretmenler (Keskinkılıç, 2011) eğitim-öğretim süreçlerinin sağlıklı ve verimli şekilde işlenmesinden birinci derecede sorumlu ve etken bireyler olmaktadır (Özcan, 2013). Öğretmen iş doyum düzeyinin yüksek olması iş performansında bir artışa neden olmakta bu artış ise eğitimde kalite artışını tetiklemektedir. Kaliteli eğitim almış olan öğrenciler ise toplumda verimli bireyler olarak var olacaktırlar. Bu artış ve verim silsilesini sağlamak eğitimin önemli hedeflerinden birisi olması sebebi ile öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması da aynı derecede öneme sahiptir denilebilir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olması içinse sahip olunan motivasyon düzeyi son derece önem kazanmaktadır (Jesus ve Conboy, 2001). Yavuz ve Karadeniz (2009)'a göre de eğitim kalitesini ve niteliğini etkileyen unsurlardan en önemlisi olan öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu kendileri için önemli olduğu kadar görev yaptıkları eğitim kurumları ve akabinde toplum için son derece önemlidir.

Okul öncesi eğitimle birlikte ilköğretim bireylerin hayatında temel olma özelliğine sahip olan eğitim basamaklarından birisi ve en temelidir denilebilir. Bireyler eğitim hayatının temelini ilköğretimde sınıf öğretmeni

ile birlikte atmaktadırlar. Bireylerin eğitim yaşamına ilk adımları attıkları ilkokulda sınıf öğretmenlerinin etkisi yadsınmaz. İlkokulun bireyler üzerindeki bu önemi nedeniyle bu zorlu ve önemli temel eğitim basamağında üzerine büyük bir sorumluluk alan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve iş doyumları çok büyük önem kazanmaktadır. Enerjisi oldukça üst seviyelerde olan ilkokul öğrencilerinin enerji seviyelerine yetişebilmesi için sınıf öğretmenlerinin okula istekli motive olmuş bir şekilde gelmesi ve okuldan ayrılırken ise doyuma ulaşmış olarak ayrılabilmesi son derece önemli olmaktadır. Aydın, Şahin ve Topal (2008)'a göre de sınıf öğretmenleri, aile ortamından yeni ayrılmış olan çocukların farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmede önemli görevler üstlenmektedir. Bundan dolayı bir sınıf öğretmenin motivasyon düzeyi ve iş doyum düzeyi mesleki verimliliğine etkisinden dolayı öğrencilerin gerekli becerileri kazanması açısından son derece önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitimdeki önemine rağmen motivasyon ve iş doyumuna üzerine yapılan araştırmalarda branş öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaların daha çok olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenleri üzerinde motivasyon, iş doyumuna, motivasyon ve iş doyumunun etkileri üzerine araştırma sayısının artırılması gerekmektedir.

Araştırmalarda genellikle motivasyonun diğer değişkenlerle, iş doyumunun diğer değişkenlerle ya da motivasyon ve iş doyumunu birlikte ele almak sureti ile iki değişkenle çalışıldığı gözlemlenmiştir. Motivasyon ve iş doyumuna ilişkisinde motivasyonun iş doyumuna etkisinde aracılık yapabilecek aracı değişkenlerin de devreye koyularak araştırmaların yapılması sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve eğitimin diğer paydaşlarının motivasyon ve iş doyumuna büyük katkılar sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Anantadjaya, S. P., Granita, W., Nawangwulan, I. M., Nurhidayah, F., & Astagini, N. (2017). Apakah lembaga pendidikan peduli dengan pelayanan?. *MIX: Jurnal Ilmiah Manajemen*, 7(1), 153221.
- Aşan, Ö., & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2).
- Aşan, Ö., & Güney, S. (2001). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467(6), 31-51.
- Bingöl, D. (1984). Çalışma psikolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İİ BF Yayınları.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations* (Vol. 9). Sage.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumuna algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- De Jesus, S.N. & Conboy, J. (2001). Öğretmen sıkıntısını önlemek için bir stres yönetimi kursu. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergisi*.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Eremie, M. & Opuda, A. (2022). Rivers state ortaokullarındaki öğretmenlerin kişilik özellikleri ve iş doyumuna. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Yönetim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1).
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, Beta Yayınları, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım. İstanbul
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Erol, M. & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1196-1213. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m
- Futrell, CM & Parasuraman, A. (1984). Memnuniyet ve performansın satış gücü cirosu ile ilişkisi. *Pazarlama Dergisi*, 48 (4), 33-40.
- Gergin, B. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Çorum ili örneği). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Gökkaya, S., & Türker, N. (2018). İş motivasyonu ile iş tatmini üzerine otel işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 12-28.
- Gülınar, B. (2007). Örgütlerde iletişim ve iş doyumuna. İstanbul: Literatürk, (s 43).
- Gündoğdu, G. B. (2013). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumuna ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği (Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kanten, P. ve Kanten, S. (2015). *İş Yaşam Kalitesinin Yaşam Doyumuna Üzerindeki Etkisinde İş Doyumunun Aracılık Rolü, Yaşam Doyumu*. Edt: Doğan, S. Ankara: Pegem Akademi
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.

- Keskinkılıç, K. (2011). Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Keskinkılıç, K.(Editör). İkinci Baskı. Anlara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-27.
- koroğlu, ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma. Doğu üniversitesi dergisi, 13(2), 275-289.
- Köse, E. (2019). Çalışanların iş tatmini algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 131-148.
- Lawler III, EE ve Suttle, JL (1973). Beklenti teorisi ve iş davranışı. Örgütsel davranış ve insan performansı , 9 (3), 482-503.
- Mammadlı, P. (2019). Çalışma hayatında motivasyon ve iş doyumunu. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi
- Neale, M. A., & Northcraft, G. B. (1990). Organizational behavior: A management challenge. The Dryden Pres, USA, 198.
- Oral, S., & Kuşluyan, Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu artırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. Verimlilik Dergisi, 3(3), 93-116.
- Özcan, Z. E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu (Niğde ili örneği). Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özgen, H., Yalçın, A., & Öztürk, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel.
- Robbins, S. P. (1989). Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications. 4th Edition. Englewood Cliffs: NJ. Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(10), 188-208.
- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. Ege Academic Review, 5(1), 55-64.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Beta Yayıncılık.
- Spector, PE (1997). İş tatmini: Uygulama, değerlendirme, nedenler ve sonuçlar (Cilt 3). Adaçayı.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 164-179.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 10 (1), 142-167.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 23-45.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(25), 247-262.
- Yenihan, B., Öner, M., & Balcı, B. (2016). İş doyumunu ve yaşam doyumunun demografik özelliklerle ilişkisi: Sakarya'daki AVM'lerin çalışanları üzerine bir araştırma. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 33-49.
- Yoğun, S. (2014). Çalışanlarda motivasyon ve iş tatmini. (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

ORTAOKUL 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIFLANDIRILMIŞ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSIFIED READING LEVELS OF 5TH-GRADE STUDENTS

Turan TEMUR

Anadolu Üniversitesi, turantemur@anadolu.edu.tr

ÖZET: Okuma, bir metni anlama süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin genel olarak iki aşamadan oluştuğunu söylemek mümkündür. Birinci aşama ses farkındalığı, kelime tanıma, söz dizimsel ayrıştırma gibi basit zihinsel süreçlerden, ikinci aşama ise metni anlama ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri beş aşamalı Barrett Taksonomisine göre ilişkisel olarak incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yoklayan 20 soruluk bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı McDonald's w ile hesaplanmıştır. Buna göre aracın güvenilirlik katsayısı .75'tir. Veriler analiz edilmeden önce normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı Shapiro-Wilk ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre non-parametrik ilişkiyi yoklamak amacıyla Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Buna göre, basit anlama ile çıkarım ($r=.552$), basit anlama ile örgütlenme ($r=.324$), örgütlenme ile çıkarım ($r=.291$), örgütlenme ile tepki ($r=.321$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur. Bu bulgu basit düzey anlamamanın örgütlenme, çıkarım ve tepki düzeyindeki anlamamanın ön koşulu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar sözcükler: okuma, okuduğunu anlama, Barrett Taksonomisi

ABSTRACT: Reading is the process of understanding a text and consists of two stages. The first stage is lower-level processes such as phonemic awareness, word recognition, and syntactic parsing. The second stage is higher-level processes that involve understanding and interpreting the text. The purpose of this study is to examine the relationship between classified reading levels of 5th-grade students. The study utilized a self-structured assessment tool consisting of 20 questions to examine students' reading comprehension skills. The reliability coefficient of the data collection tool was calculated through McDonald's w. Accordingly, the reliability coefficient score was found to be as .75. Shapiro-Wilk test was used to test normality. The test findings revealed that the data fail to show normal distribution. Thus, the Spearman correlation coefficient was used to examine the non-parametric relationship. According to test results, a significant and positive relationships were observed between literal comprehension and inferential comprehension ($r=.552$), literal comprehension and reorganization ($r=.324$), reorganization and inferential comprehension ($r=.291$), and reorganization and appreciation ($r=.321$). Based on the study findings, it would be safe to say that literal comprehension is a prerequisite for understanding reorganization, inferential comprehension, and appreciation.

Keywords: reading, reading comprehension, Barrett's Taxonomy

GİRİŞ

Bir cümle, bir paragraf veya bir metin okunduğunda insan zihninde nasıl bir işlem gerçekleştirildiği okuma araştırmalarının temel konularından biri olmuştur. Çünkü bu soruya bulunabilecek cevaplar, okuduğunu anlama becerisinin açıklanması ve okuma ile okuduğunu anlamaya yönelik öğretim çalışmalarının planlanması açısından oldukça önemlidir. Ancak Snow & Sweet (2003) okuma araştırmalarının gelişim süreci incelendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik elde edilen bulgulara göre farklı soruların da sorulabileceğini belirtmektedirler. Bunlardan bazıları “*En büyük zorluk bir metindeki sözcükleri çözümlenmeye çalışmak mıdır? yoksa en büyük zorluk bu sözcüklerle temsil edilen bilginin zihinsel görüntüsünü oluşturmakta mıdır?*” Bu sorulara iki farklı cevap üretildiğini söylemek mümkündür. Birincisi “yazı”nın temel bir bileşen olduğu ve anlama sürecini yönettiği yönündedir. Eğer okuyucu sözcükleri ayırt edebiliyor, seslendirebiliyor veya telaffuz edebiliyorsa ise

¹ Bu çalışma, 28.08.2018 tarihinde aramızdan ayrılan yüksek lisans öğrencisi Fatma Söyler'in aziz hatırasına ithaf edilmiştir.

okuma işlemi gerçekleşiyor demektir. İkinci görüş ise “yazı”nın nispeten önemsiz olduğu ve anlamının sözcüklerden sonra gerçekleşen bir eylem olduğu yönündedir.

Bu iki farklı görüş, alan yazın incelendiğinde okuma becerisine iki aşamalı bilişsel sınıflamanın temelini oluşturmaktadır denebilir. Kendeou, van den Broek, Jane White, & Lynch, (2009) ve Grabe (2009) okumanın açıklanması güç ve karmaşık sürecini basit ve üst düzey bilişsel işlemler gerektiren süreç olarak sınıflamaktadırlar. Basit bilişsel işlem gerektiren süreç sözcük tanıma, sözdizimsel ayrıştırma, semantik ilişkiler kurma gibi işlem adımlarından oluşurken; üst düzey bilişsel işlem gerektiren süreç ise kendi içinde üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi metnin yazarı tarafından oluşturulan söyleme ilişkin okuyucu tarafından oluşturulan metin modelidir (Singer & Leon, 2007). Bu model, metin odaklı bir anlam oluşturma olarak değerlendirilebilir. Çünkü okur, metnin ilk sözcüğünden son cümlesine kadar metni kavramaya çalışır ve metnin girdileri ile bilgi ağları, düşünme ağları inşa etmeye başlar. Bu inşa süreci kısa süreli bellekte veya çalışma belleğinde metnin genel anlamına yönelik işlemleri temsil etmektedir (Pressley, 2006; Kintsch, 1998). İkinci bileşen ise okuyucu yorumlarının veya değerlendirmelerinin de işe koşulduğu yeni bir durum modelidir. Bu model, metindeki söylem ile okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri, ilgi ve tutumlarının bütünleştiği yeni bir zihinsel modeli temsil etmektedir (Kintsch & Rawson, 2005; Rapp, van der Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007). Okuyucunun zihninde okuduğu metne ilişkin oluşturduğu bu zihinsel model, metinde anlatılanlardan daha fazlasını içermektedir çünkü okuduklarına kendi bilgilerini de eklemiştir. Üçüncü bileşen ise okuyucunun bir dizi okuma becerisini kısa süreli bellekte eş zamanlı olarak işe koştuğu süreci kapsamaktadır. Bu süreç okuyucunun okuma sırasında kullandığı stratejileri, yorumları, amaçları ve anlayıp anlamadığını takip etmesi gibi bir kontrol mekanizmasını içermektedir.

Genel hatlarıyla ilk bölümde açıklanan okuduğu anlama yalnızca bilişsel psikologların inceleme alanı olmamış dil eğitimcilerinin de önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Bir öğrencinin okuduğu metni nasıl anlamlandırdığı, öğrencilerin anlama süreçlerinin nasıl değerlendirilebileceği gibi konular çeşitli sınıflamaların ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu sınıflamalara Sanders (1966) ve Barrett (1968) örnek olarak gösterilebilir (Elijah & Legenza, 1978). Bu çalışmada Thomas Barrett tarafından geliştirilen beş aşamalı taksonomi dikkate alınmıştır.

Barrett Taksonomisi

Barrett (1973, aktaran Burnside,1980)’e göre okuduğunu anlamamanın bilişsel süreçlerine ilişkin tanım ve kavramlarda bir birlik olsa da anlamamanın kaç farklı beceriyle gerçekleştirildiğine veya sınıf ortamında anlamamanın nasıl geliştirileceğine yönelik bir görüş birliği olduğunu söylemek güçtür. Bu durum, öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik sınıf içi etkinlikleri nasıl düzenleyeceği, öğretim programlarının nasıl tasarlanacağı sorununun ortaya koymaktadır. Barrett (1968)’in okuduğunu anlamayı bir dizi farklı basamaklardan oluşturduğu taksonomi okuduğunu anlama çalışmalarını farklı düzeylerde ele almayı mümkün kılmıştır. Taksonominin basamaklarına ilişkin temel açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Basit anlama

Basit anlama metnin yüzyesnel anlamıyla ilgilidir. Bu aşmada okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirmelerde kullanılacak soruların cevapları, metin içinde bir sözcük, kavram veya cümle şeklinde geçmektedir. Metindeki şahıs kadrosu, olay, bilgi veya ana fikir bu aşamada açık bir şekilde metin içinde bulunabilmektedir.

Örgütlenme

Örgütlenme aşaması basit anlamının bir üst zihinsel işlem gerektiren basamağı olarak değerlendirilir. Bu aşamada okuduğunu anlamayı test eden soruların cevapları metin içinde geçse de okurun zihinsel olarak metni yeniden organize ederek cevaplandırması söz konusudur. Metindeki nesnelere, canlıların sınıflandırılması; metnin ana hatlarının belirlenmesi, metnin özetlenmesi bu aşamadaki etkinliklere örnek verilebilir. Örneğin bir metnin özetine yönelik bir çalışmada cevap metnin içindedir ancak okur yeni bir metin organize etmektedir.

Çıkarım

Çıkarım yapma okuduğunu anlamamanın önemli bir adımıdır. Bu adım okurun ön bilgileri, deneyimleri veya bakış açılarının da metinle birleştiği bir aşamadır. Okuduğunu anlama çıkarım yapma, basit anlama ve örgütlenmeden farklı bir bilişsel süreç gerektirir. Bu aşamada okumayı değerlendirmeye yönelik soruların cevapları doğrudan metin içinde değildir çünkü cevap satırların arasındadır. Okurun çıkarım yapabilmesi ise metinde verilen

ipuçlarına bağlıdır. Örneğin metnin ana fikrine yönelik bir sorunun cevabı okuru ana fikre götürecektir ipuçlarına ve okurun o ipuçlarını birleştirmesine bağlıdır.

Değerlendirme

Değerlendirme aşaması okurun metni, şahıs kadrosu, olay örgüsünü veya yazarın düşüncelerine yönelik bir dış ölçüte göre değerlendirme işlemidir. Değerlendirme basamağı gerçek ile kurgusalı, olgu ile görüşü, metinde anlatılanların günlük yaşamla nasıl ilişkilendirilebileceği gibi başlıkları içermektedir.

Tepki/memnuniyet

Okurun; metne, yazara, yazarın diline yönelik bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve estetik tepkilerine yönelik bir basamaktır. Bu sebeple bu aşamadaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların cevapları bireyden bireye değişebilmektedir ancak her cevabın metinle ilişkilendirilerek gerekçelendirilmesi önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sınıflandırılmış okuma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıflandırılmış (basit anlama, örgütleme, çıkarım yapma, değerlendirme ve tepki) okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıflandırılmış okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sınıflandırılmış okuma becerileri arasındaki ilişkiyi yoklayan bu çalışma korelasyonel bir araştırmadır. Bu bağlamda beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri Barrett Taksonomisine göre basit anlama, örgütleme, çıkarım yapma, değerlendirme ve tepki/memnuniyet düzeyinde tespit edilmiş ve bu beş farklı katman arasında nasıl bir ilişki olduğu yoklanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma Ankara ilinde bulunan bir özel okulun beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Özel okulda bulunan beş farklı şubenin (A, B, C, ve D) tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen şubelerdeki toplam öğrenci sayısı (n) 86'dır ve 46 erkek 40 kadın öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla bir Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı hazırlanmıştır. Bu aracın geliştirilmesinde araştırmacı ve araştırmanın yapıldığı okuldaki Türkçe öğretmenleri görev almıştır. Aracın geliştirilmesinde öncelikle öğretmenler tarafından aday metinler belirlenmiştir. Bu aday metinler belirlenirken metin türü, içerik, konu, dil özellikleri gibi değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Toplam 25 metin içinden hem araştırmacı hem de öğretmenlerin mutabık oldukları bir bilgilendirici, bir öyküleyici, bir işlevsel metin ve bir şiir olmak üzere toplam dört metin seçilmiştir.

Her metin için öğretmen ve araştırmacı tarafından aday Barrett Taksonomisine uygun sorular hazırlanmıştır. Araştırmacı ve öğretmenler aday soruları birlikte değerlendirmiş ve değerlendirme aracında kullanılmak üzere ilk taslak sorular oluşturulmuştur. İlk taslak soruların okulun ölçme ve değerlendirme birimi tarafından kontrolü sağlanarak beş (5) sorunun madde kökünde, yedi (7) sorunun seçeneklerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan toplam 20 soruluk araca son şekli verilmiştir. Hazırlanan soruların metin ve taksonomik aşamalara göre dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Soruların Metin ve Taksonomik Aşamalara Dağılımı

Metin	Basit anlama	Örgütlenme	Çıkarım	Değerlendirme	Tepki	Soru sayısı
Metin 1 (Öyküleyici)	1	1	2	-	1	5
Metin 2 (İşlevsel)	1	1	3	-	-	5
Metin 3 (Bilgilendirici)	2	-	2	1	-	5
Metin 4 (Şiir)	2	-	1	1	1	5
TOPLAM	6	2	8	2	2	20

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracında bulunan maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksi öğrenci sayısının yetersizliği sebebiyle ilk uygulama ile birlikte yapılmıştır. Değerlendirme aracının içerik geçerliğini sağlamak amacıyla her sorunun Barrett Taksonomisinde belli bir aşamaya denk gelmesi ve bulunduğu aşamaya uygun bir alt beceriyi açıklamasına dikkat edilmiştir. Değerlendirme aracının güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verileri, normal dağılım gösterip göstermediği taksonomik her değişken için ayrı ayrı Shapiro-Wilk ile test edilmiştir (Tablo 2). Normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama basamakları arasındaki ilişkiyi yoklamak amacıyla parametrik olmayan korelasyon (Spearman) kat sayısı hesaplanmış, betimsel verilerin analizinde aritmetik ortalama ve cinsiyete dayalı verilerin analizinde Mann Whitney U- Testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Verilerin Normal Dağılımı

Normallik Testi (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Basit	0.935	<.001
Çıkarım	0.967	0.032
Örgütlenme	0.899	<.001
Tepki	0.930	<.001
Değerlendirme	0.883	<.001

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde beşinci sınıf öğrencilerden elde edilen verilerin betimsel analizlerine, Barrett Taksonomisine göre basamaklandırılmış okuma katmaları arasındaki ilişkiye ve cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Basamaklarına İlişkin Betimsel Bulgular

Okuduğunu anlama basamakları					
	Basit	Örgütlenme	Çıkarım	Değerlendirme	Tepki
n	83	83	83	83	83
Ortalama	71.1	70.7	59.3	58.1	41.0
Ss	26.5	25.5	19.9	28.4	35.0

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama basamaklarına ilişkin betimsel veriler Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin basit anlama ($\bar{x}=71.1$) ve örgütleyici anlama ortalamalarının ($\bar{x}=70.7$) çıkarım ($\bar{x}=59.3$), değerlendirme ($\bar{x}=58.1$) ve tepki ($\bar{x}=41.0$) ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin metnin yüzeysel anlamını sorgulamaya yönelik puanlarının; metinden çıkarımlar yapma, bir ölçüte dayalı olarak metin ve gerçek yaşam arasında

değerlendirmeler yapma ve metne ilişkin kişisel memnuniyetlerine yönelik gerekçeler oluşturma puanlarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Basamaklarına İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon					
		Basit	Çıkarım	Örgütlenme	Değerlendirme	Tepki	
Basit	Spearman	—					
	p	—					
Çıkarım	Spearman	0.552	***	—			
	p	<.001	—				
Örgütlenme	Spearman	0.324	**	0.291	**	—	
	p	0.003	0.008	—			
Değerlendirme	Spearman	0.137	0.081	0.166	—		
	p	0.216	0.469	0.133	—		
Tepki	Spearman	0.141	0.199	0.321	**	0.102	—
	p	0.202	0.072	0.003	0.359	—	

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Beşinci sınıf öğrencilerinin beş aşamalı okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi gösteren değerler Tablo 4'te belirtilmiştir. Buna göre, basit anlama ile çıkarım ($r=.552$), basit anlama ile örgütlenme ($r=.324$), örgütlenme ile çıkarım ($r=.291$), örgütlenme ile tepki ($r=.321$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur. Bu bulguya göre basit anlama puanları arttıkça çıkarım puanlarının arttığı söylenebilir. Basit anlama ile çıkarım ve örgütlenme; örgütlenme ile tepki arasındaki ilişki orta düzey bir ilişki olarak yorumlanabilir ancak örgütlenme ile çıkarım arasındaki ilişki düşük düzeydedir. Basit anlama ile çıkarım arasındaki ilişkiye yönelik determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2=.30$) çıkarıma dayalı okuduğunu anlama puanlarının toplam varyansının %30'nun basit anlamadan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu, cevabı metin içinde geçen ayrıntılara ilişkin hatırlamaya dayalı anlama çalışmalarının; metinden hareketle yapılacak çıkarımlara temel oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	SO	ST	U	Z	p
Basit	Erkek	46	41.15	1893.00	812.000	-.952	.341
	Kadın	40	46.20	1848.00			
Örgütlenme	Erkek	46	41.41	1905.00	824.000	-.847	.397
	Kadın	40	45.90	1836.00			
Değerlendirme	Erkek	46	43.79	2014.50	906.500	-.129	.897
	Kadın	40	43.16	1726.50			
Tepki	Erkek	46	42.00	1932.00	851.000	-.619	.536
	Kadın	40	45.23	1809.00			
Çıkarım	Erkek	46	42.68	1963.50	882.500	-.328	.743
	Kadın	40	44.44	1777.50			

Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini yoklayan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 5'te belirtilmiştir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin basit anlama, çıkarım, örgütlenme ve tepki puan ortalamaları erkek öğrencilerin aynı basamaklardaki puan ortalamalarından; erkek öğrencilerin ise değerlendirme puan ortalamaları kadın öğrencilerden yüksektir ancak kadın öğrenciler veya erkek öğrenciler lehine gözlemlenen bu farklılık anlamlı değildir.

SONUÇ

Okuduğunu anlama bir dizi alt beceriden oluşan süreci içinde barındırmaktadır. Barrett bu süreci basit anlama, örgütlenme, çıkarım, değerlendirme ve tepki/memnuniyet olmak üzere beş farklı aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalar anlamının bilişsel olarak basitten karmaşığa giden basamakları gibidir. İlk aşama anlaşılması gereken metne ilişkin temel ayrıntıları hatırlamaya dayalı iken ikinci aşamada öğrencinin yine metne dayalı ayrıntılardan yararlanarak yeni bir zihinsel örgütlemesi söz konusudur. Üçüncü aşamada okuyucu metindeki ipuçlarından yararlanarak bazı çıkarımlarda bulunması gerekir. Dördüncü aşama değerlendirme aşamasıdır ve en basit ifadeyle metin ile gerçek yaşam arasında bir bağın kurulduğu noktayı ifade etmektedir. Taksonominin son aşaması ise tepki/memnuniyet aşamasıdır. Bu aşamada okuyucu metnin yazarına, diline, karakter veya olay gibi özelliklere gerekçeli olarak kişisel cevaplar oluşturmaktadır. Buna göre bu çalışmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin basit anlama ve örgütlenme puan ortalamaları, çıkarım, değerlendirme ve tepki puan ortalamalarından daha yüksektir.
2. Basit anlama puanları ile örgütlenme ve çıkarım arasında orta düzey pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
3. Örgütlenme puanları ile çıkarım puanları arasında düşük düzey pozitif anlamlı bir ilişki vardır.
4. Örgütlenme puanları ile tepki puanları arasında orta düzey, pozitif anlamlı bir ilişki vardır.
5. Okuduğunu anlama puanları açısından kadın öğrenciler lehine bir farklılık gözlemlense de gözlemlenen bu fark anlamlı değildir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak okuduğunu anlama araştırmalarına ve okuma uygulamalarına yönelik olarak bazı öneriler de bulunulabilir:

1. Bu çalışmada kullanılan değerlendirme aracında bulunan soruların dağılımı özellikle basit anlama ve çıkarıma dayalı anlama becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Değerlendirme aracında bulunan toplam soru sayısı artırılabilir ve soru sayısı artırılırken taksonomik basamaklara dengeli olarak dağıtılabilir.
2. Araştırmanın yapıldığı okulda bulunan beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir ancak bu sayının artırılması taksonomik basamakların açıklanmasında kullanılacak istatistikî işlemlerin daha tutucu olmasına olanak tanyacaktır.
3. Basit anlama, çıkarım yapmanın bir ön koşulu niteliğindedir dolayısıyla okuduğunu anlama çalışmaları yapılırken çıkarıma dayalı etkinliklerden önce basit anlamaya dayalı etkinliklere öncelik verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Burnside, S. A. (1980). Analysis of gems reading tests using Barrett's Taxonomy. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.
- Elijah, D., & Legenza, A. (1978). A comprehension taxonomy for teachers. *Reading Improvement, 15*(1), 28.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Jane White, M., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding Skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765–778.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A framework for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. M. Snowling, & C. Hulme içinde, *The science of reading: A handbook* (s. 209-226). MA: Blackwell.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works*. New York: Guilford Press.

Rapp, D., van der Broek, P., McMaster, K., Kendeou, P., & Espin, C. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*, 289-312.

Singer, M., & Leon, J. (2007). Psychological studies of higher language process: Behavioral and empirical approaches. F. Schmalhofer, & C. Perfetti içinde, *Higher level language processes in the brain* (s. 9-25). New Jersey: L.Erlbaum.

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. C. E. Snow, & A. P. Sweet içinde, *Rethinking reading comprehension* (s. 1). New York: The Guilford Press.

AFYONKARAHİSAR PROTOKOL YEMEKLERİNDE MANDA SÜTÜ ÜRÜNLERİNİN YERİ VE GASTRODİPLOMASI

THE PLACE OF BUFFLE MILK PRODUCTS IN AFYONKARAHİSAR PROTOCOL MEALS AND GASTRODIPLOMACY

Erdal ÖZER

Afyon Kocatepe Üniversitesi eoz@aku.edu.tr

Tansu ÇELİK

Afyon Kocatepe Üniversitesi tansucelik@aku.edu.tr

Seda YALÇIN

Afyon Kocatepe Üniversitesi syalcin@aku.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmanın amacı gastrodiplomasinin önemini vurgulamak, Afyonkarahisar mutfağını tanıtmak ve dünyanın çeşitli yerlerinde Afyonkarahisar restoranlarının açılmasını teşvik etmektir. Bu sayede ülkemize sosyoekonomik katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca Afyonkarahisar mutfağı sürdürülebilir hale gelecek. Afyonkarahisar'ın mutfak açısından zengin olması ve birçok yöresel ürüne sahip olması Türkiye'nin tanıtılması açısından önemlidir. Bu çalışmada protokol yemeklerinde en çok tercih edilen mekan olan NG Afyon Wellness & Convention otelinin şefi, Musakka restoran sahibi ve Gastroafyon konağı restoran şefi ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda manda kaymağı, yoğurt ve peynirin yemeklerinde önemli yer tuttuğu görülmüştür. Bu sayede Afyonkarahisar'ın simgesi olan manda kaymağı ve diğer ürünler dünyaya tanıtılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: manda sütü, Afyonkarahisar mutfağı, gastrodiplomasi, protokol, yöresel

ABSTRACT: The aim of this study is to emphasize the importance of gastrodiplomacy, to introduce Afyonkarahisar cuisine and to encourage the opening of Afyonkarahisar restaurants in various parts of the world. In this way, it is thought that socioeconomic contribution will be provided to our country. In addition, Afyonkarahisar cuisine will become sustainable. The fact that Afyonkarahisar is rich in cuisine and has many local products is important in terms of introducing Turkey. In this study, an interviews were conducted with the chef of NG Afyon Wellness & Convention hotel, which is most preferred place in protocol meals, owner of the Musakka restaurant and restaurant chef of Gastroafyon konağı. As a result of this study, it was observed that buffalo cream, yoghurt and cheese have an important place in the protocol meals. In this way, buffalo cream, which is the symbol of Afyonkarahisar, and other products are introduced to the world.

Keywords: buffalo milk, Afyonkarahisar cuisine, gastrodiplomacy, protocol, local

GİRİŞ

Bugünkü Afyonkarahisar'ın bulunduğu bölgedeki ilk yerleşim, Hitit İmparatoru 11. Muşil tarafından Arzava Seferi sırasında yaptırılan Hapanova Kalesi'nin eteklerinde kurulan köydür. Bu köyün ilk adı Akronium olup, yüksek tepe anlamına gelen Akron kelimesinden gelmektedir. Bizans döneminde kalesi nedeniyle önem kazanan Akronium, Akreinos olarak anılmaya başlanmıştır. Afyonkarahisar'ın Türkler tarafından fethine kadar bölgeye hakim olan uygarlıklar sırasıyla Hititler, Frigler, Lidyalılar, Persler, Makedonlar, Selçuklular, Bergamalılar, Romalılar ve Bizanslardır (Küpeli, 2000).

Afyonkarahisar, Anadolu yarımadasının ortasında, batıya yakın, Ege bölgesinin iç kesimlerinde yer almaktadır. İl Eskişehir, Konya, Isparta, Uşak, Denizli ve Kütahya ile çevrilidir (Gönçer, 1971).

Afyonkarahisar, mutfak kültürü, tarihi ve geleneksel gıda endüstrisi ile Türkiye'nin önemli gastronomi destinasyonlarından biridir. Bu sayede UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı kapsamında 2019 yılında Gastronomi Şehri unvanını alarak Gaziantep ve Hatay'dan sonra Türkiye'nin 3. Gastronomi Şehri olmuştur (Çelik ve ark., 2021). Afyonkarahisar'ın en bilinen ürünleri Afyon kebabı, haşhaş tohumu, sucuk döner, lokum, manda sütü, kiraz, patates ve kaymaktır (Kızıldemir, 2019). Afyonkarahisar, Afyon manda kaymağı, Afyon lokumu, Afyon bükmesi, patatesli Afyon ekmeği, Afyon ağzıaçık, Afyon kaymaklı ekme kadayıfı, Afyon pastırması, Afyon patlıcan böreği, Afyon sucuğu, Afyon velense hamur aşısı, Afyon çullama köftesi, Emirdağ dolgulu köfte, Emirdağ güveci, Emirdağ yumurtalı pidesi, Şuhut keşkeği, Afyon manda yoğurdu, Sultandağı

kirazı ve Afyon ilibada sarması ile coğrafi işaretler olarak gastronomik anlamda ilerlemektedir (Türk Patent ve Marka Kurumu).

Manda sütü, enerji açısından yüksek yağ içeriği nedeniyle inek sütüne göre daha değerlidir (Coroian ve ark., 2019). Manda sütü, inek sütüne kıyasla daha yüksek yağ, laktoz, protein (özellikle kazeinler) ve kalsiyum, magnezyum ve inorganik fosfat gibi minerallere sahiptir (Ahmad ve ark., 2008). Ayrıca daha yüksek A ve C vitaminleri ve daha düşük tokoferol, riboflavin ve kolesterol ve inek sütünde bulunmayan gangliosidlerin varlığına sahiptir (El-Salam ve ark., 2011). Manda sütü, anti-kanserojen bileşik olarak kabul edilen ve obezite, damar sertliği ve diyabet gibi sağlık sorunları üzerinde faydalı etkileri olan linolenik asit yüzdesini daha yüksek oranda içermektedir (Lopes Oliveira, 2004).

Gıda sadece turizm veya ticaret amaçlı değil, başka kültürleri öğrenmek açısından da önemlidir. Gastronomi kültürel diplomasının içerisinde özel bir alan olan gastrodiplomasi kavramı ile yer almaktadır. Gastrodiplomasi olarak kullanılacak olan kavram, literatürde mutfak diplomasisi (culinary diplomacy) ve gıda diplomasisi (food diplomacy) olarak da geçmektedir. Gıda diplomasisi, global açlığı azaltmak için gıda yardımının aracı olarak kullanılmaktadır (Chapple-Sokol, 2013). Gastronomi, çeşitli kültürel, tarihsel, sosyal bileşenler, ekonomi, felsefe, edebiyat ve inanç merkezinde gıdanın bulunduğu anlayışı gerektirir (Santich, 2007). Gastronomi yemek kültürü ile ilgilidir ve bölgelerin özelliklerine ait bir işareti yansıtmaktadır. Gastronomik kimlik, o yörenin tarihi, coğrafyası, iklimi, kültürü ve gelenekleri ile bilinmektedir. Bunlar görülmemiş yerleri özel yapan unsurlardandır (Harrington ve Herzog, 2007).

Gastronomiyi kullanmak isteyen girişimci liderler için kimlik kavramı, hem bir kültüre yönelik farkındalık yaratmak hem de bir sürdürülebilir iş avantajı sağlamaktadır (Harrington ve Herzog, 2007). Gastrodiplomasi, seyahat etmek istemeyen kişilerin, yabancı mutfakları tanımaları için yardımcı olmaktadır (Rockower, 2012). Gastrodiplomasi, bir ülkenin kültürel mirasını diğer ülkelerle yemek üzerinden paylaşmasıdır. Dış politika ve yemeğin kesiştiği araç olan kamu diplomasisini yürütmek ve halkın marka bilincini geliştirmek için ülkenin yemekleri kullanılmaktadır. Gastrodiplomasi ulusal yemekler aracılığıyla ülkeye ilişkin kültürel algıyı artırmak, karşılıklı anlayışa katkı sağlamak ve ülke markasını duyurmaktır. Ülkeler gastrodiplomasiyi markalaşmak için uygulamaktadır. Bu kapsamda ABD’de ve Avrupa ülkelerinde yükseköğretim düzeyinde özel bölümler açılmaktadır. Yemek, iletişim kurma aracı olarak tarih boyunca ülkeler arası ilişkilerde önemli rol oynamıştır. Gastronomi turizmi kapsamında yerel mutfakların insanları destinasyonlara çekmek için kullanılması önemli bir stratejidir. Ülkeler kültürlerini tanıtmak, ülkelerine ilgi çekmek ve turist kazandırmak için ulus markası olarak mutfaklarını dünya ülkelerine göstermeyi amaçlamaktadır (Alan, 2016). Ulusal değerlerle paylaşılan mutfak kültürü dünyaya açılmayı sağlamaktadır (Nirwnandy ve Awang, 2014).

Günümüzde ülkeler, tanıtımlarını kendilerine özgü yemekleri ile gerçekleştirmektedir. Böylece ülkeleri, halkları ve kültürleri bir araya getiren yemekler, ülkeler arası ilişkilerde diplomasiyi cazip hale getirmiştir (Çevik ve Aslan, 2020). Gastrodiplomasi, bir ülkenin mutfak kültürünü kullanarak o ülkenin uluslararası tanıtımını yapmaya çalışmaktadır. Mutfak kültürü ülkenin kimliğini güçlendirmede etkili bir araçtır. Hükümetler kültürel diplomaside mutfak kültürünü strateji geliştiricisi olarak değerlendirmekte ve geleneksel ürünleri dünyaya ihraç etmeyi düşünmektedir (Türker, 2018). Yemeğin diplomasi aracı olarak kullanılmasının bir nedeni de yemeklerin karar vermede etkisi bulunmasıdır. Ayrıca paylaşılan yemek insanlar arasında sosyal etkileşime neden olmakta, farklı gruplar arasında yakınlaşma sağlamakta ve ilişkileri güçlendirmektedir (Kul, 2019).

Gastrodiplomasi, batı hegemonyasının yemeği yumuşak güç olarak tanımlanmasıyla ortaya çıkmıştır (Nirwnandy ve Awang, 2014). Gastrodiplomasi, ulus marka statüsünü ve yumuşak güç kaynaklarını artırmak geleneksel geniş kültürel çekiciliği artırmak için hızlıca dış politikanın bir aracı olmaya başlamıştır. Gastrodiplomasi, gittikçe popüler ve dinamik halk diplomasi stratejisi olmaya başlamıştır. Gastrodiplomasi, kültürel diplomasi ve ulus markalaşması için bir yoldur. Çünkü dolaylı olarak somut bir biçimde dış kültürleri tanıtmaktadır. Kültürel diplomasi stratejisi olarak mutfakın kullanılması, orta güçlerin benzersizliğini vurgulamak için bir yetenek sağlar. Böylece ulus marka tanınırlığını güçlendirmiş olur. Gastrodiplomasi Tayvan ve Kore gibi hiç tanınmayan uluslara yardımcı olmuştur. Uluslar, mutfakları vasıtasıyla kültürlerine dikkat çekmiş olmaktadır. Ayrıca yumuşak gücü geliştirmiş olmaktadır. Bazı ülkeler çok dinamik ve yenilikçi yaklaşımlar göstermektedir. Örneğin Malezya popüler yerlerde gece marketlerine ev sahipliği yaparak kültürel diplomasi ile gastrodiplomasiyi bağlamaktadır. Bir ülkenin mutfakına artan ilgi, kültürünün daha geniş bir takdir ve anlayışa yol açar (Rockower, 2012). Bir çalışmada kültürel diplomasi uluslar ve halklar arasında bilgi, fikir, sanat ve diğer kültürel yönlerin değişiminin karşılıklı paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Cummings, 2003).

Peru, Güney Kore, Tayland, Japonya, Malezya, Tayvan, ABD, Endonezya, Danimarka, İsveç, Norveç, Avustralya, Fransa, İtalya ve Türkiye gıdaların etkileyici faktörlerinin farkında olarak miraslarını yemekler vasıtasıyla duyurmak ve ekonomik yatırımları sağlamak için gastrodiplomasiyi uygulamışlardır. Ülkemizde uygulaması bulunan gastrodiplomasi tanıtım, markalaşma, hizmet sektörü, diplomatik etkinlik ve kültürel miras gibi gastrodiplomasiye örnek olan faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bunun yarısına 2019'da UNESCO tarafından 3. gastronomi şehri seçilen Afyonkarahisar mutfağı Türkiye'nin gastrodiplomasi stratejilerinde yer almıştır (Çevik ve Aslan, 2020). Türk mutfak kültürünün tanıtılmasında gastrodiplomasi uygulamalarının, tanıtım faaliyetlerine olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir (Bucak ve Yiğit, 2019).

Bu çalışmanın amacı 2019 yılında UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na dahil olan Afyonkarahisar'ı turizm açısından tüm dünyaya tanıtmak, manda sütü ürünlerinin kullanımını yaygınlaştırmak, manda sütünün faydalarını belirtmek, sürdürülebilirliğini sağlamak ve gelecek nesillere aktarmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Afyonkarahisar ilinde düzenlenen protokol yemeklerinde manda sütünden elde edilen kaymak, yoğurt ve peynirin nerelerde kullanıldığı araştırılmıştır. Araştırma sonucu protokolün Afyonkarahisar'da en çok NG Afyon Otelini tercih ettiği belirlenmiştir. Bundan sonra Musakka Restoran ve Gastroafyon Konağı tercih edilmektedir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi kullanılarak NG Afyon Otelinde çalışan aşçı, Musakka Restoran sahibi ve Gastroafyon Konağı Restoran şefi ile röportaj yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada 2012, 2021 ve 2022 yıllarında yapılan festivaller örnek verilmiştir.

BULGULAR

2012 yılında açılan NG Afyon Wellness & Convention, Türkiye'nin en büyük termal otelidir. NG Afyon, termal tatili ülkemizde ve dünyada geniş kitlelere yayılmasını sağlayacak donanımlara sahiptir. Bu özelliklerinin yanı sıra bir kongre merkezi olarak da hizmet veren NG Afyon'un 13 toplantı salonu bulunmaktadır (1).

Devlet bürokratlarının toplantılarında tercih ettiği NG Afyon Otel resmi protokol ziyafet yemeklerinde manda kaymağına, manda yoğurduna ve manda peynirine menülerinde yer verildiği belirtilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir;

- ekmek kadayıfı ile manda kaymağı
- kahvaltıda bal ile manda kaymağı
- etli düğülü yaprak sarmasının yanında manda yoğurdu
- manda sütünden yapılan mozeralla peyniri (Afyonkarahisar'da üretilmektedir) brunch servislerinde sandviç içinde kullanılmaktadır.

Şehrin protokolü (vali, vali yardımcıları, belediye başkanı) Musakka restoranda toplantılar yapmıştır. Ömer Safkurşun, bu protokol yemeklerinde restoranda manda sütü ile ilgili verilen ürünlerde daha çok kaymağın kullanıldığını bunun da tatlılarla beraber sunulduğunu (kaymaklı elma tatlısı, kaymaklı ayva tatlısı, kaymaklı kabak tatlısı, kaymaklı ekmek kadayıfı, kaymaklı baklava) ve ilaveten manda yoğurdunun etli yaprak sarması ile sunulduğunu ifade etmiştir.

Gastroafyon Konağı, 2021 yılında hizmete açılmıştır ve şehrin geçmişten bugüne mutfak kültürünü yansıtmaktadır.

Tarım Bakanı, Gastroafyon konağını ziyaret etmiş ve ona Afyon geleneksel yemekleri sunulmuştur. Hüseyin Yalvaç, bunlar içinde manda sütü ürünlerinden kaymaklı ekmek kadayıfı olduğunu belirtmiştir.

24-26 Haziran 2012 yılında Afyon Profesyonel Aşçılar Birliği Ankara'da yapılan festivalde Afyonkarahisar yemeklerini tanıtmıştır. Bu festivalde Ankara bürokratlarına manda sütü ürünlerinden kaymaklı ekmek kadayıfı sunulmuştur (2).

2021 3. Uluslararası Gastroafyon festivaline 15 ülke büyükelçisi katılmıştır. Festivale gelen yabancı misafirlere manda sütünden elde edilmiş kaymak, kaymaklı lokum, kaymaklı ekmek kadayıfı sunulmuştur (Röportaj: Afyon profesyonel aşçılar derneği başkanı Hamza Kalkan, Mutfak şefi İbrahim Malkoç).

2022 4. Uluslararası gastroafyon festivaline 13 ülke büyükelçisi misafir edilmiştir. Festivale gelen yabancı misafirlere manda sütünden yapılan kaymak, kaymaklı lokum ve kaymaklı ekmek kadayıfı ikram edilmiştir

(Görevli uzmanlarla röportaj: Haber 11.10.2022 GAZETE 3, Öğretmen Emrah İŞİSAĞ, Emir Özdilek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yemek pişirme öğretmeni, Öğr. Gör. Tansu ÇELİK, Afyon Meslek Yüksekokulu Aşçılık Programı, Mutfak Şefi İbrahim MALKOÇ, Afyon profesyonel Aşçılar Derneği üyesi).

Çalışmada elde edilen veriler, manda sütünden elde edilen kaymak, yoğurt ve peynirin inek sütünden elde edilen ürünlere kıyasla tercih edildiğini göstermiştir.

SONUÇ

Ülkelerin kimliği ve gelenekleri ülke mutfağı ile anlaşılmaktadır. Gastrodiplomasi bu yüzden önemlidir. Gastrodiplomasi ile Afyonkarahisar mutfağı dünyaya açılabilir. Bu sayede Afyonkarahisar sembolü olan manda kaymağı ve diğer ürünler dünyaya tanıtılmış olur. Afyonkarahisar'ın mutfak yönünden zengin olması ve yöresel birçok ürünü bulundurması Türkiye'nin tanıtılması yönünden önemlidir. Bu çalışmada protokol yemeklerinde manda kaymağı, yoğurdu ve peynirinin önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Ahmad, S., Gaucher, I., Rousseau, F., Beaucher, E., Piot, M., Grongnet, J. F., Gaucher, F. (2008). Effects of acidification on physico-chemical characteristics of buffalo milk: A comparison with cow's milk. *Food chemistry*, 106(1), 11-17.
- Alan, G. A. E. (2016). Diplomaside özel bir alan: gastrodiplomasi. Ga sancar (editör). Kamu diplomasisinde yeni yaklaşımlar ve örnekler (109-127). İstanbul: beta yayıncılık.
- Bucak, T. ve Yiğit, S. (2019). Gastromilliyetçilik ve Gastrodiplomasi Kavramları Üzerine bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1305-1320.
- Chapple-Sokol, S. (2013). Culinary diplomacy: Breaking bread to win hearts and minds. *The Hague Journal of Diplomacy*, 8(2), 161-183.
- Coroian, A., Raducu, C., Miresan, V., Balta, I., Longodor, A. L., Luisa, A. ve Marchis, Z. (2019). Physico-chemical composition and antioxidant capacity of buffalo milk. *Scientific Bulletin. Series F. Biotechnologies*, 23, 186-192.
- Cummings, M. C. (2003). Cultural diplomacy and the United States government: A survey. Center for Arts and Culture.
- Çelik, S., Kart, N., Sandıkcı, M. (2021). Yerel Restoran İşletmecilerinin Afyonkarahisar'ın "UNESCO Gastronomi Şehri" Unvanına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*. 5(4), 2300–2319.
- Çevik, A., ve Aslan, Z. (2020). Dünyada ve Türkiye'de Gastrodiplomasi Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma**(A. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2298-2317.
- El-Salam, A., Mohamed, H. ve El-Shibiny, S. (2011). A comprehensive review on the composition and properties of buffalo milk. *Dairy science & technology*, 91(6), 663-699.
- Gönçer, S. (1971)."Afyon İli Tarihi" Cilt I, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Harrington, R. ve Herzog, C. (2007). Chef John Folse: a case study of vision, leadership & sustainability. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 19(3), 5-10.
- Kızıldemir, Ö. (2019). Afyonkarahisar Mutfak Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme (An Evaluation on the Cuisine. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(1), 647- 663.
- Kul, N. (2019). Mutfak, kimlik, diplomasi- Türkiye'de gastrodiplomasi. Ankara: Tüm Kitap
- Küpeli, Ö., İlgar, Y., Karazeybek, M. & Yılmaz, Ö. (2000). Anılarda Afyonkarahisar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayını*, 1,10-27.
- Lopes Oliveira R. (2004). Medicinal and nutritional qualities of the buffalo cow dairy byproducts. *Buffalo Bulletin, Brazilian Buffalo Breeders Association (ABCB), São Paulo, Brazil*.
- Nirwandy, N. ve Awang, A. A. (2014). Conceptualizing public diplomacy social convention culinary: Engaging gastro diplomacy warfare for economic branding. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 130, 325-332.
- Rockower, P. S. (2012). Recipes for gastrodiplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 8(3), 235-246.
- Santich, B. (2007). The Study of Gastronomy: A Catalyst for Cultural Understanding. *International Journal of the Humanities*, 5(6), 53-58.
- Türker, N. (2018). Gastrodiplomasi Türk mutfağının tanıtımında bir araç olabilir mi? *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 14-29.

1. <https://www.turizmguuncel.com/haber/iste-turkiyenin-en-buyuk-termal-oteli-h10617.html>

2. <https://www.afyonhaber.com/afyon-yemekleri-festivalde/25683/>

PROJE ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

CLASSROOM TEACHER'S OPINIONS ON PROJECT WORK

Nalan TOLĞAY

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, n.tolgay@hotmail.com.tr

ÖZET: Bu araştırma, öğretmenlerin proje yapma amaçlarını, projelerin hazırlanma ve yürütülme sürecinde yaşadıkları problemlere ve projelerin eğitime sağladığı katkılara yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Konya ilinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışma, okullarda önem teşkil eden projelere yönelik araştırmalar yapan araştırmacı ve öğretmenlere projeler hakkında genel bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemiştir. Bu açıdan öğretmenlerin proje yapma amaçlarına, projelerin hazırlanma ve yürütülme sürecinde yaşadıkları problemlere ve projelerin eğitime sağladığı katkılara yönelik görüşlerine ulaşması önem arz etmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla proje yapmada amaçlanan hedefler, proje süreçlerinde ortaya çıkan problemler ve eğitime sağladığı katkılar ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: sınıf öğretmenleri, proje, öğretmen görüşü

ABSTRACT: This research aims to examine the teachers' views of making projects, the problems they experience during the preparation and execution of the projects, and their views on the contributions of the projects to education. The study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. In line with the main purpose of the research, semi-structured interviews were conducted with the participating teachers. The sample of the research consists of 30 classroom teachers working in Konya. The sample of the study was created by using purposive sampling. Content analysis technique was used in the analysis of the data. This study aimed to give a general perspective on the projects to the researchers and teachers who conduct research on projects that are important in schools. In this respect, it is important for teachers to reach their views on the purposes of making projects, the problems they experience during the preparation and execution of the projects, and the contributions of the projects to education. With the results obtained in the research, the views aimed at making the project, the problems that emerged in the project processes and the contributions it made to education were revealed.

Keywords: classroom teachers, project, teacher's opinion.

GİRİŞ

Bilindiği gibi günümüzde dünyanın en büyük iletişim ağı olan internet, bilgiye ulaşmayı ve paylaşmayı sağlayan önemli bir teknoloji ağıdır (Demirci Güler, Kaya, & Uzun, 2014). İnternet teknolojisinin eğitim ortamlarında aktif bir şekilde kullanılması ile eğitim sürecinin etkililiği artırılabilir. Türkiye’de son dönemlerde internet tabanlı eğitim sitelerinin yaygınlaşması sonucu etkinlikler paylaşılabilir ve ulaşılabilir hale gelmiş, kültürlerarası etkileşimin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu portallardan biri olan eTwinning’e ülkemiz 2009 yılında dahil olmuştur. eTwinning Türkiye Ulusal Destek Servisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermektedir. Portal, öğretmenlerin ortak bulması, proje oluşturma, fikirlerini paylaşması, en iyi uygulama alışverişinde bulunması ve eTwinning platformunda bulunan çeşitli özelleştirilmiş araçları kullanarak hemen birlikte çalışmaya başlaması için çevrimiçi araçlar sağlamaktadır. Ülkemizde 52.000’den fazla okuldan, 220.000’den fazla kullanıcı portala kayıtlıdır ve şu ana kadar 23.000’den fazla projeye katılmışlardır (Etwinning, 2022). 2005 yılında Avrupa Komisyonunun öğrenme programının ana hareketi olarak başlatılan eTwinning, 2014 yılından bu yana AB eğitim, öğretim, gençlik ve spor programı olan Erasmus+’a, sıkı bir şekilde entegre edilmiştir (Kearney & Gras-Velázquez, 2015).

Gelişen teknolojiyle beraber okullarda yapılan proje çalışmalarının yaygınlaşmasıyla katılım sayısı da artmaktadır. Okullarda proje uygulamalarının yürütücüsü olan öğretmenlerin bu tip çalışmalarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanarak bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

YÖNTEM

Bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin proje yapma amaçlarını, proje süreçlerinde yaşadıkları problemleri gelişimlerini incelemek amaçlanmıştır. İlkokullarda yapılan projelerin, öğretmenlerin görüşleri alınarak incelenmesiyle projeler hakkında daha derinlemesine bilgi edinileceği düşünülmektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Hazırlanan sorular eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak düzenlenmiş ve forma son hali verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Konya ili merkez ilçelerindeki 5 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan ve proje çalışmalarına dahil olan 30 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır (Tablo 1). Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan 30 öğretmenin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik bilgiler		Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	12
Kıdem	1-5	2
	6-10	4
	11-15	18
	16 ve üzeri	6
Öğrenim Durumu	Lisans	23
	Yüksek lisans	7
İlgilenilen proje temaları	Robotik-kodlama	8
	Değerler eğitimi	12
	Teknoloji	9
	Kültür-Sanat	7
	Sağlık-beslenme	7
	Doğa	4
	Bilim	5

İlkokullarda proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin yaptıkları projeler tematik olarak incelendiğinde en fazla değerler eğitimi alanına vurgu yapıldığı Tablo 1’de de görülmektedir. Yine robotik kodlama, teknoloji, kültür-sanat, sağlık-beslenme, doğa, bilim temalarında çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin okullarda yapılan projelere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Proje Yapma Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar
Araştırma becerisi, güncel gelişmeleri takip etme	
-Kişisel becerileri geliştirme	Ö2-Ö4-Ö5-Ö12-Ö14-Ö23
-Güncel gelişmeleri takip etme	Ö2-Ö7-Ö9-Ö12-Ö13-Ö24
Eğitimciler arası etkileşimi sağlama	
-İşbirlikli çalışma	Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö15-Ö16-Ö20
-Kültürlerarası etkileşim	Ö1-Ö3-Ö7-Ö12-Ö14-Ö17-Ö26-Ö29-Ö30
Meslek gelişimine katkı sağlama	
-Web2.0 araçlarını kullanma	Ö1-Ö3-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö21-Ö28
-Öğrenme araçlarını çeşitlendirme	Ö4-Ö9-Ö11-Ö30
-Hizmet puanı, kariyer basamakları vs. katkısı	Ö2-Ö7-Ö19-Ö22-Ö23-Ö25-Ö28-Ö29
Öğrenme ortamı zenginleştirme	
-Etkin katılımı sağlama	Ö1-Ö2-Ö4-Ö9-Ö10-Ö13-Ö15-Ö16-Ö21-Ö22
-Grup çalışmasına teşvik	Ö12-Ö13-Ö28-Ö29-Ö30
İdarecilerin etkisi	Ö4-Ö5-Ö12-Ö16-Ö20
Okulun görünürliğini artırma	Ö4-Ö5-Ö15-Ö29

Tablo 2’de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin yapılan proje çalışmalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin proje yapma amaçları; Araştırma becerisi, güncel gelişmeleri takip etme (kişisel becerileri geliştirme, güncel gelişmeleri takip etme), eğitimciler arası etkileşimi sağlama (işbirlikli çalışma, kültürlerarası etkileşim), meslek gelişimine katkı sağlama (Web2.0 araçlarını kullanma, öğrenme araçlarını çeşitlendirme), hizmet puanı, kariyer basamakları vs. katkısı, öğrenme ortamı zenginleştirme (etkin katılımı sağlama, grup çalışmasına teşvik, idarecilerin etkisi, okulun görünürliğini artırma şeklinde kodlara ayrılmıştır.

Katılımcı Ö12, “Sürekli değişen teknolojik araçları öğrenmek, derslerimin uygulamalarında kullanmak için katılıyorum.” Ayrıca Ö12 “Teknolojik gelişmeleri takipte kalmak meslek heyecanımı diri tutuyor, öğrenme isteğim git gide artıyor.” Katılımcı Ö1, “Farklı bölgelerdeki meslektaşlarımla neler ürettiklerini, hangi metotları kullandıklarını öğrenmek isterim. Böylelikle iletişime geçerek kültürel zenginlik de oluşturuyoruz bir bakıma.” Katılımcı Ö7, “Yeni öğrenme araçlarından hem ben hem sınıfım faydalıyoruz, öğrencilerimin öğrenme ortamlarını zenginleştiriyorum.” Katılımcı Ö19, “Meslek hizmet puanıma katkısı olacağını düşündüğüm için yapıyorum.” Katılımcı Ö1, “Öğrencilerim bu vesileyle grup çalışmalarına katılıyor, derslere katılımları artıyor, en önemlisi etkin katılım sağlanıyor.” Katılımcı Ö20, “Müdürümüzün beklentisi hep proje çalışmalarının artması yönünde. İster istemez bu çalışmalara katılma zorunluluğu hissediyorum.” Katılımcı Ö4, “Projelerin yapılması, ödüllerle tamamlanması okulumuz için övünç kaynağı. Hem bu başarıları okula kazandırmak hem de isim olarak yer almak beni teşvik ediyor.” şeklindeki ifadelerle proje yapma amaçlarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Projelerin Hazırlanma ve Yürütülme Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler

Görüşler	Katılımcılar
Okul kaynaklı problemler	
-Yeterli materyal, araç gereç, kaynak sağlanmaması	Ö1-Ö7-Ö8-Ö11-Ö26
-Teşvik ve takdir görmeme	Ö2-Ö5-Ö7-Ö14-Ö18-Ö19-Ö26-Ö4
-Proje sergilenme sürecinde destek sağlamama	Ö7-Ö8

Öğrenci kaynaklı problemler

-Grup içinde çatışmalar	Ö1-Ö3-Ö21-Ö30
-Katılımda devamlılık	Ö3-Ö8-Ö13

Paydaş kaynaklı problemler

-Yeterli iletişim kuramama	Ö9-024
----------------------------	--------

Kişisel problemler

-İş yükü	Ö2-Ö6-Ö10-Ö14-Ö19-Ö22
-Motivasyonun azalması	Ö3-Ö18
-Diğer	Ö5-Ö9-Ö19

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin proje çalışmalarında yaşadıkları problemler şu şekilde kodlanarak kategorize edilmiştir: Okul kaynaklı problemler(Yeterli materyal, araç gereç, kaynak sağlanmaması, teşvik ve takdir görmeme, proje sergilenme sürecinde destek sağlanmama), öğrenci kaynaklı problemler (Grup içinde çatışmalar, katılımı devamlılık), paydaş kaynaklı problemler (Yeterli iletişim kuramama, kişisel problemler, iş yükü, motivasyonun azalması, diğer)

Katılımcı Ö1, “Bir çok proje uzun zamanlı ve maliyetli olmakta, çoğu zaman altından kalkamam, okul bu kadarına destek vermez diyerek vazgeçiyorum.” Katılımcı Ö18 “Projelerin eğitim katkısı iyi hoş, ama insan emeklerinin karşılığını taktirle görmek ister, idare bunu yapmıyor” .” Katılımcı Ö8, “ 3 yıl önce dahil olduğum projenin sergisini gerçekleştirmek istedik hatta kendi çevremden sponsor da ayarladım fakat okul için külfet olarak görüldü malesef .” Katılımcı Ö30, “Çocuklar proje grupları kurulurken kendi arkadaş çevreleriyle çalışmak istiyorlar, öbür türlü illa ki bir tartışma ya da grup içi anlaşmazlık çıkıyor, öğretmene sıkıntı çıkıyor.” Katılımcı Ö13, “ Etwinning projelerimde zaman zaman aile etkinliklerine ihtiyaç duyuyorum, kimi zaman veliyle iletişime geçip çok dil döktüğüm zamanlar oluyor, aile de şöyle söylüyor ‘bugünlük yapmasın, ya da çocuğum yapmak istemiyor’ gibi, o zaman sıkıntılar başlıyor işte ” Katılımcı Ö24, “Bazı proje ortakları işin başında katılımı düzenli sağlıyor sonra o etkililiği bırakıyor bu da başka bir yönü tabii.” Katılımcı Ö20, “Müdürümüzün beklentisi hep proje çalışmalarının artması yönünde. İster istemez bu çalışmalara katılma zorunluluğu hissediyorum.” Katılımcı Ö10, “Projelerde bir heves katıldıklarımız oluyor ama hem dersler hem ev sorumlulukları bizi vazgeçiren etkenler, ders dışı zamanlarda da okulla ilgili işler oluyor zaten, ben de daha fazlasını istemiyorum.” şeklindeki ifadelerle projelerde yaşanan sıkıntıları dile getirmişlerdir.

Tablo 4.Projelerin Eğitime Sağladığı Katkılarına Yönelik Görüşler

Görüşler	Katılımcılar
Öğrenciye yönelik	
-Kişisel gelişim	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö9,Ö12,Ö18,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö28,Ö30
-Sosyal gelişim	Ö1,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö28
-Bilimsel araştırma becerisi	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö15,Ö17,Ö21,Ö24,Ö25
-Teknoloji okuryazarlığı	Ö4,Ö7,Ö13,Ö28
Öğretmene yönelik	
-Mesleki Gelişim	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö28
-İşbirliği, etkileşim	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö15,Ö19,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25
-Bilimsel araştırma	Ö12,Ö17

becerisi	
-Yeni bakış açısı kazanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö17,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26, Ö30
-Yeni teknikleri öğrenme-uygulama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö24,Ö26,Ö27,Ö29
Öğrenmeye yönelik	
-Etkin ve kalıcı öğrenme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö28,Ö30
-Ürün çıkarabilme	Ö4,Ö6,Ö13,Ö19,Ö21

Tablo 4 'te yer aldığı gibi öğretmenlerden Ö1, Ö12, Ö22 proje çalışmalarıyla öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak öğrencilere bilgi, beceri veya davranış kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca proje çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup çalışmaları ile beraber çalışmanın getirdiği bazı sorumlulukların farkına vardıklarını ayrıca görev, sorumluluk bilinci geliştirdiği için özgüvenlerinin geliştiğini de ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö9 "Projede yaptığımız video kaydı yoluyla öğrencilerin drama, canlandırma gibi sanatsal yeteneklerinin açığa çıktığını gözlemledim." şeklindeki ifadesinde projede çeşitli tekniklerin yardımıyla öğrencilerin kişisel gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin proje faaliyetlerine grup çalışmalarına katılarak iş birliği ile çalışma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler proje sayesinde öğrencilerin etkileşim içinde olduklarını, iletişim becerilerinin arttığını ve projenin farklı kültürlerdeki ortakları içermesi sayesinde kültürler arası etkileşim kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö13 "Projede yer alan yurtdışındaki veya çeşitli illerdeki ortaklıklar sayesinde yeni arkadaşlık dostluklar kurdular. Ayrıca mektup arkadaşı olarak da iletişime devam edenler oldu. En önemlisi kendi ülkelerini ve kültürlerini yabancı arkadaşlarına tanıtmaya fırsatı yakaladılar." şeklindeki ifadesinde öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Katılımcı Ö7 "Öğrenciler bilginin internet ağıyla nerele ulaşabileceğini bizzat deneyimlediler." Çeşitli eğitim platformlarını tanıdılar." şeklinde görüş belirtmiştir

Katılımcıların birçoğu teknolojik yöntem ve tekniklere dair bilgilerini geliştirmek amacıyla proje yaptıklarını belirterek bunların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ö12, "Eğitimde kullanılan yeni uygulamalardan haberdar oluyorum, kendi okulumdaki arkadaşlarıma da tavsiye ediyorum" şeklinde ifade ederken Ö22, "21. yy becerilerini kazanma fırsatı yakaladım" diye belirtmiştir.

Katılımcı Ö25, "Farklı ülkelerin kültürünü, eğitim programlarını tanıma fırsatı yakaladık Bu ülkelerdeki meslektaşlarımızla fikir alışverişinde bulunarak önemli tecrübeler edindik" şeklinde anlatarak projedeki etkileşime vurgu yapmıştır. Katılımcıların çoğu projeler sayesinde etkin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını söylerken, Ö19 "Proje sonunda yapılan sergilerle ürünlerimizi hem biz öğrencilerle hem çevremizle paylaştık, sonucu görmek çok keyifliydi" şeklinde belirtmişlerdir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Proje çalışmaları, sınıfta veya dışarıda belirlenen uygun bir yerde, genellikle küçük gruplar halinde bazen bütün sınıfın katılımıyla, bazen de bireysel çalışmalar şeklinde yapılır (Glassman ve Whaley, 2000; Helm ve Gronlund, 2000). Bu çalışmanın sonucunda proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin en fazla değerler eğitimi temasında çalıştıkları, bunun yanı sıra robotik kodlama, teknoloji, kültür-sanat, sağlık-beslenme, doğa, bilim temalarında çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin proje yapma amaçları; Araştırma becerisi, güncel gelişmeleri takip etme, eğitimciler arası etkileşimi sağlama, meslek gelişimine katkı sağlama, hizmet puanı, kariyer basamakları vs. katkısı, öğrenme ortamı zenginleştirme olarak belirlenmiştir. Projelerde yaşanan sıkıntılar, okul kaynaklı problemler, öğrenci kaynaklı problemler, paydaş kaynaklı problemler olarak belirlenmiştir. Proje çalışmalarlarıyla öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak öğrencilere bilgi, beceri veya davranış kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca proje çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup çalışmaları ile beraber çalışmanın getirdiği bazı sorumlulukların farkına vardıklarını ayrıca görev, sorumluluk bilinci geliştirdiği için özgüvenlerinin geliştiğini de ifade etmişlerdir.

Proje çalışmalarının çocukların sosyal gelişimini etkilemesi bulgusu Glassman ve Whaley (2000) ile Kurt (2007)'un araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmanın proje çalışmalarının sosyal gelişime etkileri ile ilgili diğer bulguları, Yılmaz, Beyazkürk ve Anliak (2006)'ın işbirliği içinde çalışmayı öğrendikleri bulgusu, Gallick (2000)'in grup halinde çalışma ve fikir paylaşımını öğrendikleri bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Proje çalışmaları, okul içinde sınırlı olmadığından gerek projenin araştırma sürecinde gerekse ürünün yapım aşamasında birçok materyale ve teknolojik cihazlara ihtiyaç duyulabilir. Gerekli kaynaklar ve araç gereçleri sağlamada sıkıntı yaşanabilir. Özellikle çoklu ortam projeleri, daha fazla donanım gerektirir. Gerekli donanımı kullanmak ise masraflı olabilir (Simkins, 1999, s.11). Öğrenciler ileri düzeyde pahalı teleskoplara, bilimsel araştırma için taşınabilir kişisel dijital yardımcılara başvururlar (Curtis, 2002, s.51). Proje çalışmaları sırasında yaşanan sorunlardan okul idarecilerinin yeterli materyal destek sağlamadığı bulguları, Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) ve Uysal (2007)'ın proje uygulanması sırasında için araç gereç yetersizliği bulguları ile benzerlik göstermektedir. Okul idaresinden kaynaklanan sorunlardan proje gezileri için maddi sıkıntı yaşanması, materyal ve kaynak desteği sağlamamasının temelinde okulların yaşadıkları bütçe sıkıntısının bulunduğu düşünülebilir. hem meslektaşlarından hem de okullarındaki diğer şube öğretmenlerinden proje çalışmaları ile ilgili olarak fikir alış verişinde bulunmayı beklemeleri bu konuda kendilerini daha fazla geliştirmek istemelerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Proje yaklaşımının daha etkili uygulanması amacıyla araç gereç eksikliği, fiziki koşulların yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olması sorunlarının çözümü için öğretmenler okul idaresi ve Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği içinde olmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, temel eğitimde proje yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim programı düzenleyerek öğretmenleri bilgilendirmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, okulöncesi öğretmenlerine yönelik proje çalışması örneklerinin bulunduğu kaynak kitaplar hazırlamalıdır. Aynı şekilde bu amaçlar doğrultusunda projelerin etkileşimi ve farklı kültürlerle iletişimi artırdığını düşünen öğretmenlerin, öğrencilerinin teknolojiye entegre olmalarına destek sağladıkları görülmüştür. Öğretmenler yaptıkları proje çalışmalarıyla kendi mesleki kültürel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okullarda proje çalışmalarına ağırlık verebilmesi için okulların teknolojik alt yapısının desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin kapsamı artırılarak daha çok öğretmene ulaşılabilmesi sağlanmalıdır(Bozdağ, 2017; Çavuş et al., 2021).

KAYNAKLAR

Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu. eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42–64.

Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60 (1), 50-53. Retrieved May 17, 2022 from EBSCO research database.

Çavuş, R., Balçın, M. D., & Yılmaz, M. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin eTwinning Proje Süreçlerindeki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 246–272. <https://doi.org/10.30703/cije.714843>

Demirci Güler, M. P., Kaya, S., & Uzun, A. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretimde İnternet Kullanımına İlişkin Görüşleri (Kırşehir İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 363–380.

eTwinning. (2021). eTwinning Nedir? Retrieved from <https://www.etwinning.net/tr/pub/about.htm>.

Gallick, B. (2000). The Hairy Head Project. *Early Childhood Research Practice*, 2(2), 1-46. 15 Ağustos 2022 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446877.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Glassman, M, Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey’s Educational Philosophy. *Early Childhood Research and Practice*, Spring.

Helm, J.H., ve Katz. L. (2010). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. 2nd ed. New York: Teachers College Press. NJ: Pearson.

Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1) , 65-81 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6754/90810>

Kearney, C., ve Gras-Velasquez, A. (2015). eTwinning: Ten Years On. Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by Twinners. https://www.etwinning.net/eun/files/eTwinningreport_EN.pdf adresinden erişildi.

Kurt, F. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Simkins, M. (1999). Project-based learning with multimedia. Thrust for Educational Leadership, 28 (4), 10-13. Retrieved. June 19, 2022 from EBSCO research database.

Uysal D., (2007) Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, H., Beyazkürk, D., & Anliak, Ş. (2006). Proje yaklaşımıyla bir uygulama örneği: Süt projesi. Milli Eğitim Dergisi (172), 155-174. 14.06.2022 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=EJ931227> erişilmiştir.

ÜST BİLİŞ DÜŞÜNME BECERİSİNE İLİŞKİN KAVRAM ARAŞTIRMASI

CONCEPTUAL RESEARCH ON META COGNITIVE THINKING SKILLS

Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Görevlisi , esrademirtas@ohu.edu.tr

ÖZET: Dünyamızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, zihnimizi doğrudan etkilemekte ve üst düzeyde geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu durum eğitim alanında zihinsel becerilere odaklı eğitim yaklaşımlarını gündeme getirerek öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine almış, dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmesini amaçlamıştır. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmektedir. Problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmekte bunun yanı sıra bilginin zihinde daha iyi işlenmesini ve yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle bireylerin üst düzey düşünme becerileri geliştirmek için eğitim çalışmalarına önem verilmeli; öğrencilerde yaşadıkları dünyayı sorgulayan, değerlendiren, dil ve zihinsel becerilerini geliştiren, bunları çeşitli alanlarda uygulayan bireyler yetiştirilmelidir. Bu çalışmada betimsel tarama modeline göre yapılmış ve literatür çalışması sonucunda konunun içeriğine uyan çalışmalar dahil edilerek incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan 2015-2022 yıllarına ait, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılmış doktora, yüksek lisans teziyle ilgili detaylı incelemeler yer almıştır. Bu süreçte üst düzey düşünme becerileri hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: üstbilis; üstbilisşel strateji, üst düzey düşünme becerisi

ABSTRACT: The rapidly developing science and technology in our world directly affects our mind and requires it to be developed at a high level. This situation brought the education approaches focused on mental skills in the field of education, put the student at the center of all educational activities and aimed to develop their language and mental skills at a high level. The heart of mental skills is thinking and questioning. Thinking and questioning activate the mental processes and processes of the individual. It improves problem-solving, decision-making and conceptualization skills, as well as better processing and structuring of information in the mind. For this reason, education should be given importance to develop individuals' high-level thinking skills; Individuals who question and evaluate the world they live in, develop their language and mental skills and apply them in various fields should be raised. In this study, it was made according to the descriptive scanning model and as a result of the literature study, studies that fit the content of the subject were included and examined. The sample of the study included detailed examinations of doctorate and master's thesis for the development of high-level thinking skills for the years 2010-2022 in the database of YÖK National Thesis Center. In this process, it is aimed to give information about high-level thinking skills.

Key words: metacognition; metacognitive strategy, higher order thinking skills,

GİRİŞ

Günümüzde sürekli ileri doğru ilerleyen teknolojiyle beraber sınıflarda öğrenme ortamları da bireylerin etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilmesi için birden farklı yollar keşfetmesine, kendilerine özgü öğrenmeler gerçekleştirerek anlamlandırmasına neden olmaktadır. Bireyler bilgi edinirken “kendi kendine öğrenme” ya da “öğrenmeyi öğrenme” gibi kavramlarla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışmaktadır. Bu nedenle bireylerin hem güdüsel süreçlerini hem de bilişsel süreçlerini kontrol etmek amacıyla, üst bilişsel stratejiler geliştirmesi ve bu stratejileri uygun bir şekilde kullanması gerekmektedir(Senemoğlu, 2015).

Üst biliş; kişinin bilişsel süreciyle açıklanan bilgiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst biliş; ilk Flavell tarafından ortaya atılmış ve bireylerin kendi biliş sistemine ilgili bilgisi ve bilişsel düzenleme becerileri olarak ifade edilmiştir(Gama, 2004; Flavell, 1987; Karakelle & Saraç, 2007).Yine üst biliş bireylerin kendi düşünme becerilerini edinmesi ve öğrenme yollarını fark ederek öğrenmelerini buna göre düzenleyebilmesidir(Senemoğlu, 2011). Üst biliş, bireylerin karşılaştığı herhangi bir olay veya durum karşısında birbirinden farklı zihinsel eylemleri ortaya çıkarabilmesi, bilinçli bir şekilde beklenmedik bir durum karşısında dahi hazır olmasını sağlayabilecekleri bir güç olarak ifade edilebilir(Gama, 2000; Livinstone, 1997; Smith ve Kosslyn, 2007). “Örneğin, A model arabayı kullanan bir kişinin bu arabanın çekiş gücünü en verimli şekilde

kullanabilecek gaz, devir ve vites değişimi stratejisini, kullandığı süre içerisinde zihninde tasarlaması ve bu doğrultuda en ideal kullanımı deneyimleriyle destekleyerek uygulamaya koyması, onun arabanın kapasitesi ve kullanımı ile ilgili bilişsel bilgi, strateji ve becerilerini sorguladığını, kontrol ettiğini ve düzenlediğini göstermektedir”(Hıdıroğlu,2018).

Alanyazına bakıldığında üstbilişle ilgili birden fazla tanımlama ve modellemeyle karşılaşılmaktadır. Üst biliş kavramı; üst biliş bilgisi, üst bilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve stratejiler olarak bileşenleri(Flavell,1987) olan modelleme olarak ele alınırken birçok araştırmacıya göre bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme modellemesi olarak iki farklı bileşeni olduğu kabul edilir (Brown, 1987; Gama, 2004; Schraw, 1998; Yıldız & Ergin, 2007.

Biliş bilgisi; bilişsel yetenek ve etkinliklerin, görevin gerçekleştirilmesi sırasında kasıtlı olarak yansıtılması(Bağçeci, Döş, & Sarıca, 2011) olarak belirtirken bilişsel düzenlemeyi bireylerin problem çözme esnasında kullandıkları denetleme mekanizması; bireyin öğrenme yöntemlerini kendine uygun sistematikleştirmesi ve kontrol edilmesi için kullandıkları etkinlikler olarak ifade edilmektedir. Ponnusamy (2006)'ya göre bu süreç içinde planlama, izleme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenmektedir.

Üstbiliş kavramı; ne olduğu ve nasıl kullanıldığının anlayabilmek için üstbiliş kavramının yapısının bilinmesi gerekir. Üst biliş yapı olarak Flavell (1979)'e göre üst bilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olarak üç kategoride ele alır. Yordam bilgisi; bireylerin bir iş ya da görevi nasıl yapılacağını ve sonuçlanacağını bilmesidir. Bir üçgenin alanını nasıl hesaplanacağını bilmesidir.

Bildirimsel bilgi bireylerin verilmiş olan işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesidir. Matematik problemini çözmek için belirli bir strateji uygulayıp uygulamayacağını bilmesi denilebilir. Durumsal bilgi ise; bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesidir. Bireyler duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin nasıl yapılacağını, kendisinin yapıp yapamayacağını ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir(Özsoy,2008).

Tablo 1. Üstbilişin Yapısı

Üstbiliş	
Üstbilişsel bilgi	Üstbilişsel kontrol
Yordam bilgisi	Tahmin
Bildirimsel bilgi	Planlama
Duruma bağlı bilgi	İzleme
	Değerlendirme

Üstbilişsel bilgi oluşurken kişi, görev ve strateji değişkenleri ve bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkileri önemlidir(Flavell, 1979). Flavell (1979) bu değişkenleri açıklarken kişi değişkeni; bilişsel süreçlerin bireylere gelen inanışlar hakkındaki her şeyi kapsadığı; Görev değişkeni, bireylerin karşılaştıkları durumlarda bir işin (görevin) gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgi; Strateji değişkeni ise hangi tür bilişsel uygulamaların hangi hedef ve alt hedeflere ulaşmada etkili olunacağını bilgisini vermektedir.

Üstbilişsel kontrol (Brown ve De Loache, 1983)'e göre; bir eylemi veya olayı tahmin edilmesi, devam eden aktiviteyi izlenmesi, eylemlerin sonuçlarını kontrol edilmesi gerçeklik testini ve problemleri öğrenerek çözülmesi ve kasıtlı girişimleri koordine ederek kontrol edilmesi durumudur(Akt: Küçükakça,2021).

Kıscası bireyler öğrendikleri kavramları ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri üstbilişsel becerilerle açıklanmaktadır. Üstbilişsel beceriler öğrenme ortamlarında, bireylerin öğrenmeleri üzerinde etkileri keşfedilmiş, özellikle akademik olarak zayıf öğrenciler için olmakla beraber oldukça geniş çaplı bir öğrenci grubunda öğrenmeyi arttırdığı belirlenmiştir (Veenman, Elshout ve Busato, 1994; Akt: Baş ve Sağırılı, 2017).

Üstbilişin akademik başarı ile ilişkili olması ve öğretilebilir biçimde yapılandırılmasıyla öğrencilere nasıl öğretilbileceğini ve farklı stratejilerin test edildiği çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle destekleyici sosyal ortam oluşturma (Schraw, 1998), dönüt verme (Cardelle-Elawar ve Corno, 1985), etkileşimli problem çözme (Schraw, 1997; Kramarski, Mevarech, Liebermann, 2001; Arsuk ve Memnun, 2020)), yansıtıcı sorular sorma (Schoenfeld, 1985; Mayer, 1998) durum bilgisi tartışmaları (Schraw, 1998) kontrol listeleri kullanma (Schraw, 1998) gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. (Akt: Özsoy,2008)

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin nasıl işlendiği ve çalıştığı hakkında bilgi toplamak amacıyla çoklu veri toplama kullanılarak sistemin derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalardır (Chmiliar,2010) Araştırmada ‘Google Scholar, YÖK TEZ, EBSCO ve ERIC’ veri tabanları kullanılarak taranmıştır.

BULGULAR

Çalışmada 2015- 2022 yılları arasında yapılan araştırmalar verilmiştir:

Çalışma adı	Yayımlandığı yıl
İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	Gürefe(2015)
Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler	Irak , Çapan ve Soylu(2015)
Teknoloji Destekli Ortamda Matematiksel Modellemede Ortaya Çıkan Üst Bilişsel Yapılar	Hidroğlu ve Bukova Güze(2015)
Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri.	Cemiloğlu ve Ogur(2016)
Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi.	Kaplan, Duran ve Baş (2016)
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş ve Üstbiliş Eğitimi Anlayışlarının İncelenmesi	Öztürk(2016)
Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi	Esmer ve Yorulmaz(2017)
Öğretmen Adaylarının Uyguladıkları Model Oluşturma Etkinliklerinin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Farkındalıklarına Etkisi	Deniz(2017)

Türkiye’de eğitim alanında üstbilis odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi.	Baş ve Sağırlı(2017)
Ortaokul öğrencilerinin üstbilis becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. İ	Kahramanoğlu ve Deniz(2017)
Ortaokul öğrencilerinin üstbilisel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi.	Kurtuluş ve Öztürk(2017)
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematiksel Ölçme Becerilerinin Üstbilis Ve Özdüzenleme Açısından İncelenmesi	Ayvaz(2018)
Üstbilis Kavramına Ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilisin Rolüne Eleştirel Bir Bakış	Hidroğlu (2018)
Üstbilis ve Üstbilisel Farkındalık Üzerine Literatür Araştırması	Boğar(2018)
İlkokul Öğretmenlerinin Üst-Bilisel Okuma Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri	Çeliköz(2018)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üstbilis Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Erdoğan ve Dikicigil(2018)
İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinde Üstbilisel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan	Durkan ve Özen(2018)
Çocukların Üstbilisel Farkındalıkları ile Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	Benli Özdemir ve Arık(2018)
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilisel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi	Kansızoğlu(2018)
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilisel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyi İle Dinlemeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki	Meral(2019)
İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme Ve Üstbilisel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma	Yetgin(2020)
Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	Sevgi ve Çağlıköse(2020)

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilmiş Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki	Demir ve Baloğlu (2020)
Üstbilmiş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi	Kıvrak ve Girmen (2020)
Öğretmen Adaylarının Üstbilmiş Farkındalıkları	Alkan ve Açıkıldız (2020)
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları Ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları	Akbabaoğlu ve Duban(2020)
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bölümleri, Sınıf Düzeyleri Ve Üstbilmiş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	Özturan-Sağırılı, Baş ve Bekdemir(2020)
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilmiş Farkındalıkları ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygılarının İncelenmesi	Öztürk ve Serin(2020)
Problem Kurma Temelli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Üstbilmiş Farkındalık Düzeylerine Etkisi	Divrik(2020)
Üstbilmişin Ulusal Okuma Öğretim Programındaki Yeri	Öztürk(2020)
Soru çözümünde kullanılan bilişsel ve üstbilmiş stratejilerin üstbilmiş farkındalık ve kavramsal anlama açısından incelenmesi	Gürsel ve Karaçam(2020)
Altıncı sınıf öğrencilerinin kesir problemleri çözme sürecinde kullandıkları üstbilmiş becerilerinin incelenmesi	Sevgi ve Çağlıköse (2020)
Üstbilmiş Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Üstbilmiş Farkındalıkları Ve Tutumlarına Etkisi	Gürsel ve Akçay (2021)
Bilmeyi bilme: Üstbilmiş	Kalemkuş (2021)
Matematik Dersinde Üstbilmiş Stratejiler Kullanımının Öğrencilerin Üstbilmiş Farkındalık Ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi	Küçükakça(2021)
İlkökul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yaratıcı Okuma Becerileri İle Üstbilmiş Farkındalıklarının İncelenmesi	Yetgin ve Katrancı(2021)

Ortaokul Öğrencilerinin Robotik Kodlama Eğitiminin Üst Biliş Beceri Farkındalığı Ve Öğrenmeye Yönelik Sorumlulukları Üzerine Etkisi: Abilix Krypton 7 Örneği	Gürkez (2021)
Bir Üstbiliş Becerisi Olarak Yazma	Erol ve Kavruk(2021)
Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi	Amanvermez İncirkuş ve Beyreli(2021)
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Düzey Düşüme Becerileri İle Problem Çözmeye İlişkin İnançları Arasındaki İlişki	Demirtaş ve Menşan(2021)
Eğitsel Oyunlarda Üstbiliş Stratejileri: Bir Literatür Araştırması	Koç(2021)
Eğitim Alanında Üstbiliş Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	Bakkaloğlu ve Toptaş(2022)
Bilişötesi Farkındalık ile Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilerde Öz Kontrol-Öz Yönetimin Aracı Rolü	Özgüngör ve Yıldırım(2022)
Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	Dağ(2022)
Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki	Bakır(2022)

SONUÇ

Üst biliş kavramı hakkında 2015 ile2022 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak yine de literatürde üst bilişi etkileyen ve üst bilişin etkilendiği unsurları ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur.

Derslerde kullanılan öğrenme stratejileri, stratejiler hakkındaki farkındalık, üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceriyi etkilemektedir (Çalışkan ve Sünbül, 2011, s. 148-153). Özcan'a (2007, s. 1-323) göre, eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin derslerde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmaları gereklidir.

ÖNERİLER

Öncelikli olarak 'üstbiliş' kavramının alan yazında karşılık bulduğu kavram netleştirilmelidir. Literatürde farklı kavramlarla ifade edilmesi üstbiliş konusunun sade bir şekilde anlaşılmasını engellemektedir.

Yapılmış olan çalışma kapsamına alınan değişkenler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardan birer örnek oluşturularak sınırlandırılmıştır. Değişkenlerin özellikle bilişsel ve duyuşsal alanlardaki çeşitliliği artırılarak etkilerini araştırmak öğretim programının amaçlarına hizmet etmesi açısından önemli olacaktır.

Üst biliş hakkında yapılan araştırmaların birçoğu nicel olduğundan var olan durumu ve durum değişimini ortaya koymaktadır. Ancak bu değişimin nasıl olduğu henüz muallaktır. Bu bilinmezliğe ışık tutması açısından araştırmacıların üst biliş ile ilgili nitel çalışmalara yönelmesi yerinde olacaktır.

Bu çalışmada üst bilişsel beceri geliştiren stratejilerin kullanımının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlerleyen araştırmalarda bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin incelenmesinin eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstbilişsel farkındalık kavramını özellikle okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinde oluşturulması eğitime katkı sağlayabilir.

Tezlerde daha ziyade lisans düzeyinde öğrencilerle çalışılmıştır. Üstbilişin gelişimsel bir yapıda olduğu dikkate alındığında daha küçük yaş gruplarında üstbiliş gelişimine yönelik araştırmaların yapılması üstbilişin geliştirilmesi konusunda yapılabilecek etkinlikler/uygulamalar hakkında ipucu verecektir.

Ayrıca sosyal bilgiler, fen eğitimi, eğitim psikolojisi gibi eğitim alanlarında da çalışmaların artırılması üstbilişin eğitim-öğretim sürecindeki kapsayıcı etkisine paralel olarak faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alkan, S. & Açıkıldız, G. (2020). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(29), 43-63. <https://doi.org/10.35675/befdergi.478133>.
- Arsuk, S., & Memnun, D. S. (2020). The effect of the teaching of problem solving strategies supported by metacognitive strategies on problem solving success and metacognitive skills of seventh grade students. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 8(2), 559-573.
- Baş, F. ve Sağırılı, Ö.M.(2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-33. doi:10.15390/EB.2017.7115.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Cardelle-Elawar, M. ve Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers’ written feedback on studenthomework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162-173.
- Çalışkan M., Sünbül A., M., “The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive Skills and Academic Achievement (Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample)”, *Educational Sciences: Theory&Practice - 11(1)*, (2011), 148-153. Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites*, 149. Retrieved from <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906m
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gama, C. A. (2004). Integrating metacognition instruction in interactive learning environments (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Brighton. Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Hidroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103. doi: 10.30794/pausbed.424862.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495. Doi: 10.33418/ataunikkefd.795640.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Katranç, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733- 771.
- Kıvrak, S. ve Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 325-343.
- Kramarski, B., Mavarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225–250

- Mayer, E. R. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63
- Özcan Z. Ç., Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul, (2007).
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G. (2008). Ustbilis. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351- 371.
- Schraw, G. (1997). The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgements. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), 135-146
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

Ortaokul Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Biyoloji Konularının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Biology Topics in Secondary School Seventh Grade Science Textbook According to Teachers' Opinions

Sema UMUT
Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, semaumut97@gmail.com

Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, alisulun@mu.edu.tr

ÖZET: Fen eğitiminin temel amacı fen okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Bu da etkili yöntem ve araçların kullanılmasıyla mümkündür. Eğitimde kullanılan bu araçların başında çok eskilerden günümüze kadar kullanılan ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretme ve öğrenme sürecinin temel araçları arasındadır. Bu çalışmanın amacı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çalışma farklı ortaokullarda görev yapan ve yedinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabını kullanan 6'sı kadın 5'i erkek olmak üzere 11 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni benimsenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda Fen Bilimleri öğretmenleri ders kitabındaki biyoloji konularının, biyoloji konularının uygulanabilirliğinin, biyoloji konularında yer alan etkinliklerin, biyoloji konularının ölçme değerlendirme bölümlerinin, biyoloji konularındaki görsel öğelerin ve biyoloji konularının öğretim programına uygunluğunun yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Fen Bilimleri öğretmenleri ders kitabındaki biyoloji konularına ilişkin; etkinlikler artırılmalı, bilgi yoğunluğu azaltılmalı, soru sayısı artırılmalı, yeni nesil sorular eklenmeli, farklı etkinlikler eklenmeli ve teknoloji entegre edilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının genel anlamda yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Fen bilimleri öğretmenleri, Fen bilimleri ders kitabı, öğretmen görüşleri

ABSTRACT: The main purpose of science education is to raise science literate individuals. This is possible through the use of effective methods and tools. One of these tools used in education is textbooks, which have been used from ancient times to the present day. Textbooks are among the basic tools of the teaching and learning process today as in the past. The aim of this study is to evaluate the biology topics in the 7th grade middle school science textbook used in the 2020-2021 academic year according to teachers' opinions. The study was conducted with 11 science teachers, 6 female and 5 male, working in different secondary schools and using the seventh grade science textbook. In this study, a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was adopted. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis and content analysis. In line with the findings obtained in the study, science teachers emphasized that the biology topics in the textbook, the applicability of biology topics, the activities in biology topics, the measurement and evaluation sections of biology topics, the visual elements in biology topics and the suitability of biology topics to the curriculum are insufficient and should be improved. Science teachers made suggestions about the biology topics in the textbook such as; activities should be increased, information density should be reduced, the number of questions should be increased, new generation questions should be added, different activities should be added and technology should be integrated. As a result, it was determined that the biology topics in the 7th grade science textbook are generally inadequate and need to be improved.

Key words: Science teachers, Science textbook, teacher opinions

GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde temel amaç öğrencilere bilgiyi doğrudan sunarak ezberci bir anlayış oluşturmaktan ziyade bireylerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına, deneyimleri sayesinde öğrenmelerine olanak sağlamaktır. Öğrenenlerin deneyimleri sayesinde öğrenmelerine olanak sağlayan en temel derslerden biri Fen Bilimleri dersi çünkü Fen Bilimleri dersi hayatın kendisinin öğretildiği uygulamaya yönelik bir derstir. Fen Bilimleri dersinin 2018 öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, karar verme ve yenilikçi düşünme gibi birçok beceriye sahip olması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu becerilere sahip olan bireyler karşılaştıkları zorlukların üstesinden kolayca gelebilecek, çağa uyum sağlayacak ve Fen eğitiminde başarılı olacaktır. Fen eğitimindeki başarı Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programı doğrultusunda yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğrenme ortamında etkili model, yöntem ve materyallerin kullanımı ile mümkündür. Eğitim öğretim sürecinde en yaygın kullanılan materyallerden biri yazılı materyallerdir. Yazılı materyallerin en önemlisi, öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak olarak kullanılan ders kitaplarıdır (Bakırcı ve Gülseven, 2018). Aynı zamanda ders kitapları öğrenme öğretme sürecinin merkezinde yer alan materyallerden biridir (Bouzid, 2016). Son yıllarda meydana gelen teknolojik gelişmeler sonucunda eğitim ortamlarında teknolojik araç-gereçlerin yaygınlaşmasına karşın ders kitapları sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılan en önemli materyaller arasındaki yerini korumaya devam etmektedir. Öğretmenlerin çoğu dersin amacını, içeriğini, derste etkinlikleri ve derste kullanacağı öğretim yöntemlerini ders kitaplarından faydalanarak belirler; öğrenciler ise ders kitaplarından derse hazırlıklı gelme, işlenen konuyu tekrar etme, sınavlara hazırlanma sürecinde faydalanırlar (Bakırcı ve Gülseven, 2018; Uzuntiryaki ve Boz, 2006). Ders kitapları eğitim öğretim sürecinin şekillenmesinde temel faktördür bu nedenle öğrenenlerin öğrenmelerinde büyük öneme sahiptir. Ayrıca ders kitapları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde her zaman önemli bir materyal olarak görülmektedir. Örneğin Japonya ders kitabını temel eğitim materyali olarak görmekte, Amerika'da öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu ders kitabına ayırmakta, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerde ders kitapları yaygın olarak kullanılmakta ve İspanyada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu ders kitabından destek almaktadır (Çakıcı, 2012; Kara-Kılıç, 2019; Uçar ve Somuncuoğlu-Özerbaş, 2017).

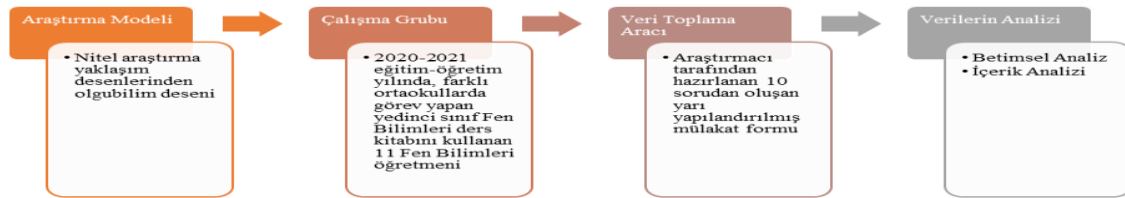
Ders kitapları sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmakta ve eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir bu nedenle ders kitaplarının nitelikli ve hatalardan arınmış olması, öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Ülkemizde ve pek çok ülkede eğitimin temel materyallerinden biri olan ders kitaplarının niteliğinin artırılması, öğrenci ve öğretmenlere yüksek oranda katkı sağlaması için farklı açılardan sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ders kitabı değerlendirme sürecinde ders kitaplarını yaygın olarak kullanan öğretmenlerin deneyimleri doğrultusundaki görüşleri büyük öneme sahiptir. Fen Bilimleri dersi kapsamında öğretilen biyoloji konuları diğer konulara oranla daha fazla soyut kavram içermektedir. Soyut kavramların fazla olması öğrenciler tarafından biyoloji konularının zor olarak algılanmasına bununla birlikte öğrencilerin biyoloji konularında öğrenme gücünün çekmelerine, kavram yanılgılarının açığa çıkmasına ve derse ön yargılı yaklaşımlarına sebep olmaktadır (aktaran Yılmaz ve diğerleri, 2017). Bu nedenle çalışmada Biyoloji konularına ilişkin öğrencilerin ön yargılarının, başarısızlıklarının önüne geçilmesi ve Fen Bilimleri ders kitaplarının daha nitelikli hale gelmesi için 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konuları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilecektir. Alanyazında Fen Bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularına ilişkin doküman analizi çalışmaları yoğun olmakla birlikte Fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaların sayısı oldukça azdır bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere kabul edilen ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilecektir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşım desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Olgubilim olgunun altında yatan anlamları keşfetmek için deneyim sahibi bireylerin görüşlerini alarak olgunun özünü açıklamaya çalışır (Onat Kocabıyık, 2015). Olgubilim deseninde öznel deneyime öncelik verilmektedir. Olgubilim çalışmaları, nitel araştırmaların genelinde olduğu gibi kesin sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak amaç doğrultusundaki olguyu tanımamıza ve anlamamıza olanak sağlayan örnekler, açıklamalar ve deneyimler sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamında ders kitabını kullanan; olguya ilişkin deneyim sahibi olan öğretmenlerin konu ile ilgili öznel deneyimleri doğrultusundaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, farklı ortaokullarda görev yapan yedinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabını kullanan 6'sı kadın 5'i erkek olmak üzere 11 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-16 yıl aralığındadır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi ile örneklem; konu ile ilgili tecrübeye sahip, ders kitabını kullanmış ya da kullanıyor durumda olan öğretmenler arasından seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişkenler		f	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	6	55	11
	Erkek	5	45	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6	55	11
	6-10 yıl	2	18	
	11-16 yıl	3	27	

Veri Toplama Aracı

Olgu bilim yöntemiyle yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için araştırmacı tarafından hazırlanan 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemi araştırmacıya esneklik, yanıt oranında yükseklik, sözel olmayan davranışları gözlemlene olanağı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Gönüllü olan katılımcılarla pandemi süreci dolayısıyla Zoom uygulaması üzerinden görüntülü bir şekilde gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda toplanan verilerin düzenlenip yorumlanması ve okuyucuya sunulmasıdır (Baltacı, 2019). İçerik analizi ise birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mülakat sırasında kaydedilen görüşmeler, her öğretmen için ayrı ayrı ve hiçbir değişiklik yapılmadan yazılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin metinler okunarak temalar belirlenmiş ve bir kod listesi hazırlanmıştır, birbirleriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Belirlenen temalar ve kodlar tablolara aktarılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda toplamda 8 tema elde edilmiştir. Bu bölümde her tema ayrı ayrı ele alınacak ve elde edilen bulgular sırasıyla sunulacaktır.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin *Ders kitabını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?* sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Ders Kitabı Kullanımı Temasına Ait Alt Temalar, Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Yüzde
Ders Kitabı Kullanımı	Kullanma-Kullanmama Durumu	Kullanıyorum	11	%100
		Ek Kaynak + Materyal	5	%45
	Kullanma Sıklığı	Tamamen kullanıyorum	5	%45
		Nadir kullanıyorum	3	%27
		Çok sık değil	2	%18
		Çok aktif değil	1	%9

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin ders kitabı kullanımı teması iki alt temada ele alınmıştır. Bunlar; Kullanma-kullanmama durumu ve Kullanma sıklığıdır. Kullanma-kullanmama durumu alt temasında 2 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (%100) ders kitabını kullandığını, %45'i ders kitabı ile birlikte ek kaynak veya materyal kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ders kitabı kullanma sıklığı alt temasında 4 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%45) ders kitabını tamamen kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların çok azı (%9) ders kitabını çok aktif kullanmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabı kullanımına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö2: “*Ders kitabını kullanıyorum ancak ek kaynaklarda kullandığım oluyor.*”

Ö3: “*Ders kitabını kullanıyorum ama nadir kullanmaktayım.*”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin *7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konuları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?* sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3 te sunulmuştur.

Tablo 3. Biyoloji Konularına İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Konularına İlişkin Görüşler	Genel anlamda eksik	6	%55
	Üst düzey konular var	5	%45
	Bilgi kalabalığı	4	%36
	İçeriği uygun	4	%36
	Konular yüzeysel	4	%36
	Konular kopuk	2	%18
	Bilgiler yeterli	2	%18
	Öğrenci düzeyine uygun	2	%18
	Anlamlı öğrenme yok	2	%18
	Fen Mühendislik Girişimcilik yok	1	%9
	Teknoloji entegrasyonu yok	1	%9
	Konu anlatımında sıkıntı yok	1	%9
	Sınav sistemine uygun değil	1	%9
	Kitap tüm öğrencilere hitap etmiyor	1	%9
	Merak uyandırmıyor	1	%9
	Ezbere yönlendiriyor	1	%9
	Bazı konularda kavram yanlışlığı oluşumu	1	%9
	Yaparak yaşayarak öğrenme eksik	1	%9

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularına ilişkin görüşleri temasında 18 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%55) biyoloji konularının genel anlamda eksik olduğunu, %45'i ders kitabında üst düzey konuların yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok azı (%9) ise ders kitabında Fen mühendislik girişimcilik olmadığını, teknoloji entegrasyonunun olmadığını, konu anlatımında sıkıntı olmadığını, ders kitabının sınav sistemine uygun olmadığını, ders kitabının tüm öğrencilere hitap etmediğini, merak uyandırmadığını, kitaptaki biyoloji konularının ezberle yönlendirdiğini, bazı konularda kavram yanlışlığı oluştuğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin eksik olduğunu vurgulamıştır. Bazı öğretmenlerin ders kitabının biyoloji konularına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö8: “*Ders kitabında biyoloji konularını yüzeysel almışlar.*”

Ö10: “*Ders kitabının 2.ünitesindeki mitoz ve mayoz konusu 7.sınıf öğrencilerinin düzeyine göre biraz ağır.*”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının uygulanabilirliğine ilişkin karşılaştığınız problemler var mıdır? Varsa nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4. Biyoloji Konularının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Uygulanabilirliğine Görüşler	Uygulamaya müsait değil	5	%45
	Biraz sıkıntı yaşıyor	4	%36
	Uygulama açısından problem yaşamadım	4	%36
	Deney yok	3	%27
	Deneylerde malzeme sıkıntısı	2	%18
	Zaman sıkıntısı	1	%9
	Deneyler sınırlı	1	%9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri temasında 7 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%45) kitabın uygulamaya müsait olmadığını, %36'sı uygulama açısından biraz sıkıntı yaşadığını ve uygulama açısından problem yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok azı (%9) zaman sıkıntısı olduğunu ve ders kitabındaki deneylerin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö3: “Uygulamaya dökerken problem yaşamadım.”

Ö5: “Bazı fizik ve kimya konularında öğrencilerin evde yapabilecekleri pratik deneyler var ama biyoloji konularında çok az.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularında yer alan etkinlikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 5. Biyoloji Konularındaki Etkinliklere İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Konularındaki Etkinliklere İlişkin Görüşler	Fazla etkinlik yok	11	%100
	Etkinlikler yetersiz	7	%64
	Öğrenci düzeyine uygun değil	4	%36
	Etkinliklere zaman kalmıyor	3	%27
	Farklı etkinlikler yok	3	%27
	Etkinlik yitkili öğretmenin üstünde	3	%27
	Etkinliklerde malzeme sıkıntısı	3	%27
	Sorgulamaya teşvik eden etkinlik yok	3	%27
	Etkinlikleri beğeniyorum	2	%18
	Öğrenci düzeyine uygun	1	%9
	Güdüleme ve dikkat çekme yok	1	%9

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularındaki etkinliklere ilişkin görüşleri temasında 11 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (%100) ders kitabında fazla etkinlik olmadığını, %64'ü ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların çok azı (%9) ders kitabındaki etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğunu, etkinliklerde güdüleme ve dikkat çekme olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularındaki etkinliklere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö7: “Etkinlikler öğrenci düzeyine uygun değil ve etkinlikler yeterli değil farklı şekillerde sunulabilir.”

Ö11: “Konunun anlaşılması için verilen etkinlikler yeterli değil, basit düzeyde kalıyor ve çok fazla etkinlik yok.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularında yer alan ölçme değerlendirme bölümleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6. Biyoloji Konularındaki Ölçme Değerlendirme Bölümlerine İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Ölçme Bölümlerine İlişkin Görüşler	Yeni nesil soru yok	8	%73
	Soru sayısı yetersiz	8	%73
	Kazanımı ölçüyor	6	%55
	Nitelik olarak eksik	6	%55
	Sorular bilişsel düzeyde	6	%55
	Soru sayısı yeterli	3	%27
	Beceri temelli soru yok	3	%27
	Gayet iyi	3	%27
	Farklı soru tipleri var	3	%27
	Sorgulamaya yönlendiren soru yok	3	%27
	Geçmişe göre daha iyi	1	%9
	Günlük hayatla ilişkilendirme yok	1	%9
	Akran değerlendirme yok	1	%9
	Alternatif ölçme değerlendirme var	1	%9
	Konuyu anlaşılır kılıyor	1	%9
	Öğrenci seviyesine uygun	1	%9

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularındaki ölçme değerlendirme bölümlerine ilişkin görüşleri temasında 16 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%73) ders kitabında yeni nesil soru olmadığını ve ders kitabındaki soru sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok azı ise (%9) ders kitabındaki soruların konuyu anlaşılır kıldığını, alternatif ölçme değerlendirme olduğunu, soruların geçmişe göre daha iyi olduğunu, akran değerlendirmenin olmadığını, sorularda günlük hayatla ilişkilendirmenin olmadığını ve soruların öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularındaki ölçme değerlendirme bölümlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö1: “Ben ölçme değerlendirme bölümünün gayet iyi olduğunu ve konuyu anlaşılır kıldığını düşünüyorum.”

Ö4: “Hiç beceri temelli soru örneği görmedim, yeni nesil sorular ve akran değerlendirme de yok kitapta.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularının görsel öğeleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7 de sunulmuştur.

Tablo 7. Biyoloji Konularındaki Görsel Öğelere İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Görsel Öğelere İlişkin Görüşler	Görsel açıdan eksik	7	%64
	Görsel öğelere önem verilmiş	4	%36
	Kısmen yetersiz	2	%18
	Renk ve şekil karmaşası	2	%18
	Ders kitabıyla ek kaynaktaki görseller örtüşmüyor	2	%18
	Sorulardaki görsel öğeler uygun	1	%9
	Görsel öğeler çok sade	1	%9

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularındaki görsel öğelere ilişkin görüşleri temasında 7 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%64) ders kitabının görsel açıdan eksik olduğunu, %36’sı görsel öğelere önem verildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çok azı ise (%9) sorulardaki görsel öğelerin uygun olduğunu ve görsel öğelerin çok sade olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularındaki görsel öğelere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö6: “Görsel öğelerin yeterli olmadığını düşünüyorum özellikle mitoz ve mayoz bölünmede daha farklı daha detaylı görsel öğeler olmalıydı.”

Ö8: “Görsel öğeler çok sade yapılmış. Organellerde görsellik açısından sıkıntı var, organeller birçok kaynaktan ders kitabından farklı şekilde ve renkte resmedilebiliyor bu öğrencilerin kafasının karışmasına neden oluyor.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularının öğretim programına uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8. Biyoloji Konularının Öğretim Programına Uygunluğuna İlişkin Görüşler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Biyoloji Öğretim Programına Uygunluğuna Görüşler	Kazanımlara uygun	8	%73
	Öğretim programına uygun değil	3	%27
	Öğretim programına uygun	2	%18
	Öğrenci düzeyinin üstünde	2	%18
	21. yüzyıl becerilerine uygun değil	2	%18
	Sınav sistemine uygun değil	2	%18
	Yeterli değil	1	%9

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin biyoloji konularının öğretim programına uygunluğuna ilişkin görüşleri temasında 7 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu (%73) ders kitabındaki biyoloji konularının kazanımlara uygun olduğunu, %27'si biyoloji konularının öğretim programına uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok azı (%9) program açısından kitabın yeterli olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularının öğretim programına uygunluğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö4: “Öğretim programına uygun konu dışı herhangi bir şeyle karşılaşmadım.”

Ö9: “Kazanımlara uygun ama bunları biliyor musunuz kısmındaki bilgiler öğrencilerin düzeylerinin üstünde.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının Fen Bilimleri dersinin amacına uygun olması ve etkililiğini arttırmak için önerileriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Biyoloji Konularının Etkililiğini Arttırmak İçin Öneriler Temasına Ait Kodlar, Frekanslar ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	Yüzde
Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Konularının Etkililiğini Arttırmak İçin Öneriler	Etkinlikler artırılmalı	7	%64
	Bilgi yoğunluğu azaltılmalı	6	%55
	Soru sayısı artırılmalı	6	%55
	Yeni nesil sorular olmalı	5	%45
	Teknoloji entegre edilmeli	4	%36
	Farklı etkinlikler eklenmeli	4	%36
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı olmalı	3	%27
	Görsel öğeler eklenmeli	3	%27
	Deneyler daha eğlenceli hale getirilmeli	2	%18
	Günlük hayatla ilişkilendirme olmalı	2	%18
	Ulaşılabilir malzemelerle deneyler sunulmalı	2	%18
	Öğrenci düzeyine uygun olmalı	2	%18
	Sorgulamaya dayalı deneyler eklenmeli	2	%18
	Güncellenmeli	2	%18
	Etkinliğe dayalı öğretmen kılavuz kitabı olmalı	2	%18
	Konu içi ara değerlendirme eklenmeli	1	%9
	Ek kaynak ve ders kitabı görsel uyumu sağlanmalı	1	%9
	Ölçme ve değerlendirme bölümleri oyunlaştırılmalı	1	%9
	İçerik etkili sunulmalı	1	%9

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının etkililiğini arttırmak için önerileri temasında 19 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%64) kitaptaki etkinliklerin artırılması gerektiğini, %55'i bilgi yoğunluğunun azaltılması gerektiğini ve soru sayısı artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok azı (%9) ise konu içi ara değerlendirmelerin eklenmesi gerektiğini, ek kaynak

ve ders kitabı görsel uyumunun sağlanması gerektiğini, ölçme ve değerlendirme bölümlerinin oyunlaştırılması gerektiğini ve içeriğin etkili bir şekilde sunulması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ders kitabındaki biyoloji konularının etkililiğini arttırmak için önerileri şu şekildedir;

Ö2: “Biyoloji konuları artırılmış gerçeklik ve üç boyutlu görsellerle desteklenebilir.”

Ö8: “Düz yazı fazla kullanılmamalı, deney, etkinlikler, sorular artırılmalı, yeni nesil sorular eklenmeli.”

SONUÇ

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır; çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin tamamı ders kitabını kullanmaktadır bazı öğretmenler ders kitabına ek olarak kaynak kitap veya materyal kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu ders kitabını derslerinde tamamen veya nadiren kullanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının biyoloji konularının işlenişinin, uygulanabilirliğinin, biyoloji konularındaki etkinliklerin, ölçme değerlendirme bölümlerinin, görsel öğelerin ve konuların öğretim programına uygunluğunun genel anlamda yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bunun nedeni öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularına ilişkin öğretim programına uygunluk dışındaki tüm temalarda kitabın eksikliklerini, olumlu yönlerinden daha çok vurgulamasıdır. Öğretmenler sadece ders kitabındaki biyoloji konularının öğretim programının kazanımlarına uygunluğuna ilişkin olumlu görüş bildirmiş ancak öğretim programına uygunluk açısından ders kitabının eksik noktalarını da vurgulamışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu biyoloji konularına ilişkin etkinlikler artırılmalı, bilgi yoğunluğu azaltılmalı, soru sayısı artırılmalı, yeni nesil sorular olmalı ve teknoloji entegre edilmeli önerilerini sunmuştur. Genel olarak bakıldığında 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ilişkin görüş ve önerileri dikkate alınarak ders kitabında gerekli revizeler yapılmalıdır. 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının biyoloji konularındaki etkinlikler, görsel öğeler, ölçme değerlendirme soruları artırılmalı ve nitelikleri geliştirilmelidir. Benzer çalışmalar daha geniş çalışma grubuyla, farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Bakırcı, H. ve Gülseven, E. (2018). 2017 yılında güncellenen ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 638-671. doi:10.23891/efdyyu.2018.82
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi:10.31592/aeusbed.598299
- Bouزيد, H. A. (2016). Boosting 21 st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English language teaching and linguistics*, 1(2), 97-108. doi:10.21462/jeltl.v1i2.24
- Çakıcı, Y. (2012). Exploring Turkish upper primary level science textbooks' coverage of scientific literacy themes. *Eurasian Journal of Educational Research*, (49), 81-102.
- Kara Kılıç, N. (2019). *MEB 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 567997) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Uçar, C. ve Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2017). Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.
- Uzuntiryaki, E. ve Boz, Y. (2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 212-220. doi:10.1080/09500690500439132
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H. ve Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35. doi:10.17556/erziefd.330600

“DİLİN ANAHTARI DEYİMLER” PROGRAMI ARACILIĞIYLA TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCILARA DEYİM ÖĞRETİMİ

TEACHING IDIOMS FOR TURKISH LEARNERS THROUGH THE PROGRAM “IDIOMS WHICH ARE KEY TO THE LANGUAGE”

Aliye Nur ERCAN GÜVEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, aliyenurercan@gmail.com

Şerife AKPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi, sakpinar07@gmail.com

ÖZET: Dillerin söz varlıkları içerisinde önemli bir yer teşkil eden deyimler, çoğu zaman kelimelerin gerçek anlamlarından çokça uzaklaşan ve kendine özgü anlamlar taşıyan kalıplaşmış ifadelerdir. Yeni öğrenilen bir dilde deyimleri öğrencilere sadece sözlük anlamları ile aktarmak, tam öğrenmenin gerçekleşmesine çok fazla katkı sağlayamamakta ve o dilin deyimlerini bilip kullanmak öğrenciler için zor olmaktadır. Bu nedenle özellikle Türkçe gibi deyim yönünden zengin bir dilde, deyim öğretimine ayrı zaman ve çaba ayırmak gerekebilir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin deyimleri örnek kullanımlar yardımıyla öğrenebilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda deyimlere ait örnek durumları hikâye eden bir radyo programından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan program, Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Sesi Radyosu'nda B2-C1 düzeyleri için hazırlanmış olan Dilin Anahtarı Deyimler programıdır. Program 24 bölümden oluşmakta ve her bölümde farklı bir deyim ele alınmaktadır. Öğrenciler örnek kullanım durumlarını dinledikleri deyimlerin anlamını ve onları hangi durumlarda, ne için kullanabileceklerini bu program aracılığıyla öğrenmişlerdir. Bu çalışma, nicel araştırma deseninde yürütülmüş olup deneysel bir özellik taşımaktadır. Çalışmanın yöntemi, deney öncesi araştırma tasarımlarından tek seferlik vaka çalışmasıdır. Çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretimi, uygulama ve araştırma merkezinde Türkçe hazırlık eğitimine başlamış ve B2 seviyesini başarı ile tamamlamış öğrencilerdir. Uygulama yapıldığı tarihlerde katılımcılar C1 seviyesindeki derslerine devam etmektedir. Çalışmaya gönüllük esaslı gözetilerek 13 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 12'si Afrika, 10'u Asya, 3'ü Avrupa, 1'i ise Amerika uyrukludur. Çalışma için gerçekleştirilen uygulama toplamda altı hafta sürmüştür. İlk beş hafta öğrencilere Dilin Anahtarı Deyimler programında yer alan deyimler dinletilmiştir. Altıncı hafta ise dinledikleri deyimlere ilişkin hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinde öğretilen her bir deyim için iki ayrı türde soru yer almaktadır. Testte kullanılan soru türleri; çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru/yanlış ve boşluk doldurmadır. Sonuç olarak, katılımcıların bu çalışmada öğretilen deyimleri %80'in üzerinde bir başarı ile öğrendiği görülmüştür. Öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip oldukları soru grubu, doğru/yanlış; en yüksek ortalamayı aldıkları soru grubu ise boşluk doldurma soruları olmuştur. Çalışmada öğretilen deyimlerden; ayaklarına kara sular inmek, pot kırmak, kanı kaynamak ve leb demeden leblebiyi anlamak katılımcı öğrencilerin daha çok başarılı olduğu deyimlerdir. Öğrencilerin en az başarılı oldukları deyimler ise pabucu dama atılmak ve çizmeyi aşmaktır.

Anahtar sözcükler: yabancılara Türkçe öğretimi, deyim, Türkçenin Sesi Radyosu, Dilin Anahtarı Deyimler.

ABSTRACT: Idioms, which have a significant place in the vocabulary of languages, are often stereotyped expressions that are far removed from the real meanings of words and have unique meanings. Transferring idioms in a newly learned language to students only with their dictionary meanings does not contribute much to the realization of complete learning, and it is difficult for students to know and use the idioms of that language. For this reason, it may be necessary to devote separate time and effort to teaching idioms, especially in a language rich in idioms such as Turkish. This research enables foreign students learning Turkish to learn idioms with the help of examples. For this purpose, a radio program that tells example situations of idioms was used. The program used in the study is the “Idioms which are Key to the Language” program prepared for B2-C1 levels at Yunus Emre Institute's Radio of the Voice of Turkish. The program comprises 24 chapters, and each chapter deals with a different idiom. Through this program, students learned the meaning of the idioms they listened to, in which situations, and for what purpose they could use them. This study was carried out in a quantitative research design and has an experimental feature. The method of the study is a one-time case study from pre-experimental research designs. The participants of the study are the students who started Turkish preparatory education at the Turkish teaching, application, and research center of a state university and

completed the B2 level. On the dates of the application, the participants continue their C1 level courses. A total of 26 students, 13 girls, and 13 boys took part in the study voluntarily. Of the students, 12 are from Africa, 10 from Asia, 3 from Europe, and 1 from America. The implementation of the study lasted for six weeks in total. In the first five weeks, the students have listened to the idioms in the “Idioms which are Key to the Language” program. In the sixth week, an achievement test for the idioms they listened to was applied. There are two different questions for each idiom taught in the achievement test. Types of questions used in the test; multiple choice, matching, true/false, and fill-in-the-blank. As a result, it was seen that the participants learned the idioms taught in this study with a success rate of over 80%. The group of questions for which students have the lowest average is true/false; The group of questions in which they got the highest average was fill-in-the-blank questions. From the idioms taught in the study; walk (one's) feet off, blow the gaff, take a shine to someone and be as sharp as a needle are the idioms in which the participant students are more successful. The idioms in which the students are least successful are falling into discredit, and overstepping their mark.

Key words: Teaching Turkish to foreigners, idiom, the radio of the voice of Turkish, Idioms which are Key to the Language.

GİRİŞ

Dillerin söz varlıkları içerisinde önemli bir yer teşkil eden deyimler, çoğu zaman kelimelerin gerçek anlamlarından çokça uzaklaşan ve kendine özgü anlamlar taşıyan kalıplaşmış ifadelerdir. Karadağ (2013, s. 25) deyimleri, sözcüklerin yeni bir anlamı karşılamak için sözlük anlamlarının dışına çıkıp birbiriyle bütünleşip kaynaşarak meydana getirdikleri anlam birimleri olarak nitelendirir. Ünal (2010, s. 107) ise deyimlerin az sözle çok şey anlatmak amacıyla kullanıldıklarını söyler. Anlatımı daha güzel ve etkili yapan bu kalıplaşmış sözler; toplumların kültürünü, tarihini, ortak dil zevkini yansıttığı için son derece önemlidir. Türkçe, deyimler yönünden oldukça zengin bir dildir ve dildeki deyimlerin çokluğu ona ayrı bir güzellik ve anlatım gücü kazandırmaktadır (Hengirmen, 2009, s. 116).

Dil öğretiminin aynı zamanda değer öğretimi ve kültür aktarımı (Varışoğlu vd., 2014, s. 227) olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Bu nedenle kullanıldıkları toplumun dilsel ve kültürel yapısını da yansıtan deyimlerin, yabancı dil öğrencileri açısından kritik bir önemi olduğu söylenebilir (Güneş, 2009, s. 1).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki amaç sadece kelimeleri öğretmek değil dilin yanı sıra Türk kültürünü de yeterli ölçüde kazandırmaktır (Barın, 2003, s. 312). Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef kültürü de öğrenirken onlara katkı sağlayacak öğelerden biri deyimler olacaktır. Deyimleri öğrendikçe öğrencilerin öz güvenleri artacak, Türkçeyi daha rahat içselleştirebileceklerdir (Gün ve İkizçınar, 2019, s. 215).

Bir dilin ifade zenginliğini, o dili konuşan toplumun ortak bakış açısını yansıtan deyimler, toplum içinde daha kolay iletişim kurabilmeleri, kültüre aşina olmaları ve anlatımlarını güçlendirmeleri için hedef dili öğrenen yabancılar tarafından öğrenilmesi gereken öğelerdir. Ancak deyimler mecaz anlamlar taşımaları sebebiyle yabancı dil öğrencileri tarafından zor anlaşılabilir konulardan biridir (Özdemir, 2017, s. 91-92). Yeni öğrenilen bir dilde deyimleri öğrencilere sadece sözlük anlamları ile aktarmak, tam öğrenmenin gerçekleşmesine çok fazla katkı sağlayamamakta ve o dilin deyimlerini bilip kullanmak öğrenciler için zor olmaktadır. Bu nedenle özellikle Türkçe gibi deyim yönünden zengin bir dilde, deyim öğretimine ayrı zaman ve çaba ayırmak gerekebilir.

Deyimler öğrencilerin kullanımını daha iyi kavrayabilmesi adına bağlam içinde öğretilmelidir. Candaş-Karababa'nın (2009, s. 275) da belirttiği gibi piyeyi deve yapmak, etekleri zil çalmak gibi deyimlerin bire bir çevrilse dahi öğrencilere bir anlam ifade etmeyeceği, deyimlerin anlam yüklerinin ve kullanıldığı yerlerin verilmesinin esas olduğu unutulmamalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere deyimlerin öğretilmesindeki asıl amaç da öğretilen deyimleri yerli yerinde ve anlamına uygun bir şekilde kullanabilmesinin sağlanmasıdır (Gün vd., 2021, s. 50).

Literatürde ana dili Türkçe olan öğrencilere deyim öğretiminde karikatür kullanımı (Varışoğlu vd., 2014), animasyon kullanımı (Büyükkız vd., 2021), örnek olay (Doğan-Kahtalı vd., 2020) ve gösteri tekniklerinden yararlanılması (Yaman ve Gülcan, 2009) gibi farklı materyal ve tekniklerin etkisinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin deyim kullanımına yönelik çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Yabancı öğrencilere deyim öğretimine ve deyim öğretiminde kullanılabilecek araçlara (Duru, 2009; Erten-Dalak, 2017; Gün vd., 2021; Keray-Dinçel ve Savur, 2019; Yılmaz, 2014) ilişkin birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin deyim kullanımına yönelik bir araştırma (Altuntaş, 2020) tespit edilmiştir. Sıralanan bu çalışmaların kapsamları ise şöyledir:

Duru (2009), yüksek lisans tez çalışmasında yabancı öğrencilere atasözü ve deyim öğretirken kullanılabilirlik yöntem ve teknikleri örneklendirmiştir. Erten-Dalak (2017) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştırmıştır. B1 dil düzeyinde Türkçe bilen öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları deney grubunun lehine olmuştur. Gün ve diğerleri (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilere sunulan ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimini amaçlamışlardır. Bu doğrultuda “İki Dirhem Bir Çekirdek” kitabından dokuz deyim belirlemişler ve bu deyimlere ilişkin farklı türlerde sorular içeren çalışma kâğıtları hazırlamışlardır. Çalışmanın sonuçları, deyimlerin öğretimine yönelik yapılacak etkinliklerin ve hazırlanacak ek çalışma kâğıtlarının daha etkili ve kalıcı öğrenmelere hizmet edebileceği yönündedir. Keray-Dinçel ve Savur (2019) öğrencilere tekrar etme ve kolay hatırlama imkânı veren şarkıların öğretim sürecindeki rolünden yola çıkarak Tarkan şarkılarının deyim ve atasözü bakımından zenginliği dolayısıyla öğrencilere Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabilirliğini ortaya koymuşlardır. Yılmaz (2014) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının yabancı öğrencilere Türkçe deyimlerin öğretiminde kullanılabilirliğini sorguladığı çalışmada, Yemen Sana’da Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde Türkçe öğrenen 20 öğrenciden veri toplamıştır. Türkçe deyimlerin öğretim sürecinde kavram haritası, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, portfolyo, proje ve performans görevlerinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin bu araçlara ilişkin olumlu görüşte oldukları ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırarak süreci daha zevkli hâle getirdiği tespit edilmiştir.

Altıntaş (2020) ise Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde B2 seviyesine ulaşmış 18 öğrencinin deyim kullanımlarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilere, eğitim aldıkları İzmir Yabancılar için Türkçe isimli yayının A1, A2 ve B1 seviyesindeki kitaplarında yer alan deyimlerden hazırlanan boşluk doldurma türünde sorular yönetilmiştir. Çalışmanın sonuçları katılımcı öğrencilerin %54’ünün deyimlere yönelik sorularda %50’in üzerinde bir başarı gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmacılar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını da deyim varlıkları (Gün ve İkizçınar, 2019; Koparıcı, 2019; Özkan, 2017) ve deyimlerin öğretim stratejileri (Tekin ve Baş, 2019) bakımından incelemiştir:

Gün ve İkizçınar (2019) yaptıkları sıklık çalışması ile Yunus Emre Enstitüsü’nün Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ni incelemiştir; A1, A2, B1, B2 ve C1 kitaplarında yer alan deyim ve atasözlerini tespit etmişlerdir. Koparıcı (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yayınlardan üçünü (Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 ve Yedi İklim Türkçe B1) ele alıp bu ders kitaplarını içerdikleri deyimler ve deyimlerin kullanım şekilleri açısından incelemiştir. Özkan (2017) Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü’nün öğrencilere Türkçe öğretimi için hazırlamış oldukları ders kitaplarını atasözü ve deyim varlıkları açısından incelemiştir. Çalışmada üç eğitim seti; on dört kitap ele alınmıştır. Sonuçlar, incelenen üç farklı set arasında en fazla deyime yer veren yayının Yunus Emre Enstitüsü’ne ait Yedi İklim Türkçe seti olduğunu göstermektedir.

Tekin ve Baş (2019) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yayınlardan İstanbul Yabancılar için Türkçe ile Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin B1 seviyesindeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan atasözü ve deyimleri doğrudan öğretim stratejileri açısından incelemiştir.

Tüm bu çalışmaların dışında, Yılmaz-Atagül (2015) uzman görüşleri olarak Türkçede en sık kullanılan 150 atasözü ile 150 deyim belirlemiştir; öğrenciler ve ders kitabı yazarları için kılavuz niteliğinde olabilecek sıklık listeleri hazırlamıştır. Mutlu (2016) ise öğrencilere Türkçe atasözü ve deyimlerin öğretiminde öğrencilerin ana dili ile hedef dil olan Türkçe arasındaki benzerliklerden faydalanmanın önemine işaret ederek Türkçe ve Lehçe arasında benzerlik gösteren iki yüz kadar (60’ı atasözü, 140’ı deyim) atasözü ve deyim belirlemiştir.

“Dilin Anahtarı Deyimler” Programı

Türkçenin Sesi Radyosu; Türkçe öğretmek, Türk kültür, sanat ve edebiyatını daha geniş kitlelere tanıtmak amacıyla faaliyet gösteren, internet teknolojileri vasıtasıyla yayın yapan ve geniş kitlelere ulaşan yeni nesil bir radyodur (Düzgün, 2019, s. 113-114). Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Sesi Radyosunda B2-C1 düzeyleri için hazırlanmış Dilin Anahtarı Deyimler programında 24 bölüm bulunmaktadır. Program, Özgür C. Yıldız tarafından hazırlanmış, Ayşe Yücel ile Mert T. Dilekçioglu’nca seslendirilmiştir. Programın teknik yapımını ise Kasım Yön üstlenmiştir. İlk bölümü, 18 Aralık 2015 tarihinde oluşturulan programın sonraki bölümleri, farklı aralıklarla verilmiş, son bölümü ise 20 Aralık 2016 tarihinde yayımlanmıştır. Tarihler göz önüne alındığında, programın yayın hayatının yaklaşık bir yıl sürdüğü söylenebilir.

Programda her hafta farklı bir deyim ele alınarak öncelikle o deyim günlük hayattan örnek durumlar içerisinde kullanımı verilmiştir. Günlük yaşama dair verilen bu küçük kesitlerde, her bölüm için ayrı sayıda ve önceki bölümlerden farklı karakterler bulunmaktadır. Karakter seçiminde anne, baba ya da çocuklar gibi aile bireylerinin yanı sıra iki arkadaşın veya komşunun tercih edildiği de görülmektedir. Bölümlerin başında deyimlerin kullanım alanlarının verildiği bir kısım bulunmaktadır. Bu kısmın ardından deyim sözlük anlamı açıklanıp hangi durumlarda, nasıl kullanılabileceği örneklendirilmiştir.

Bölümlerin bir kısmında o hafta anlatılan deyimle ilgili etkinliklerin (Tamamlayalım, Hangisi Doğru? Doğru mu, Yanlış mı?, Evet – Hayır, Soru – Cevap gibi) de yer aldığı görülmektedir. Öğrenci, bu etkinlikleri deyim anlatıldığı sayfa üzerinden bireysel olarak cevaplayabilir ve sonuçlarına dair geri bildirim alabilir. Ancak ilgili sayfada metnin tamamı da yer aldığından bahsi geçen sorular salt dinleme değil okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik olarak da değerlendirilebilir.

Dilin Anahtarı Deyimler programında yer alan toplam 24 bölümün, tarihleri, bölümlerde anlatımı yapılan deyimler ve deyim yönelik etkinliklerinin var olma durumları Tablo 1’de belirtilmektedir:

Tablo 1. Dilin Anahtarı Deyimler Programında Yer Alan Bölümler

Bölüm numarası	Tarih	Deyimler	Deyime yönelik etkinlik
1. Bölüm	18 Aralık 2015	Pabucu dama atılmak	Var
2. Bölüm	30 Aralık 2015	Foyası meydana çıkmak	Var
3. Bölüm	11 Ocak 2016	Ateş pahası	
4. Bölüm	18 Ocak 2016	Çizmeyi aşmak	
5. Bölüm	23 Şubat 2016	Alicengiz oyunu	
6. Bölüm	08 Mart 2016	Dolap çevirmek	Var
7. Bölüm	25 Mart 2016	Dilinde tüy bitmek	
8. Bölüm	31 Mart 2016	Ağzı dili bağlanmak	Var
9. Bölüm	07 Nisan 2016	Ayaklarına kara sular inmek	
10. Bölüm	09 Nisan 2016	Etekleri zil çalmak	
11. Bölüm	12 Nisan 2016	Pot kırmak	
12. Bölüm	19 Nisan 2016	Ayakları geri geri gitmek	Var
13. Bölüm	26 Nisan 2016	Şifayı kapmak	Var
14. Bölüm	07 Mayıs 2016	Ödü kopmak	Var
15. Bölüm	15 Mayıs 2016	Elini sürmemek	Var
16. Bölüm	12 Ekim 2016	Göze gelmek	
17. Bölüm	18 Ekim 2016	Sözünü kesmek	
18. Bölüm	02 Kasım 2016	Sarı çizmeli Mehmet Ağa	
19. Bölüm	09 Kasım 2016	Kaş yaparken göz çıkarmak	
20. Bölüm	17 Kasım 2016	Turnayı gözünden vurmak	
21. Bölüm	24 Kasım 2016	Kanı kaynamak	
22. Bölüm	06 Aralık 2016	Boş atıp dolu tutmak	
23. Bölüm	13 Aralık 2016	Şehit olmak	
24. Bölüm	20 Aralık 2016	Leb demeden leblebiyi anlamak	

Tablo 1’de yer alan 24 bölümün bir tanesine (şehit olmak) ait ses dosyası bulunmadığından bu deyim, araştırma kapsamına dâhil edilememiştir. Ayrıca iki bölümde (ateş pahası ve alicengiz oyunu) anlatımı verilen ifadeler, Türk Dil Kurumuna göre deyim değil de mecaz olarak sınıflandırıldığından yine çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda Dilin Anahtarı Deyimler programının 21 bölümü üzerinden 21 deyim ile ilgili örnek kullanımlar öğrencilere dinletilerek çalışma yürütülmüştür.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin deyimleri örnek kullanımlar yardımıyla öğrenebilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda deyimlere ait örnek durumları hikâye eden bir radyo programından yararlanılmıştır.

Candaş-Karababa (2009, s. 275) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının Türk kültürünü yansıtan atasözü, deyim ve kalıp sözlere derslerde özenle yer verilmesi gerekliliğini dile getirdiklerini iletir. Öğrencilerin yeni öğrendikleri dilde atasözü ve deyim kullanarak kendilerini ifade etmeleri kuşkusuz öz güvenlerini artıracaktır (Okur ve Onuk, 2013, s. 887).

Aytan ve Ayhan (2018, s. 5) geliştirilen çevrimiçi uygulamalar sayesinde dil öğreniminin her geçen gün yeni ortamlara taşındığını söyler. Özdemir (2017, s. 93) ise hem görsel hem de işitsel materyal olarak kullanılabilir medya programlarının dil öğrencileri açısından mecaz anlam taşıyan deyimlerin öğretimini eğlenceli ve kalıcı hâle getireceğinden bahseder.

Bu çalışma, Türkçe deyimlerin yabancı öğrencilere öğretiminde kullanılabilir bir radyo programının tanıtılması ve bahsi geçen materyalin etkililiğinin tespit edilmesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma deseninde yürütülmüş olup deneysel bir özellik taşımaktadır. Çalışmanın yöntemi, deney öncesi araştırma tasarımlarından tek seferlik vaka çalışmasıdır. Bu yöntem, tek grup sadece son test tasarımı ya da tek seferlik örnek olay incelemesi olarak da bilinir. Bu tür bir tasarımda “araştırmacı tek bir grubu ölçer” (Babbie, 2010, s. 238). Katılımcılar, deneysel uyarıcıya maruz bırakıldıktan sonra belli bir değişkene göre ölçüm yapılır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebepleri; zaman, iş gücü ve mali açılardan sağladığı ekonomiklik ile katılımcılara ulaşmada sağladığı kolaylıktır.

Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretimi, uygulama ve araştırma merkezinde Türkçe hazırlık eğitimine başlamış ve B2 seviyesini başarıyla tamamlamış öğrencilerdir. Uygulama yapıldığı tarihlerde katılımcılar C1 seviyesindeki derslerine devam etmektedirler. Çalışmaya gönüllük esasıyla gözetilerek 13 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 12’si Afrika, 10’u Asya, 3’ü Avrupa, 1’i ise Amerika uyrukludur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan program, Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Sesi Radyosu’nda B2-C1 düzeyleri için hazırlanmış olan Dilin Anahtarı Deyimler programıdır. Program 24 bölümden oluşmakta ve her bölümde farklı bir deyim ele alınmaktadır. Öğrenciler, örnek kullanım durumlarını dinledikleri deyimlerin anlamını ve onları hangi durumlarda, ne için kullanabileceklerini bu program aracılığıyla öğrenmişlerdir.

Çalışmada gerçekleştirilen uygulama toplamda altı hafta sürmüştür. İlk beş hafta Dilin Anahtarı Deyimler programında yer alan bölümler ilk hafta beş, ardından gelen dört hafta dörder bölüm olacak şekilde öğrencilere dinletilmiştir. Altıncı hafta ise dinledikleri deyimlere ilişkin hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve üç uzmandan görüş alınarak yapılan düzenlemelerle oluşturulan son hâli uygulamada kullanılmıştır. Uzmanlardan ikisi Türk dili ve edebiyatı alanında doktora yapmış biri dokuz diğeri beş yıldır düzenli olarak Türkçe hazırlık derslerini yürütmektedir. Görüş alınan üçüncü uzman ise Türkçe eğitimi alanında uzman olup yabancılara Türkçe öğretimi üzerine doktora tez çalışmalarını sürdürmektedir.

Başarı testinde toplamda 42 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 21’i her bir deyim için hazırlanan çoktan seçmeli sorulardır. Kullanılan çoktan seçmeli sorular dört seçenektir. Geriye kalan 21 sorunun 7’si eşleştirme, 7’si doğru/yanlış, 7’si ise boşluk doldurma türünde hazırlanmıştır. Bu soruların da her biri ayrı bir deyim işaret etmektedir. Bu doğrultuda Dilin Anahtarı Deyimler programında yer alan 21 bölümdeki 21 deyim için ikişer soru hazırlandığı söylenebilir. Her bir deyim için iki soru hazırlanması, sorulara verilebilecek doğru yanıtlardaki şans faktörünü en aza indirmek amaçlıdır. Bu kapsamda bir deyim ile ilgili iki soruya da doğru cevap veren öğrencide öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmiş olma ihtimali artacaktır.

Verilerin analizinde Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar genel değerlendirmenin yanı sıra soru ve soru türü bazında da incelenmiştir.

BULGULAR

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere deyim öğretimi amacıyla yapılan uygulama sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları bu bölümde bulunmaktadır.

Katılımcıların örnek durumlar verilerek öğretilen deyimler sonrasında uygulanan başarı testinden aldıkları puanların dağılımı ve puan ortalamaları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanlar

Puan	Frekans
21	3 öğrenci
25	1 öğrenci
27	2 öğrenci
29	1 öğrenci
30	2 öğrenci
32	3 öğrenci
34	1 öğrenci
35	2 öğrenci
36	2 öğrenci
38	1 öğrenci
39	5 öğrenci
40	1 öğrenci
42	2 öğrenci
Ortalama: 33,92	Toplam: 26 öğrenci

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin başarı testinden aldıkları en düşük puanın 21 olup üç öğrencinin bu puanı aldığı görülmektedir. Bu durum tüm katılımcıların testte kendilerine yöneltilen 42 sorunun en az yarısını yaptığını göstermektedir. Testten tam puan alan öğrenci sayısı ise 2’dir. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 33,92 olduğundan %80’in üzerinde bir başarıdan bahsedilebilir.

Başarı testinde dört farklı türde (çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru/yanlış, boşluk doldurma) soru grubu bulunmaktadır. Çoktan seçmeli soru sayısı 21 iken diğer türlerdeki soru sayıları eşit olup 7’dir. Öğrencilerin soru türlerine göre aldıkları puanların dağılımı ile puan ortalamaları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Öğrencilerin Soru Türlerine Göre Aldıkları Puanlar

Çoktan seçmeli		Eşleştirme		Doğru/Yanlış		Boşluk doldurma	
Puan	Frekans	Puan	Frekans	Puan	Frekans	Puan	Frekans
6	1 öğrenci	1	1 öğrenci	3	3 öğrenci	3	4 öğrenci
7	1 öğrenci	3	2 öğrenci	4	2 öğrenci	4	4 öğrenci
11	1 öğrenci	4	2 öğrenci	5	8 öğrenci	5	3 öğrenci
13	1 öğrenci	5	8 öğrenci	6	4 öğrenci	7	15 öğrenci
14	2 öğrenci	7	13 öğrenci	7	9 öğrenci		
15	3 öğrenci						
16	3 öğrenci						
17	3 öğrenci						
18	4 öğrenci						
19	1 öğrenci						
20	4 öğrenci						
21	2 öğrenci						
Ort: 16,69	26 öğrenci	Ort: 5,77	26 öğrenci	Ort: 5,23	26 öğrenci	Ort: 6,23	26 öğrenci

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan en düşük 6, en yüksek 21 puan aldıkları görülmektedir. Toplam 21 soru üzerinden bu soru türü için alınan ortalama puan ise 16,69 olmuştur. Öğrencilerin deyimlerle ilgili hazırlanan çoktan seçmeli sorulardaki başarısı %79,4 olarak hesaplanabilir. Eşleştirme sorularında alınan en düşük puan 1, en yüksek puan 7’dir. Diğer tüm soru türleri ile kıyaslandığında yalnızca tek bir doğrunun verildiği soru türü eşleştirme soruları olmuştur. Ancak alınan ortalama puan 5,77 olup %82,4 başarıya karşılık gelmektedir. Doğru/Yanlış sorularında alınan en düşük puan 3 iken en yüksek puan 7’dir. Öğrencilerin bu soru türünde aldıkları ortalama puan ise 5,23 olup tüm soru türleri arasında en düşük ortalamaya sahip soru grubu olarak görünmektedir. Öğrencilerin doğru/yanlış türündeki sorularda başarısı %74,7’dir. Boşluk doldurma sorularında ise öğrencilerin aldıkları en düşük puan 3, en yüksek puan 7’dir. Boşluk doldurma türündeki sorularda alınan ortalama puan 6,23’tür. Boşluk doldurma soruları tüm soru türleri arasında öğrencilerin en yüksek ortalamayı aldıkları soru grubudur ve %89 başarıya işaret etmektedir.

Bu araştırmada katılımcılara 21 deyim öğretilmeye çalışılmıştır. Uygulanan başarı testinde her bir deyim için iki farklı türde soru yer almaktadır. Katılımcıların her bir deyimle ilgili iki soruya da doğru cevap vermesi o deyim tam olarak öğrendiği, bir soruya doğru yanıt vermesi kısmen öğrendiği, hiç doğru yanıtı olmaması ise öğrenemediği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4’te uygulama boyunca öğretilen deyimler sıralanarak başarı oranlarına göre öğrenci sayılarına yer verilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin Her Bir Deyimde Gösterdikleri Başarı Oranları

Deyim	Doğru cevap veren öğrenci sayısı		
	%100 başarı	%50 başarı	%0 başarı
Pabucu dama atılmak	9	12	5
Foyası meydana çıkmak	17	7	2
Çizmeyi aşmak	7	14	5
Dolap çevirmek	15	8	3
Dilinde tüy bitmek	16	6	4
Ağzı dili bağlanmak	19	5	2
Ayaklarına kara sular inmek	22	4	-
Etekleri zil çalmak	17	5	4
Pot kırmak	20	6	-
Ayakları geri geri gitmek	14	10	2
Şifayı kapmak	21	3	2
Ödü kopmak	20	3	3
Elini sürmemek	18	7	1
Göze gelmek	16	8	2
Sözünü kesmek	18	7	1
Sarı çizmeli Mehmet Ağa	15	9	2
Kaş yaparken göz çıkarmak	20	4	2
Turnayı gözünden vurmak	16	9	1
Kanı kaynamak	18	8	-
Boş atıp dolu tutmak	14	11	1
Leb demeden leblebiyi anlamak	24	2	-

Tablo 4 incelendiğinde 21 deyim 4’ünün (ayaklarına kara sular inmek, pot kırmak, kanı kaynamak ve leb demeden leblebiyi anlamak) katılımcı öğrenciler tarafından tam olarak ya da kısmen öğrenildiği söylenebilir. Öğrencilerin bu dört deyimle ilgili soruların en az birini doğru cevapladıkları, her iki soruda da yanlış cevap veren bir öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenmekte en çok zorlandıkları deyimlerin ise pabucu dama atılmak ve çizmeyi aşmak olduğu tespit edilmiştir. Beş öğrenci bu deyimler için sorulan soruların her ikisini de bilememiştir. Yine bu deyimlerdeki %100 başarı oranı oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Bu durum, bahsi geçen deyimlerin uygulamanın ilk haftasında dinletilmesi dolayısıyla katılımcıların uygulamaya uyum sağlama sürecinde olmaları ya da öğrenilenlerin kısmi olarak unutulmasından da kaynaklanabilir.

SONUÇ

Sonuç olarak, katılımcıların bu çalışmada öğretilen deyimleri %80’in üzerinde bir başarı ile öğrendiği görülmüştür. Öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip oldukları soru grubu, doğru/yanlış; en yüksek ortalamayı aldıkları soru grubu ise boşluk doldurma soruları olmuştur. Çalışmada öğretilen deyimlerden; ayaklarına kara sular inmek, pot kırmak, kanı kaynamak ve leb demeden leblebiyi anlamak katılımcı öğrencilerin daha çok başarılı olduğu deyimlerdir. Öğrencilerin en az başarılı oldukları deyimler ise pabucu dama atılmak ve çizmeyi aşmaktır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe deyimler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere bir radyo programı vasıtasıyla öğretilmeye çalışılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Öğreticiler günlük hayatta öğrencilerin karşısına çıkma ihtimali yüksek olan farklı deyimleri, çalışmada kullanılan programda yer alan örneklerine benzer şekilde hayatın içinden kesitlerle öğrencilere sunabilir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılabilecek görsel ve işitsel araç gereçler ile hem öğrencilerin bireysel olarak kullanabilecekleri hem de sınıf ortamına uygun uygulamalar artırılarak öğretim daha eğlenceli ve verimli hâle getirilebilir. Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde hazırlanan Türkçenin Sesi Radyosu’ndaki diğer etkinlik ve programlardan öğreticilerin haberdar olmaları sağlanarak derslerinde kullanmaları teşvik edilebilir.

KAYNAKLAR

- Altıntaş, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyim kullanımı. İçinde İ. P. Uzun, B. Makaroğlu ve K. Karaca (Eds.), *Genç Dilbilim Yazıları* (ss. 127-145). Dilbilim Derneği Yayınları.
- Aytan, T. ve Ayhan, N. H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research* (12th edition). United States: Wadsworth.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 311-317.
- Büyükkız K. K., Dölek, O. ve Kızırdırcı, F. (2019). Deyimlerin öğrenilmesi ve kalıcılığında animasyonların etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53-70. <https://doi.org/10.35675/befdergi.466127>
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Doğan-Kahtalı, B., Toptal, G., Anaç, F. ve Kılınç, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: Örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73. <https://doi.org/10.48066/kusob.709887>
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve deyimlerin yabancılar öğretilmesinde yöntem ve teknikler*. (Tez No: 239501) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Düzgün, S. (2019). Kültürel diplomasi platformu olarak Türkçenin Sesi Radyosu. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 112-131.
- Erten-Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*. (Tez No: 464518) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gün, M. ve İkizcınar, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin dağılımı: Yedi İklim Örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 214-233. <https://doi.org/10.18033/ijla.36859>
- Gün, M., Tanrikulu, L. ve Türk, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948289>
- Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: Yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim*, 22, 1-15.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Engin.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Keray-Dinçel, B. ve Savur, H. (2019). Yabancılar Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde kullanılabilir bir araç: Tarkan şarkıları. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 39-55. <https://doi.org/10.18033/ijla.4096>
- Koparıcı, İ. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. (Tez No: 568787) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Mutlu, K. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımını. *Bellekten*, 64(2), 245-268.
- Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 877-892. <https://doi.org/10.9761/JASSS1648>
- Özdemir, B. (2017). Sözcük öğretimi ve kalıp sözlerin öğretimi. İçinde H. Develi vd. (Eds.), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı 2. Cilt* (ss.55-110). Kesit.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(10), 295-300.
- Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.31464/jlere.592835>
- Ünalın, Ş. (2010). *Dil ve kültür* (4. bs.). Ankara: Nobel.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 59-71.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. (Tez No: 366532) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz-Atagül, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 1021-1036. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8213>

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: ASKERİ PERSONELE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

TEACHING TURKISH FOR SPECIAL PURPOSES: TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY PERSONNEL

İbrahim ÇİMEN

Türkiye Maarif Vakfı, ibrahimcimen19@gmail.com

Aliye Nur ERCAN GÜVEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, aliyenurercan@gmail.com

ÖZET: İnsanlık tarihi boyunca toplumlar birbirleriyle ekonomik, ticari, askerî, siyasi ya da dinî bağlar kurmuştur. Toplumlar arasında kurulan bağların güçlenmesi ve sürekliliği için ise ortak bir dil kullanma ihtiyacı doğmuş ve bu ihtiyacın sonucu olarak insanlar birbirlerinin dillerini öğrenme çabası içerisine girmişlerdir. Günümüzde de küreselleşen dünya düzeni ile toplumlar arasında gerek ekonomik sebepler gerekse çeşitli alanlarda iş birliği ve diplomasi için uluslararası ilişkiler artmış ve gelişmiştir. Şüphesiz bu ilişkilerin etkili ve verimli yürütülebilmesi için en önemli araç, iletişim kurulan dildir. Bu bağlamda hedef kitleye ve amaca uygun nitelikte yabancı dil öğretimi konusu önem arz etmektedir. Günümüzde Türkçe, genel ve özel amaçlar doğrultusunda yabancı dil olarak hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında yaygın ve örgün eğitim kapsamında öğretilmektedir. Türkçenin özel amaçlar için yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında ise akademik, iş, turizm, görev amaçlı öğretim gibi farklı alanların olduğu görülür. Son yıllarda gerek Türk savunma sanayinde yaşanan gelişmeler gerekse Türk Silahlı Kuvvetleri’nin yurt dışı görevlerinde göstermiş olduğu başarılar neticesinde dost ve müttefik ülkeler ile askerî alanlarda iş birliği anlaşmaları imzalanmıştır. Bu anlaşmalar doğrultusunda yabancı askerî personele yönelik hem ilgili ülkelerde hem de Türkiye’de Türkçe kursları verilmektedir. Mevcut bulunan Türkçe öğretim setleri askerî personele Türkçe öğretimi amacı taşımamaktadır. Bu durum amaca ve hedef kitleye yönelik özel Türkçe öğretim setlerinin hazırlanması gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda öncelikle askerî personele Türkçe öğretimi ile ilgili bir müfredatın ardından da bu müfredata uygun askerî terminolojiyi de içerisine alan ders kitap setlerinin ve yardımcı kaynakların hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak askerî personele Türkçe öğretecek öğretici niteliklerinin de belirlenmesi gerekir. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından yararlanarak belgesel kaynak tarama tekniği ile Osmanlı Devleti’nden günümüze kadar yabancı askerî personele yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili dokümanlar ve faaliyetler incelenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın askerî personele yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: özel amaçlı Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, askerî personel.

ABSTRACT: Throughout human history, societies have established economic, commercial, military, political, or religious ties with each other. For the strengthening and continuity of the ties established between societies, the need to use a common language has arisen and because of this need, people have entered an effort to learn each other's languages. Today, with the globalizing world order, international relations have increased and developed between societies for both economic reasons and cooperation and diplomacy in various fields. Undoubtedly, the most important tool for the effective and efficient execution of these relations is the language in which they are communicated. In this context, the subject of foreign language teaching by the target audience and purpose is important. Today, Turkish is taught as a foreign language for general and specific purposes both in Turkey and outside of Turkey within the scope of non-formal and formal education. Within the scope of teaching Turkish as a foreign language for special purposes, it is seen that there are different fields such as academic, business, tourism, and task-oriented teaching. As a result of both the developments in the Turkish defense industry and the successes of the Turkish Armed Forces in overseas missions in recent years, cooperation agreements in military fields have been signed with friendly and allied countries. In line with these agreements, Turkish courses are provided for foreign military personnel both in the relevant countries and in Turkey. The existing Turkish teaching sets do not aim to teach Turkish to military personnel. This situation has necessitated the preparation of special Turkish teaching sets for the purpose and target audience. In this context, first, a curriculum related to teaching Turkish to military personnel, and then textbook sets and auxiliary resources that include military terminology by this curriculum should be prepared. In addition, considering the characteristics of the target audience, it is necessary to determine the educational qualifications that will teach

Turkish to military personnel. Within the scope of this study, documents and activities related to teaching Turkish to foreign military personnel from the Ottoman Empire to the present day were examined by using the possibilities of qualitative research methods. In this respect, it is thought that the study will contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language to military personnel.

Key words: teaching Turkish for special purposes, teaching Turkish as a foreign language, military personnel.

GİRİŞ

Günümüze kadar yapılan dil tanımları içerisinde şüphesiz en temel nokta, dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç olmasıdır. Bu sebeple tarihin her devrinde insanlar farklı bir dili öğrenme çabası içerisinde olmuştur. Farklı bir dil öğrenme çabasının ardında çeşitli nedenler ya da kişisel tercihler bulunmaktadır. Örneğin Batılıların Türkçeyi öğrenme nedenleri Açık'a (2011) göre altı başlık altında toplanmaktadır: ilgi ve merak, ekonomik nedenler, askerî nedenler, siyasi nedenler, eğitim öğretim ve 1960'lardan itibaren çeşitli Avrupa ülkelerine çalışmak amacıyla giden Türklerin neden olduğu sosyal, kültürel, siyasi değişimler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi uzun bir geçmişe sahiptir. Türklerin tarih boyunca göç ettikleri farklı coğrafyalardaki ilişkileri, kurmuş oldukları devletler, farklı kültür ve medeniyetlerle etkileşimleri Türk dilinin gelişmesine ve derinleşmesine katkı sağlamıştır. Türklerin tarihteki belirleyici özellikleri ve farklı coğrafyalarda yönetici olarak bulunmaları, Türkçe öğrenimine ve öğretimine olan ilginin her daim canlı kalmasına yol açmıştır (Balci, 2016).

İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda hızla değişen ve gelişen dünya düzeniyle birlikte yabancı dil konusu -farklı sebeplerle de olsa- neredeyse her alanda bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi hem genel hem de özel amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Özel amaçlı dil öğretimi, temelde öğrencisinin dili öğrenme nedeni göz önünde bulundurularak öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Bu öğretim, akademik ve mesleki amaçlı dil öğretimi olarak iki ana grupta düşünülebilir. Kurt (2021) akademik amaçlı dil öğretimini genel ve özel akademik amaçlı olmak üzere iki alt başlıkta ele alır. Özel akademik amaçlı dil öğretimi, doğrudan öğrencinin eğitim aldığı disiplin alanına (kimya, mühendislik, hukuk, ilahiyat, hemşirelik gibi) yöneliktir. Mesleki amaçlı dil öğretimi ise belirli bir meslekle ilgili iş becerilerini ve dilsel yapıları öğretmeyi amaçlayan dil öğretim koludur. Bu öğretim, iş hayatının profesyonellerine ya da mesleki bir alanda öğrenim gören öğrencilere yönelik olabilir.

Araştırmacılar (Çangal ve Başar, 2016; Temizyürek vd., 2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında özel amaçlı Türkçe öğretiminin henüz yeterince ilerleme kaydedilebilen bir alan olmadığı konusunda hemfikirdir. Ancak sınırlı sayıda da olsa literatürde farklı alanlar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar mevcuttur.

Temizyürek vd. (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde *İş Türkçesi*'nin önemi üzerinde durmuş ve *Bankacılık Türkçesi* öğretim programı ile terimler sözlüğü hazırlamışlardır. Ayrıca bahsi geçen alan için hazırlanabilecek ders kitaplarına yönelik hususlar üzerinde görüş bildirmişlerdir. Kurt (2021) da farklı iş kollarında Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin taleplerinde olan artıştan da bahsederek *İş Türkçesi* öğretiminin özelliklerini ortaya koymuştur. Çangal ve Yörüsün (2017) ise yurt dışında şubeleri olan bazı bankaların personellerinden Türkçe öğrenmelerini talep ettiklerinden de bahsederek *Bankacılık Türkçesi* ders kitabı ihtiyacı üzerinde durmuş ve örnek bir ünite hazırlamıştır.

Ulutaş ve Kara (2019) İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi, Maliye ve Ekonometri bölümlerinin ders programlarından yararlanarak Türkiye'de İktisadi ve İdari Bilimler alanında öğrenim görecektir olan yabancı öğrencilere alanlarında ihtiyaç duyacakları sözcük ve terimlerin listesini hazırlamışlardır. Çangal ve Başar (2016) Türkçe öğrenen İranlılara yönelik *Turizm Türkçesi* öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu hazırlamışlardır.

Dursun (2021) ise *Sağlık Türkçesine* yönelik özel amaçlı bir öğretim programı tasarlamıştır. Hazırlanan programın temel amacı, B1 dil seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik özel amaçlı öğrenme yaşantıları oluşturmaktır. Program hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerini içermektedir.

Özel amaçlı dil öğretim türlerinden biri de akademik dil öğretimidir. Literatürde uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe sorunlarını inceleyen farklı çalışmalar (Azizoğlu vd., 2019; Demir ve Genç, 2019) mevcuttur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ihtiyacını ortaya koyan Yılmaz ve Konyar (2017),

bu ihtiyaca yönelik örnek bir ders içeriği de (Konyar ve Yılmaz, 2021) hazırlamışlardır. Dolmacı (2015) ise öğrencilerin *Akademik Türkçe* ihtiyacı için bir derlem çalışması yaparak kelime listesi oluşturmuştur.

Askerî Personele Türkçe Öğretimi

Günümüzde uluslararası ticari, ekonomik, bilimsel ve diplomatik bağlantıların etkili ve verimli devam edebilmesi ancak iletişim dilinin en üst düzeyde kullanılması ile sağlanabilmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil, uluslararası ilişkilerde hedeflenen başarıyı sağlamak için mühim bir araçtır. Son yıllarda gerek BM, NATO gerekse devletler arasında artan ortak askerî tatbikatlar sonrasında askerî alanda da yabancı dil gerekliliği ön plana çıkmıştır. Işık (2008) askerî personelin günümüzde tıpkı diplomatlar gibi uluslararası yardım faaliyetleri, ülkeler arası barışın tesisi ve korunması gibi birçok görev ve sorumluluk içerisinde yer aldığını; özellikle çok uluslu güçlerle ya da koalisyon güçleri ile yürütülen faaliyetlerde iletişim için ortak bir dil kullanılmasının başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Özellikle Osmanlı Devleti'nin askerî ve ekonomik olarak en başarılı ve güçlü olduğu dönemlerde diğer devletler tarafından Türkçeye olan ilgi büyük oranda artmış ve Türkçe bilen personel ihtiyacı doğmuştur. Eren (1998) çalışmasında 16. asrın sonunda ve 17. asır başında özel amaçlı ilk tercüman yetiştirme okullarının faaliyete başladığını belirtmektedir. 1669 yılında İstanbul'da Fransa tarafından Dil Oğlanları okulu açılmıştır. Fransa bu okulda uluslararası ilişkilerde ihtiyaç duyduğu dil bilen personel yetiştirmeyi hedeflemiştir (Hitzel, 1995, s. 19).

Cantürk ve Başpınar (2022), Türkçede askerî eğitim kurumları ve askerî öğrencileri ele alan literatürün azlığından bahsederken Türkiye'de eğitim gören misafir askerî öğrencilere yönelik çalışmaların ise son derece sınırlı olduğunu dile getirir. Misafir askerî personelin dil öğretimine yönelik çalışmaların sayısı da sınırlıdır. Literatür tarandığında Bağdaş'ın (2011) Hava Harp Okulundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları zorlukları belirlediği görülür. Öğrencilerin daha çok gramer kaynaklı sorunlar yaşadığını, dil becerilerinden konuşma ve yazmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Arat (2022) ise askerî Türkçeye dair bir ihtiyaç analizi yaparak madde başlarında İngilizce ve Arapça çevirilerin de yer aldığı *Üçdilli Türkçe Askerî Terimler Sözlüğü* oluşturmuştur. Ayrıca askerî terminolojinin kullanıldığı dört temel dil becerisine yönelik örnek ders materyalleri hazırlamıştır.

Bir dili çeşitli amaçlar için öğrenmek isteyenlerin en temel başvuru kaynağı, öğrenilmek istenen dil için hazırlanmış ders kitaplarıdır (Kalaycı ve Durukan, 2019, s. 2164). Tarihî süreç içerisinde Fransızlara, İngilizlere, Almanlara, Amerikalılara Türkçe öğretmek için çeşitli kitaplar (Praktisches Türkisches Lehrbuch, A Simplified Grammar of the Ottoman Turkish Language, Turkish: A Guide to the Spoken Language) yazılmıştır. 17 ve 18. yüzyıllarda İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların sayısı 16 civarındadır. İngilizler bu yüzyıllarda ağırlıklı olarak Türk devletinin siyaseti, ekonomisi ve ticaretiyle ilgilenmişlerdir. Türkçenin öğretilmesinde ve öğreniminde pratik amaçları göz önünde tutmuşlardır (Eren, 1998, s. 52).

Yabancı askerlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerden bazıları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Gültekin (2016) Muhammed Nazif tarafından yazılan ve Afganistan Maarif Bakanlığınca Mülkî ve Askerî Yüksek Devlet Okullarında okutulmak üzere hazırlandığı belirtilen *Sarf-ı Türkî* (1908-1909) adlı eseri incelemiştir. Deniz ve Karagöl (2018) ise Sir James William Redhouse tarafından yazılan *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language* (Türk Seferine Giden Askerlere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu) adlı eseri incelemiştir. Bahsi geçen kılavuz, 1855 yılında İngiliz subaylar için hazırlanmıştır.

Saraç (2018) çalışmasında, Türkiye'nin NATO'ya üye olmasından bir sene sonra -1953 yılında- Geoffrey Lewis tarafından *Turkish* isimli bir kitabın yayımlandığını ve kitabın ekler kısmında yer alan bazı bölümlerden (askerî terimler sözlüğü, rütbe tablosu ve askeri parçalar gibi) hareketle kitabın NATO'da görev alacak askerlere yönelik hazırlanmış olabileceğini ifade etmektedir. Ermağan (2021) ise II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerine konuşma becerisi ağırlıklı Türkçe öğretmek için yazılan (Turkish: A Guide to the Spoken Language) adlı kitabı dil öğretimi açısından değerlendirmiştir. Bahsi geçen kitap, 1943 yılında ABD Savaş Bölümü tarafından çıkarılmıştır. İşitsel-dilsel yöneme göre hazırlanmış bir eser olup içeriği askerlere yöneliktir. Araştırmacı, bu kitabın Amerikan askerlerinin kendi kendine Türkçe öğrenmelerini sağlayabilecek özel amaçlı bir konuşma kılavuzu niteliğinde olduğunu söyler.

Hengirmen (1993) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili kitapların yazıldıkları dilleri sınıflandırmıştır. Yapılan sınıflandırmaya göre incelenen 338 kitabın; 113 tanesinin Almanca, 69'unun İngilizce, 48'inin Fransızca, 32 tanesinin Türkçe ve geri kalanların farklı dillerde yazıldığı görülmektedir.

Özellikle Sultan II. Abdülhamit'in saltanatında olduğu dönemde Osmanlı Devleti ve Alman İmparatorluğu arasında askerî alanda ilişkiler artmış Alman ordusunda görev yapan üst düzey askerî yetkililer İstanbul'a çağrılarak Osmanlı ordusunun modern anlamda yeniden şekillenmesi için çalışmalar yapılmıştır (Ortaylı, 1983). Özbal (2020), I. Dünya Savaşıyla beraber Türkler ve Almanlar arasındaki askerî ilişkilerin doruk noktasına ulaştığını, Alman askerleri için gerek Türk askerî gerekse Türk halkıyla iletişim kurabilmenin elzem bir vaziyet olduğundan bahsetmiştir. Bu süreçte Almanlar için yazılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından birini (Türkisch für Offiziere und Mannschaften/Subaylar ve Askerler için Türkçe) de çalışmasında ele alarak ayrıntılı şekilde incelemiştir. Bu kitap, Almanya'nın Stuttgart şehrinde 1917 yılında basılmıştır. Bahsi geçen ders kitabı, Alman askerleri için özel amaçlı Türkçe öğrenimine yönelik hazırlanan bir konuşma kılavuzu niteliğindedir; askerlerin hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında karşılımlarına çıkabilecek iletişim durumlarına -kendi kendilerine öğrenerek- hazırlanmaları hedeflenmiştir. Ayrı bir sözlük bölümü de içeren eser toplamda 152 sayfadan oluşmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından sonra ilk kez Kore savaşında (1950) dünya kamuoyuna kendisini gösteren Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) 1952 yılında NATO'ya üye olmuştur. Ardından hem BM hem de NATO'nun faaliyetleri kapsamında Somali, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Kosova, Afganistan gibi ülkelerde bulunmuştur. Yürüttüğü başarılı görevler sonrası Türk Silahlı Kuvvetleri birçok ülkenin dikkatini çekmiştir. Bugün TSK'nin dost ve müttefik olarak otuzun üzerinde ülkeyle İkili Askerî Eğitim ve İş Birliği Anlaşması bulunmaktadır. Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, 1977 yılından beri misafir yabancı askerî personele Türkçe öğretmektedir. Burada eğitim alan yabancı rütbeli askerlerin eğitiminde kullanılan dil Türkçedir (Albayrak, 2003, s. 6). Taştekin (2017) Türk Silahlı Kuvvetlerinde yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin "misafir askerî personele Türkçe öğretme" şeklinde isimlendirildiği; Türkçe öğrenen kursiyerlerin "yabancı" değil de "misafir" olarak adlandırılmasının önemli bir motivasyon sağladığını belirtir.

Bağdaş (tarihsiz), Türk Hava Kuvvetlerinin ilk kez 1955 yılında Hava Harp Okuluna Libyalı bir öğrenciyi kabul ederek misafir askerî öğrenci alımını başlattıklarını belirtir. İlerleyen yıllarda da misafir askerî öğrenci kabulleri devam etmiş ve farklı ülkelere gelen bu personellere Türkçe öğretimi yapılmıştır. Yine aynı çalışmada Türk Silahlı Kuvvetleri personeli ile çalışacak dost ve müttefik ülkelere gelen askerî personellerin iletişimde sorun yaşamamaları için 16 ülkede (Afganistan, Arnavutluk, Bangladeş, Bosna Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Makedonya, Moğolistan, Romanya, Senegal, Tunus, Türkmenistan, Ukrayna, Ürdün) 21 Türkçe sınıfının kurulduğu ve bu sınıflarda 3.782 personele yabancı dil olarak Türkçe öğretildiği bilgisine yer verilmiştir.

Yabancı askerî personele Türkçe öğretilmesi ile ilgili olarak yine 29 Ocak 2020 tarihli ve "11 Ordu Türkçe Öğreniyor" başlıklı gazete yazısı, Türkçeye olan ilgiyi destekler niteliktedir. İlgili haberde yer verildiği üzere: Yunus Emre Enstitüsü, 11 ülkede 1161 askerî personele Türkçe dersleri vererek sertifika dağıtmıştır. Haberde¹ ülkelerle ilgili verilen ayrıntılar ise şu şekildedir:

SENEGAL: 25 Şubat 2019'da başlanan Türkçe kursu, ağustos ayında bitti. 36 kursiyer sertifika almaya hak kazandı.

GAMBİYA: 14 Kasım 2019'da subay ve astsubaylar için kurslar başladı. 25 askerî eğitimi sürüyor.

SOMALİ: Harp Okulunda 187 öğrenciyi eğitim veriliyor.

MORİTANYA: 18 asker kursa katılıyor.

KAZAKİSTAN: Millî Muhafız Birliği ve Savunma Bakanlığı personeli 33 kişiye kurs verildi.

MAKEDONYA: Her yıl NATO'da görevlendirilen 15 askere Türkçe kursu veriliyor. Yaklaşık 150 askerî personele Türkçe öğretildi.

AZERBAYCAN: Millî Savunma Üniversitesinde yüksek lisans ve doktora eğitimi almak için 10 askerî öğrenci, Türkiye Türkçesi kurslarına katıldı

ROMANYA: Carol Ulusal Savunma Üniversitesinde 41 öğrenciyi kurs verildi.

KOSOVA: 65 kişiye haftada 2 ders saati olmak üzere dersler verildi.

KATAR: Şubat 2019'da Türkçe derslerine başlandı. 37 kursiyer var.

AFGANİSTAN: Her yıl 500'e yakın Afgan askerî, Türkiye'ye eğitim almak için geliyor. Türkçe öğretimi de veriliyor.

T.C. Millî Savunma Bakanlığı Kara Kuvvetleri Komutanlığı resmî sitesinde yer alan 21 Ocak 2021 tarihli bilgiye göre ise Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Komutanlığı tarafından Mısır, Libya, Kazakistan, Afganistan, Güney Kore, Kosova, Gambiya, Moğolistan ve Senegalli askerlere Türkçe dil dersleri verilmiştir.²

¹ <https://www.aksam.com.tr/siyaset/11-ordu-c2turkce-ogreniyor/haber-1040681>

² Bu bilgiye <https://www.kkk.tsk.tr/haber/haber-076.aspx> adresinden 17 Kasım 2022 tarihinde ulaşılmıştır.

Taştekin (2017) TSK'deki misafir askerî personel arasından her kuvvetten rütbeli personele Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda, öğrencilere ise eğitim gördükleri kurumlarda Türkçe öğretimi yapıldığından bahseder. Türkçe öğretimi uygulamalarında, seçmeci (eklektik) yöntemin kullanıldığını, dil öğretiminde dört temel dil becerisine aynı önemin verilerek -imkânlar ölçüsünde- yeterli zaman ayrıldığını söyler. Ayrıca ders kitaplarının yanı sıra derslerde İnternet'ten ve Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Eğitim Portalındaki materyallerden de yararlandığını belirtir. Bunların yanı sıra kursiyerlere, kültür gezileri ve sosyal etkinlikler ile zengin Türk kültürünün tanıtımının da yapıldığını iletir.

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan kaynaklar ile ilgili olarak Albayrak (2003) Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Türkçe Bölümünce her yıl düzenli olarak 2 kurs açıldığını ve Türkçe-Temel kursunun haftada 30 saat olacak şekilde on sekizer haftalık 2 dönemden oluştuğunu söylemektedir. Ayrıca bu kursta 2001-2002 eğitim öğretim yılına kadar Mehmet Hengirmen'in *Türkçe Öğreniyoruz* Öğretim Setinin ilk 3 kitabının, 2002 yılı sonu itibarıyla da *Türkçe Öğrenelim* kitaplarının kullanıldığı bilgisini verir. Taştekin (2017) ise Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren Ankara Üniversitesinin hazırladığı *Yeni HİTİT* ders kitaplarının okutulduğunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezince hazırlanan *İSTANBUL Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* okutulmaya başlandığı bilgisini paylaşır. Ancak bahsi geçen yayınlardan hiçbiri özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik değildir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut bulunan Türkçe öğretim setleri askerî personele Türkçe öğretimi amacı taşımamaktadır. Bu durum amaca ve hedef kitleye yönelik özel Türkçe öğretim setlerinin hazırlanması gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda öncelikle askerî personele Türkçe öğretimi ile ilgili bir müfredatın ardından da bu müfredata uygun askerî terminolojiyi de içerisine alan ders kitap setlerinin ve yardımcı kaynakların hazırlanması gerekmektedir. Taştekin (2017) de askerî personele Türkçe öğretiminde alan terminolojisini de içeren ilave materyallerden yararlanılmasının öneminden bahseder.

Ayrıca hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak askerî personele Türkçe öğretecek öğretici niteliklerinin de belirlenmesi gerekir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2011). *Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: A Practical Grammar of the Turkish Language*, "Turkish Literary Reader" ve "Gramatika Turetskogo Yazıka" örneklerinde. IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Muğla, Türkiye.
- Albayrak, R. (2003). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gereksinim çözümlenmesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki misafir askerî personele ilişkin bir uygulama örneği*. (Tez No: 140793) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Arat, E. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askerî Türkçe*. (Tez No: 713773) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş-Tolaman, T. ve İdi-Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language*, 2(1), 7-22.
- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava Harp Okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler*. (Tez No: 298530) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bağdaş, F. Ş. (tarihsiz). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk Silahlı Kuvvetlerinin yeri: Afganistan örneği*. Hava Harp Okulu.
- Balcı, M. (2016). Tarihi seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. İçinde H. Develi vd. (Eds.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, Ankara: Kültür Sanat Basımevi.
- Cantürk, S. ve Başpınar, A. (2022). Türkiye'de eğitim gören misafir askerî personelin kültürel etkileşimi ve uyumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 388-409. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1037060>
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için Turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *Turkish Studies*, 11(3), 707-734. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9396>

- Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2017). Özel amaçlı Türkçe öğretimi ders kitabı önerisi: Bankacılık Türkçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2669-2693.
- Demir, D. ve Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). İngilizlere Türkçe öğretiminde tarihî bir eser: "Osmanlı Konuşma Dili Cep Kılavuzu". *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3), 183-199.
- Dolmacı, M. (2015). *A corpus study of academic Turkish vocabulary: implications for teaching Turkish language as a foreign language*. (Tez No: 419450) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: Sağlık Türkçesi öğretim programı*. (Tez No: 678778) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Eren, H. (1998). *Türklük bilimi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ermağan, E. (2021). II. Dünya Savaşı esnasında Amerikan askerlerine Türkçe öğretmek için yazılan "Turkish: A Guide to the Spoken Language" adlı kitabın dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö9, 43-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.983856>
- Gültekin, İ. (2016). 20. yüzyıl başlarında Afganistan coğrafyasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan bir kitap: Sarf-ı Türkî. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 61-83.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5- 9.
- Hitzel, F. (1995). *Dil oğlanları ve tercümanlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Işık, A. (2008). Millî savunma ve yabancı dil. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 4(8), 99-126.
- Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2162–2177.
- Konyar, M. ve Yılmaz, F. (2021). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmasına yönelik bir araştırma: ihtiyaçlar ve öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 156-179. <https://doi.org/10.29228/ijlet.49558>
- Kurt, V. (2021). Yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: tanımlar ve sınırlıklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990048>
- Ortaylı, İ. (1983). *Osmanlı İmparatorluğunda Alman nüfuzu*. İstanbul: Kaynak.
- Özbal, B. (2020). Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791066>
- Saraç, Ş. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine İngiliz katkısı. (Tez No: 534540) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin uygulamaları bağlamında anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 171-183.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılar için Türkçe öğretiminde İş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimi: iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler için ilk 1000 sözcük listesi önerisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 467-500. <https://doi.org/10.35675/befdergi.477441>
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde akademik Türkçe ihtiyaç analizi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 223-233. <https://doi.org/10.18033/ijla.3602>

ÇOCUKLARDA CİLT VE EKLEM MUAYENESİ

SKIN AND JOINT EXAMINATION IN CHILDREN

Halil MERT

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, halilmert@kmu.edu.tr

Ayşe Topuz

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, aysetopuz@kmu.edu.tr

ÖZET: Cilt, vücudun sağlığını yansıtan, yaralanma ve patojenlere karşı bir bariyer görevi gören vücudun en büyük organıdır. Pediatrik cilt hastalıklarında doğru tanılama yapabilmek için normal deri özelliklerinin ve deri hastalıklarının yaş gruplarına özgü klinik özelliklerini bilmek gerekmektedir. Yeni doğan döneminde cilt ve eklem hastalıkları arasında genellikle doğumsal deformiteler görülürken, yürüme çağından itibaren travma ve buna bağlı rahatsızlıklar görülmektedir. Aileyi kaygılandıran bu tür durumların nereye kadar fizyolojik, nereden sonra patolojik olduğunu belirlemek gerekmektedir. Bu nedenle çocukluk çağı cilt ve eklem özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Cilt ve eklem hastalıklarının tanısı anamnez, gözlem ve laboratuvar testleri ile konulmaktadır. Muayene esnasında çocuğun başvuru nedenini dikkatle dinlemek tanılamayı kolaylaştırmakta, öykü alındıktan sonra, gözlem ve palpasyon çoğu zaman tanı koymakta yeterli olmaktadır. Çocuklarda cilt ve eklem muayenesi konusunda hemşirelere düşen görevleri; bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak, rutin izlemler sırasında cilt ve eklem bozuklukları açısından çocukları değerlendirmek ve aileleri bu süreçte karşılaşılabilecekleri fizyolojik ve patolojik konularda bilgilendirmek olarak sıralayabiliriz.

Anahtar sözcükler: çocuk, cilt ve eklem, muayene

ABSTRACT: The skin is the body's largest organ, reflecting the body's health, acting as a barrier against injury and pathogens. In order to make an accurate diagnosis in pediatric skin diseases, it is necessary to know the normal skin characteristics and the age-specific clinical features of skin diseases. While congenital deformities are generally observed among skin and joint diseases in the newborn period, trauma and related disorders are observed from the walking age. It is necessary to determine to what extent such situations, which worry the family, are physiological and then pathological. For this reason, it is necessary to know the skin and joint characteristics of childhood well. The diagnosis of skin and joint diseases is made by anamnesis, observation and laboratory tests. Listening carefully to the reason for the child's application during the examination makes the diagnosis easier, and after the history is taken, observation and palpation are often sufficient to make the diagnosis. Duties of nurses about skin and joint examination in children; we can list them as having sufficient knowledge and skills on this subject, evaluating children in terms of skin and joint disorders during routine follow-ups, and informing families about physiological and pathological issues they may encounter in this process.

Key words: child, skin and joint, examination

GİRİŞ

Cilt, vücudun sağlığını yansıtan, yaralanma ve patojenlere karşı bir bariyer görevi gören vücudun en büyük organıdır. Tırnaklar ve saçlar, bağımsız anatomik varlıklardan ziyade cildin uzantıları olarak kabul edilir (Sanghera ve Grewal, 2019). Dermatolojik hastalıkların tanısı anamnez, cilt muayenesi ve laboratuvar testleri ile konulmaktadır (Başkan Bülbül ve Tunalı, 2004). Pediatrik cilt hastalıklarında doğru tanılama yapabilmek için normal deri özelliklerini ve deri hastalıklarının yaş gruplarına özgü klinik özelliklerini bilmek gerekmektedir.

Deri

Deri, insan vücudunun en büyük organı olup, mezoderm ve ektoderm olarak isimlendirilen iki farklı tabakanın değişimi sonucu ortaya çıkan epidermis ve dermisten oluşmaktadır (Acunbaşı, 2005).

Epidermis: Derinin en üst tabakasını oluşturmaktadır ve yeni doğanın dış ortama uyum sağlamasını kolaylaştırabilmesi için yeterince gelişmiş olması gerekmektedir.

Dermis: Mezodermden köken alan daha derine yerleşmiş, kollajen ve elastik bağ dokusu liflerinden oluşmuş, damarlar ve sinirlerden zengin olmakla birlikte deri bezleri ve kıl kökleri de dermis tabakasında yer almaktadır (Yıldırım, 2013).

Derinin Görevleri

Deri vücudumuz ile dış ortam arasındaki ilişkiyi sağlamaktadır (Dursun, 2013). Lawton'a (2019) göre derimizin birçok görevi bulunmaktadır. Bu görevlerden bazıları şunlardır:

- Su ve tuzun vücuttan atılmasını sağlayarak sıvı elektrolit dengesinin düzenlenmesine yardımcı olur.
- Vücut ısısının düzenlenmesinde rol alır.
- Deri ağrıya neden olabilecek şeylerde dâhil olmak üzere bir şeye dokunduğumuz zaman onu hissetmemizi ve onu algılamamızı sağlar.
- Epidermsin sürekli kendini yenilemesi, savunma sistemi hücreleri açısından zengin olması nedenleri ile dış etkilere karşı koruma görevi vardır.
- Bazı ilaçların emilmesi ve vücuttan gelen hormon ve inflamasyon maddeleri yıkarak atma özelliği vardır.
- Vitamin D yapımında etkin rol almaktadır.
- Pigmentasyon yapımında görev alır ve melanin sentezi ile vücudumuzu UV ışınlarla karşı korur.
- Vücudumuza estetik bir görünüm sağlar.

Çocuklarda Cilt Muayenesi

Pediyatrik cilt hastalıklarında doğru tanılama yapabilmek için normal deri özelliklerinin ve deri hastalıklarının yaş gruplarına özgü klinik özelliklerini bilmek gerekmektedir. Dermatolojik hastalıkların tanısı anamnez, cilt muayenesi ve laboratuvar testleri ile konulmaktadır. Anamnez alırken döküntünün veya lezyonun ne zaman başladığı, seyri, süresi ve hastalığa eşlik eden diğer belirtiler sorgulanmalıdır (Başkan Bülbül ve Tunalı, 2004).

Dermatolojik muayene derinin palpasyonunu ve inspeksiyonunu kapsar. Deri muayenesi sonrası mukozalar, tırnaklar ve saçlar da kontrol edilmelidir. Laboratuvar yöntemlerinden en çok yararlanılanlar ise deriden alınan örneklerin mikroskopik incelemesi, sitolojik incelemeler ve deri biyopsisi olup, tanıya yönelik serolojik testlerden de yararlanılmaktadır (Dursun, 2013).

Yenidoğanın derisi erişkin derisine nazaran daha ince, daha az tüylü, yağ bezleri az gelişmiştir. Doğum sonrası mekanik travma, bakteri ve daha düşük ısıya maruz kalmaktadır. Bu değişime uyum sağlayabilmesi için yeni doğanın vücut yüzeyi verniks kazeoza ile kaplıdır (Kutlubay ve ark., 2017). Yeni doğan derisi verniks kazeozanın yapısına baktığımızda, Kostello ve Manandhar, (2000), kayganlaştırıcı özelliği sayesinde doğumu kolaylaştırdığını ve doğum sonrasında vücut ısısının koruduğunu ve buna ek olarak doğumun daha düşük oda sıcaklığı şartlarında meydana gelmesi ile bebeğin vücut ısısı kaybına bağlı şoka girmesini önlediğini ifade etmektedirler. Baker ve ark. (1995), yaptıkları araştırmada; verniks kazeozanın içerisinde yaklaşık olarak 50 çeşit protein yapısında bağışıklık destekleyici madde bulunduğunu, bu proteinlerin yarısının verniks kazeozaya özgü olduğunu ve son olarak da yeni doğanın derisinde bulunan antimikrobiyal lizozimin yetişkinlere göre 5 kat daha fazla olduğunu belirtmektedirler.

Muayeneye başlamadan önce iyi bir anemnez alınmalı ve bu anemnez gebelik izlemindeki sorunları, doğum eylemini, varsa diğer kardeşlerin sağlık durumunu ve aileyi etkileyebilecek sosyal problemleri de içermelidir (Sandal, 2019).

Muayenenin, aydınlık, sakin, çocuğu tedirgin etmeyecek ve oda ısısının uygun olduğu bir ortamda yapılması gerekir. Muayene gerekçesi ve ne yapacağı konusunda aile bilgilendirilmelidir (Akçam, 2019). İnceleme ile cilt rengi, olası döküntü ve skar doku varlığının yanı sıra saçlar ve tırnaklar değerlendirilir. Çocuğun cilt rengi farklılık gösteriyorsa, muayenenin mümkün olduğunca gün ışığında yapılması gerekmektedir. Bu durum özellikle sarılıkta önemlidir (Yılmaz Keskin, 2019).

Doğumdan hemen sonra miadındaki yeni doğanın derisi kırmızı ya da koyu pembe. Ancak bir iki saat içerisinde deri normal rengine dönmektedir. Periferik dolaşımın tam gelişmemesi nedeni ile yenidoğanın dudakları elleri ve ayakları siyanotik görülür. Ekstremitelerin simetrik bir şekilde siyanotik gözükmeleri (akrosiyanoz), vazomotor dengesizlik ve staz nedeni ile olan geçici bir olaydır (Çavuşoğlu, 2008). Ancak ciltteki bazı renk değişiklikleri hastalık işaretleri olabilir (Sandal, 2019). Bu değişiklikler:

Solukluk: anemi, asfiksi, hipotermi, şok,

Koyu kırmızı cilt rengi: polistemi,

Sarı cilt: hiperbilirü-binemi,

Gri-mavi, tüm vücut: siyanotik kalp hastalığı veyaciddi solunum yetmezliği,

Gri-mavi renk extremitelerde: hipotermi, 2. günden sonra infeksiyon lehine,

Sarı-yeşil:mekonyum bulaşı işaretidir.

Sağlıklı yenidoğanların cildi pürüzsüz ve yumuşaktır. . Pretermelerde cilt çok incedir, posttermelerde ise yer yer soyulmalar, kuru ve buruşuk bir cilt olabilir. Bebeklerde vücut yüzeyini lanugoadı verilen, pigmentasyon özelliği bulunmayan ve ayva tüyü olarak da bilinen ince kıllar bulunmaktadır. Lanugo gebeliğin dördüncü ve beşinci aylarında oluşmaya başlamaktadır. Gebeliğin yedinci ve sekizinci aylarında azalmaktadır. Prematüre bebeklerde term bebeklere göre daha fazla lanugo tüyleri bulunmaktadır (Murray ve ark., 2019).

Omurga boyunca herhangi bir mesafede cilt gamzesi olabilir. Bu da sıklıkla altta spina bifida denen omurga anomalisinin bir belirtisidir. Sırtın kalçalara yakın bölgesinde kahverengi-mor büyük bir leke olabilir. Buna Mongol lekesi denir ve yaşla beraber küçülür (Sandal, 2019).

Çavuşoğlu'na (2008) göre yeni doğanın cildinde bulunabilecek diğer özellikler şunlardır;

Milia: Yağ bezlerinin tam gelişmemesine bağlı, özellikle burun ve çenede oluşan toplu iğne ucu büyüklüğünde parlak ve beyazımsı papüllerdir. 2 ile 4 haftada yağ bezlerinin olgunlaşması ile kaybolurlar.

Desquamasyon: Doğum sonrası yeni doğanın derisinin kuru olmasına bağlı, 2-4 haftalarda avuç içinde ve ayak tabanlarında döküntü oluşmasıdır.

Telenjektazik benler: kaşlar arasında, üst göz kapağında, burun ve üst dudak üzerinde, boyun arka kısmında yaygın olarak görülen, kırmızı, yassı ve lokalize kapiller dilatasyon bölgeleridir. 2 yaş civarında kendiliğinden kaybolurlar.

Toksik Eritem: Kızıl renkli çok küçük lezyonlardır. Genellikle doğumdan sonraki 3 gün içinde ortaya çıkar ve 2 hafta sonra kaybolurlar. Lezyon, papülle başlar, ikinci gün eriteme dönüşür ve üçüncü gün kaybolur.

Çilek Hemanjiomu: Doğumda veya doğum sonrası iki hafta içerisinde oluşan, çilek kümelerine benzeyen, deri içinde ve altında dilate kapillerden oluşan koyu kırmızı renkli lekelerdir. Bir yaşına kadar büyümeye devam eder ve 7-10 yaşlarında kaybolurlar.

Şarap Lekesi/Beni: Kapiller dilatasyona bağlı olarak gelişen ve vücutta çok geniş bir alana yayılan, genellikle yüz ve boyun bölgesinde görülen koyu pembe ya da kırmızı lekelerdir.

Yeni doğanın saçı yumuşak ve ipeksi ama preterm bebeklerde kabarık görünümde olmaktadır. Muayenede saçın kalınlığı ve yapısı kontrol edilmeli, yaygın veya bölgesel saç kaybı varsa kaydedilmelidir (Yılmaz Keskin, 2019). Yeni doğanda düşük ense saç çizgisi Turner Sendromunu tanılamada yardımcı olabilir (Tan, 2016).

Çocuklarda ve ergenlerde saç dökülmesinin yaygın nedenleri arasında alopesi areata, tinea capitis, androjenetik alopesi, traksiyon alopesi, trikotillomani, saç döngüsü bozuklukları ve konjenital alopesi koşulları bulunur. Çocuklarda alopesi tanı araçları arasında; ayrıntılı bir öz geçmiş alınması, çocuğun saç ve kafa derisinin inspeksiyon ile değerlendirilmesi, saç çekme, römorkör testi ve mümkünse, ışık mikroskopisi ile değerlendirme bulunmaktadır. Alopesi tedavisi psikososyal destek dahil bütüncül bir yaklaşım gerektirir, çünkü tedaviler sadece bazı saç dökülmesi durumlarında mevcuttur ve mevcut tedaviler bile her zaman etkili değildir (Xu ve ark., 2017).

Tırnaklarda mantar enfeksiyonları ile ilişkili değişiklikler kontrol edilmelidir. Ayrıca kronik hipoksi durumunda çomak parmak dikkat çekmektedir (Yılmaz Keskin, 2019). Parmakların kütleleşmesi, yuvarlak, bombe ve parlak bir renk alması, sanki bir trompet çomağını andırması nedeni ile çomak parmak olarak adlandırılmaktadır (Çavuşoğlu, 2008). Genellikle başparmak ve işaret parmağında gelişir. Erken çomaklaşma “yüzen tırnak” işareti ve “profil işareti” kullanılarak tespit edilebilir. Yüzen tırnak işareti, tırnak plağının köküne

basınç uygulandığı zaman normal olan parmakta hiçbir hareket gözlenmez iken çomak parmaklarda kemiğe doğru bir hareket vardır. Profil işareti, tırnak plakası ile distal falanksın proksimal kısmının (Lovibond açısı) üstündeki deri arasındaki artan açığı ifade eder. Normalde bu açı 160 ° den küçüktür ama çomak parmaklarda bu açı 180 ° 'nin üzerine çıkmaktadır (Agarwal ve ark., 2019).

Cilt muayenesinde palpasyon ile vücut sıcaklığı, nem oranı, turgor tonus, cilt esnekliği, cilt altı yağ dokusu ve ödem konusunda fikir edinilir (Yılmaz Keskin, 2019). Turgor doku hidrasyonu ile ilişkilidir. Deri hidrasyonu iyi ise deri elastik hissedilir. Yeni doğanın göz çevresinde ve ekstremitelerde doğum nedeni ile oluşmuş ödem olabilir. Turgor değerlendirmesinde deri başparmak ve işaret parmağı ile tutulur ve hafifçe döndürülür. Derinin elastik olması ve bırakıldığı zaman hemen eski haline gelmesi, deri turgorunun iyi olduğunu gösterir (Çavuşoğlu, 2008).

Çocuklarda karın, göğüs ve üst uyluk bölgesi turgor basıncı değerlendirmek için uygun bölgelerdir (Yılmaz Keskin, 2019). Dehidratasyonun derecesini belirlemede deri turgoru önemli bir göstergedir. Orta şiddette dehidratasyonda cilt hamur kıvamında, ağır dehidratasyonda ise cilt iki parmak arasına alınıp bırakıldıktan sonra hemen eski pozisyonuna dönmemektedir. (Yılmaz Keskin, 2019).

Deri normalde yumuşak bir yapıya sahiptir. Karın bölgesinin gergin parlak görünmesi asit bulgusu veya batında kitle bulgusu olabilir. Derinin çok gevşek olması ise hızlı kilo kaybı lehine bir bulgu olabilir. Muayenede renk değişikliği, döküntü ve diğer lezyonlar olup olmadığı kontrol edilmelidir (Koçkar, 2019).

Çocuklarda Eklem Muayenesi

Yeni doğanda ekstremiteler, simetri ve eklem hareketleri yönünden değerlendirilmelidir (Çavuşoğlu, 2008). Sağlıklı bir yenidoğan kalça eklemi, dizleri ve el bilekleri güçlü bir fleksiyon halindedir (Sandal, 2019). Kollar ve bacakların simetrik olmaması ve eşit şekilde hareket etmemesi, doğum travması sonucu klavikula kırığı, brakial ve servikal sinir travmalarını akla getirmelidir (Çavuşoğlu, 2008).

Eklemlerde asimetri veya hareketsizlik göze çarpıyorsa serebral palsi yönünden değerlendirme yapılmalıdır. Serebral palsi vücuttaki tutulum yerine göre farklı isimler almaktadır. Bir vücut yarısında, aynı taraf alt ve üst ekstremitelere etkilenmiş ise hemiparezi; dört ekstremitede etkilenmiş ise kuadriparazi (tetraparezi); dört ekstremitede etkilenmiş ama alt ekstremitelerde daha fazla tutulum varsa diparezi; iki alt ve bir üst ekstremitede etkilenmiş ise Triparezi isimlerini almaktadır (Novak ve ark., 2017).

Yeni doğan ve çocuklar omurga ve eklemleri de dikkatle muayene edilmelidir. Omurga üzerindeki şekil bozuklukları (skolyoz, kifoz, lordoz) yürüyebilen çocuklarda ayakta ve öne eğilerek, oturabilen çocuklarda ise sandalyede değerlendirilir. Omurga düzgünlüğünü ölçmek için klinkte skolyometre, kifometre, esnek cetvel (fleksiyon ruler), gonyometre ve inklinometre kullanılmaktadır (Kelgökmen, 2017).

Ellerdeki ve parmaklardaki değişiklikler çoğu konjenital anomalilerin tanınmasını sağlar: Başparmağın normalin distalinde olması; Trizomi 18 tipi Down Sendromu, el ayasının normalden geniş olması ve beşinci parmakta falaks eksikliği; Trizomi 21 tipi Down Sendromu bulgusu olabilir (Ben, 2014).

Ayak deformiteleri yürüyüşü etkileyerek diğer eklemlerde de değişikliklere neden olmakta, diz, kalça ve bel problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır (Demiralp ve Atbaşı, 2020).

Yenidoğan ayakları fetal pozisyonuna benzer şekilde içe dönüktür. Muayene sırasında ayaklar manipüle edilerek düz pozisyona getirilmelidir. Eğer düz pozisyona gelmiyorsa Talipes deformitesinden şüphelenilmelidir (Sahito ve ark., 2019).

İyi bir eklem muayenesi için yeni doğan ve çocuklarda sık görülen eklem bozuklukları hakkında yeterli bilgi sahibi olunmalıdır. Yeni doğan ve çocuklarda sık karşılaşılan eklem bozuklukları şunlardır;

Genivarum (O Bacak): bacak kemiklerinin eğilmesi sonucu aradaki açının genişlemesi ve dizin dışarıya doğru kavislenmesidir. Genivalgum (X Bacak) ise iki dizin mediastene birbirine doğru yaklaşması, bacak kemiklerinin de dışarıya doğru kavislenmesi ile bacakların X harfine benzeyen bir görünüm kazanmasına denilmektedir (Erbay ve ark., 2019).

Pes Planovalgus (Düztabanlık:) çocuklarda sık hastaneye başvuru nedenleri arasındadır (Şahin, 2017). Ayağın medial longitudinal arkına yük verme sırasında ayak tabanındaki kavisin kaybolması ve ayak tabanının düzleşmesidir (Şeneran, 2006).

Halluks varus, çocuklarda çok az rastlanan bir anomali olmakla birlikte ayak başparmağın mediasdene doğru yönelmesidir. Halluks varus da başparmak ve ikinci parmak arasındaki mesafe normalden fazladır. Halluks valgus ise başparmağın dışa doğru yön değiştirmesi ile ortaya çıkmaktadır (Shim ve ark., 2014). El ve ayak muayenesinde ise parmakların sayısı ve yapısına dikkat edilmelidir. El ve ayak parmaklarında en sık görülen sayı ve yapı bozuklukları; klinodaktili (virgül parmak), polidaktili (fazla parmak), oligodaktili (eksik parmak), sindaktili (yapışık parmak, perdeli parmak), mikro daktili (küçük parmak), makrodaktili (büyük parmak), pençe parmak olarak sayılabilir (İrgit ve ark., 2009; Rikko ve ark., 2013).

Gelişimsel Kalça Displazisi

Gelişimsel kalça displazisi (GKD) yeni doğan döneminde olabileceği gibi zaman içerisinde de sık gelişen, esasında kalçayı oluşturan yapıların normal olmasına rağmen farklı sebeplerden dolayı eklem yapısında fiziki olarak bozulma gösteren bir hastalıktır. Bu nedenle yürümeye başlayınca kadar her çocuğun sağlığın izlemi sırasında GKD açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Telci, 2019).

Virginie Pollet ve arkadaşları (2017), yapmış oldukları çalışmada 258.499 yeni doğanda 1716 GKD belirlemekte ve GKD insidansını 1000 yeni doğanda 6,6 olarak hesapladıkları görülmektedir. Aynı zamanda çalışmalarında ilk doğan kız bebek, ayak tabanı deformitesi ve makat pozisyonu risk faktörleri açısından anlamlı derecede yüksek bulunduğunu belirtmektedirler (Virginia Pollet ve ark., 2017).

GKD değerlendirmesi ilk etapta anamnez ve fizik muayene ile yapılmakta, patoloji saptanır veya gelişimsel risk faktörlerinden birine rastlanırsa, tanılamak için ultrasonografi ile değerlendirme yapılmalıdır.

Gökçay ve Tuğrul Aksakal'a (2017) göre GKD risk faktörleri şunlardır:

- GKD'li akraba (anne, baba, kardeş, dede, nine, teyze, hala, amca, dayı, kuzen)
- Çoğul gebelik
- İlk doğan kız bebek
- Makat duruşu
- Bebeğin ayağında şekil bozukluğu
- Pelvik eğrilik
- Doğumsal tortikolis
- Skolyoz
- Kalça addüksiyon kontraktürü
- Plagiosefali (düz kafa sendromu)
- Amniyos sıvısı anormallikleri

Ülkemizde GKD taraması rutin olarak yapılmaktadır. Doğumdan sonra ilk 48 saat içerisinde aile ile görüşülüp yukarıda bahsedilen risk faktörlerinden birinin varlığı durumunda ultrasonografi ile değerlendirmek için randevu alınmakta ve aile bilgilendirilmektedir. Eğer risk faktörü yok ise Aile hekimleri tarafından 4. İzleminde risk değerlendirmesi ve kalça fizik muayenesi yapılır. Bu aşamada risk faktörü pozitifliği ya da pozitif klinik bulgu saptanırsa yine ultrasonografi için bebek hastaneye sevk edilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2018).

GKD muayenesi: Bebek sakin supine pozisyonunda ve bezsiz olarak kalça eklemi muayene edilmelidir. Bacaklar ekstansiyona getirildiğinde uzunlukları arasında fark olması, kalça ve dizler fleksiyondayken dizlerin yükseklikleri arasında fark olması (cetvel belirtisi), kısa ve alçak olan tarafta kalça çıkığını düşündürür. Her iki diz muayene edenin başparmağı ve eli arasındaki çukura yerleştirilerek baş ve diğer parmakların ucuyla femur boynu kavranır ve kalça eklemine fleksiyon, dış rotasyon ve abduksiyon yaptırılır. Femur başı kalça kemiği çukurunda rahatça hareket ediyorsa kalça eklemi normaldir. Femur başı öne doğru çıkıyorsa ve "klik" sesi duyuluyorsa kalça eklemine çıkık vardır. (Sandal, 2019; Sağlık Bakanlığı, 2018).

GKD muayenesinde saptanacak patolojik bulgular; İlk üç ayda Ortoloni veya Barlow manevralarının pozitif olması, üçüncü aydan sonra abduksiyon kısıtlılığı olması, ikinci aydan sonra pli asimetrisinin varlığı, asimetri duruş, her yaşta cetvel belirtisi olarak sayılabilir (Gökçay ve Tuğrul Aksakal, 2017).

SONUÇ

Yeni doğan döneminde cilt ve eklem hastalıkları arasında genellikle doğumsal deformiteler görülürken, yürüme çağından itibaren travma ve buna bağlı rahatsızlıklar görülmektedir. Aileyi kaygılandıran bu tür

durumların nereye kadar fizyolojik, nereden sonra patolojik olduğunu belirlemek gerekmektedir. Bu nedenle çocukluk çağı cilt ve eklem özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Cilt ve eklem hastalıklarının tanısı anamnez, gözlem ve laboratuvar testleri ile konulmaktadır. Muayene esnasında çocuğun başvuru nedenini dikkatle dinlemek tanılamayı kolaylaştırmakta, öykü alındıktan sonra, gözlem ve palpasyon çoğu zaman tanı koymakta yeterli olmaktadır. Çocuklarda cilt ve eklem muayenesi konusunda hemşirelere düşen görevleri; bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak, rutin izlemler sırasında cilt ve eklem bozuklukları açısından çocukları değerlendirmek ve aileleri bu süreçte karşılaşılabilecekleri fizyolojik ve patolojik konularda bilgilendirmek olarak sıralayabiliriz.

KAYNAKLAR

- Akçam, M., (2019). Karın Muayenesi-Çocuk. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 44-46.
- Acunaş B., (2005). Yenidoğan Derisinin Gelişimi ve Özellikleri. *Pediatric Dermatoloji 1. Baskı*, Tüzün Y, Kotoğyan A, Serdaroğlu S, Çokuğraş H, Tüzün B, Mat CM (eds). Nobel tıp kitabevleri, İstanbul, Türkiye, 17-25.
- Agarwal, R., Baid, R., ve Sinha, D. P., (2019). Clubbing: The Oldest Clinical Sign in Medicine. *Chrismed Journal of Health and Research*, 6(1), 72.
- Başkan Bülbül E, Tunalı Ş., (2004). Sık Rastlanan Pediatrik Deri Hastalıkları. *Güncel Pediatri* 2:157-164.
- Ben, E., (2014). Preterm Bebeklerde Postnatal 1. Günde El ve El Başparmak Postür Analizi. Uzmanlık Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Çavuşoğlu, H. (2008). *Çocuk Sağlığı Hemşireliği*. Sistem Ofset Basımevi, 1-21, Ankara, Türkiye.
- Demiralp, B., ve Atbaşı, Z., (2020). Ayak Deformitelerinin Tedavisi. *TOTBİD Dergisi*. 19:261–271.
- Doğru, A., (2019). Romatolojik Hasta Değerlendirilmesi. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 141-144.
- Erbay, E., Mersin, S., ve İbrahimioğlu, Ö. (2019). D Vitamini ve Vücut Sistemleri Üzerine Etkisi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(3), 201-206.
- Gökçay, G. ve Tuğrul Aksakal, M., (2017). Çocuk Sağlığı İzlem İlkeleri. *İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi*, editörler: Gökçay, G. ve Beyazova, U. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul, Türkiye, 3-15.
- İrgit, K., Taşbaş, B. A., ve Ay, S. (2009). Doğumsal Ayak Parmak Bozuklukları. *TOTBİD Dergisi*, 8(3-4), 35-42.
- Kelgökmen, Z. (2017). Farklı Fonksiyonel Seviyedeki Serebral Palsili Çocuklarda Omurga Düzgünlüğü ve Kas İskelet Sistemi Etkileniminin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Keskin, M., (2019). Çocuklarda Dehidratasyon Değerlendirmesi. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 23-24.
- Koçkar, C., (2019). Karın Muayenesi. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 129-140.
- Lawton, S., (2019). Skin 1: The Structure and Functions of The Skin. *Nursing Times*, 115(12), 30-33.
- Novak, I., Morgan, C., Adde, L., Blackman, J., Boyd, R. N., Brunstrom-Hernandez, J., ve De Vries, L. S., (2017). Early, Accurate Diagnosis and Early Intervention in Cerebral Palsy: Advances in Diagnosis and Treatment. *JAMA pediatrics*, 171(9), 897-907.
- Ricco A.I., Richards B.S., Herring J.A., (2013). Disorders of the foot. In: Herring JA. *Tachdjian's Pediatric Orthopaedics*. Philadelphia: Saunders; p.833–862.
- Sahito, B., Rasheed, N., Kumar, D., Soomro, Z. E., Tariq, S. M., ve Ali, M. (2019). Experience of Treating The Talipes Equinovarus Deformity With Ponsetti Technique at District Level. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 69(1), 25-28.
- Sandal, G., (2019). Yenidoğan Muayenesi. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 1-11.

- Sanghera, R., ve Grewal, P. S., (2019). Dermatological Symptom Assessment. *In Patient Assessment in Clinical Pharmacy*, (pp. 133-154), Springer, Cham.
- Shim JS, Lim TK, Koh KH, Lee DK., (2014). Surgical Treatment of Congenital Hallux Varus. *Clin Orthop Surg*, 6(2):216–22.
- Sudarshan, R., Vijayabala, G. S., ve Kumar, K. P., (2012). Turner Sendromu. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 21(4), 246-252.
- Şahin, N., (2017). Çocuklarda Ayak Muayenesi. *TOTBİD Dergisi*, 16:383–388.
- Şenaran, H., (2006). Çocuklarda Pes Planus Tanımı, Doğal Seyri ve Tedavi Seçenekleri. *Türk Ortopedi ve Travmatoloji Derneği Dergisi*, (5); 27-33.
- Telci, E., (2019). 0-2 Yaş Bebek Sahibi Annelerin Gelişimsel Kalça Çıkıklığı Hakkında Bilgi Düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars, Türkiye*.
- Uygur, M. E., (2017). Çocukluk Çağı Ayak Deformiteleri. *TOTBİD Dergisi*. 16:434–445.
- Xu, L., Liu, K. X., and Senna, M. M. (2017). A Practical Approach to The Diagnosis and Management of Hair Loss in Children and Adolescents. *Frontiers in medicine*, 4, 112.
- Yıldırım, M., 2013. Duyu Organları. *İnsan Anatomisi*. Nobel Tıp Kitabevleri, 331-350, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz Keskin, E., (2019). Cilt Muayenesi-Çocuk. *Fizik Muayene Kitabı*, Pirgon, Ö. (ed.). Süleyman Demirel Üniversitesi Kitabevi, Isparta, Türkiye, 25-31.

HAVACILIK VE UZAY ORTAMININ VÜCUDA ETKİLERİ VE KORUNMA

EFFECTS OF AVIATION AND SPACE ENVIRONMENT ON THE BODY AND PROTECTION

Ayşe TOPUZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, aysetopuz@kmu.edu.tr

Halil MERT

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, halilmert@kmu.edu.tr

ÖZET: Çağımızda havacılık, dağcılık, uzay terimleri insanların ilgi odağı olmuş durumdadır. 18. yüzyıl çağında havacılık bilimiyle ilgili araştırmaların göze çarpmasıyla beraber tıp dünyasında da uçuş, uzay, havacılık gibi kavramlar üzerine insan patofizyolojisini inceleme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Her yıl dünya çapında sayısız insan farklı sebeplerle yüksek irtifada bulunmaktadır. Dağcılık, kayak ve yürüyüş gibi faaliyetlere katılanlar, başta sporcular, maceracılar, seyyahlar olmak üzere her yıl hemen hemen 40 milyon insan yüksek irtifaya çıkarken, 140 milyon civarı insan ise kalıcı olarak bu bölgelerde ikamet etmektedir. Bu durumda yüksek rakımlara çıkıldıkça ortaya çıkan düşük oksijen basıncından dolayı dokularda kullanılan oksijen miktarının azalması olarak bilinen hipoksiler gelişebilmektedir. Bu durumda 4-12 saat kadar hipoksik alanlarda bulunan bireylerin birçoğunda vücut çeşitli birtakım patofizyolojik tepkiler göstermeye başlayabilmektedir. Vücudun gösterebileceği bu tepkilere yönelik tanımlamaların yapılması ve bu tanımlamalara yönelik uygun bakım ve tedavilerin netleştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada da havacılık ve uzay ortamlarında vücutta görülen değişiklikler ile ilgili bilgi sunmak ve farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: havacılık, hipoksi, uzay, semptomlar

ABSTRACT: In our age, the terms aviation, mountaineering and space have become the focus of attention of people. In the 18th century, the need to examine human pathophysiology on concepts such as flight, space, and aviation arose in the medical world, as researches on aeronautical science became prominent. Every year, countless people around the world are at high altitudes for different reasons. While almost 40 million people, especially athletes, adventurers and travelers, participate in activities such as mountaineering, skiing and hiking, go to high altitudes every year, and around 140 million people permanently reside in these regions. In this case, hypoxia, known as the decrease in the amount of oxygen used in the tissues, may develop due to the low oxygen pressure that occurs as you go up to high altitudes. In this case, the body may begin to show various pathophysiological reactions in most individuals who are in hypoxic areas for 4-12 hours. It is important to make definitions for these reactions that the body can show and to clarify the appropriate care and treatments for these definitions. In this study, it is aimed to provide information about the changes seen in the body in aviation and space environments and to raise awareness.

Key words: aviation, hypoxia, space, symptoms

GİRİŞ

Havacılık ve Uzay

İrtifa rakımlarında yükseklik, gazlarda izlenen düşük basınç, akseleratör kuvvetler (hızlanmayı oluşturan kuvvetler), ağırlıksızlık gibi etmenler ile bu etmenlerin bireylerde ortaya çıkardığı etkiler irtifa, havacılık ve uzay fizyolojisinin başlıca öğeleridir (Guyton ve Hall, 2011).

Havacılık ve Uzayda Akselasyon Kuvvetleri

Uzay taşıtları ve uçaklarda hız ve hızın yöneliminin çabuk çabuk değişmelerinden kaynaklı oluşan hareketler uçuş eylemi esnasında farklı şekillerde gerçekleşen akselasyon adı verilen hızlanma kuvvetlerinden organizma belirgin olarak etkilenmektedir. Uçuş eylemi başladığı sırada basit bir doğrusal hareket akselasyonu ortaya çıkar. Uçuş eyleminin bitmesi sırasında ise deselasyon adı verilen yavaşlama kuvveti ile taşıtın her bir dönüş yapmasında sentrifügal (açısal) akselasyon (merkezkaç hızlanması) gelişir. Uzay taşıtları

yahut uçaklarda hareketlerde meydana gelen bu hız ve hızın yönünün ani değişimleri sebebiyle uçuş eylemi esnasında birtakım farklı akselerasyon kuvvetleri patlak verir ve bu hızlanmalardan organizma etkilenmektedir. (Noyan, 2011; Guyton ve Hall, 2011).

Sentrifügal Akselerasyon (Merkezkaç Hızlanma) Kuvvetleri

Merkezkaç hızlanma kuvveti (f) ile madde ağırlığı (m), uçuş hızı (v), dönüş kıvrımının yarıçapı (r) arasında bir bağlantı vardır. Hız arttıkça merkezkaç akselerasyon kuvveti hızın karesi ve yarıçap küçüklüğü (dönüş keskinliği) ile doğru orantılıdır. $f = mv^2/r$

Hızlandırıcı kuvvetin ölçülmesi “+/-G”: Bir insan oturma eylemindeyken o insanın oturduğu yer yönüne doğru iten yerçekimine bağlı kuvvet ortaya çıkar ve bu güç kişinin kütleline eşittir. Bu kuvvetin şiddeti ile yerçekiminin şiddeti eşit olduğundan dolayı **1G** olarak değerlendirilir. Örneğin; uçağın aşağıya iniş eyleminin ardından yukarı doğru çıkışında pilotu koltuğa doğru iten güç, pilotun vücut ağırlığının 5 katı ise, koltuk üzerine yapılan kuvvet +5G’ dir. Ya da uçak dışarı yöne doğru bir kavis yaparken pilot uçuş kemeri ile yerinde kalıyorsa pilotun bedenine bir **negatif G** uygulanmaktadır. Bu durumda pilot kemerinden zıt yöne doğru ve vücut ağırlığına eşit bir kuvvetin etkisindeyse, ortaya çıkan negatif kuvvet -1G’ dir (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011; Buzbağlı ve Koz, 2019).

Havacılıkta Akselerasyon Kuvvetlerinin Vücuda Etkileri ve Korunma

Dolaşım Sistemine Etkileri; Sentrifügal akselerasyon kuvvetinin (merkezkaç hızlanması) organizma üzerindeki en büyük tesiri hareketli olan plazma formunun bu kuvvetlerle beraber sürekli yer değiştirebilmesi ya da başka bir ifadeyle santrifüje (çalkalanma) dolayısıyla dolaşım sisteminde farkedilir. Havada bulunan bir insan pozitif G etkisinde kaldığı zaman, plazma organizmanın aşağıya bölümlerine doğru çalkalanmaya maruz kalır. Santrifüj kuvveti +5 G’ ye ulaştığında hidrostatik basınç normal düzeyin (90 mmHg) beş katına yükselir. Oturma eylemi esnasındayken dahi bu basınç yaklaşık olarak 300 mmHg düzeyindedir. Bedenin alt bölümlerindeki mevcut kan damarları basınç artarken kan damarları durağan bir şekilde dilate olur ve beden üst bölümlerinde bulunan kanın önemli bir bölümü aşağıdaki damar ortamlarına doğru geçer. Kalp kendisine geri dönen plazma olmayınca pompa işlevini sağlayamayacağından kaynaklı olarak yoğun miktarlardaki kan organizmanın aşağı kısımlarında birikir ve böylece kalp debisinde düşme meydana gelir (Naeije, 2010; Noyan, 2011; Guyton ve Hall, 2011; Erdoğan, 2019).

Şayet Hızlanma 4 ile 6 G’den daha fazla olursa saniyeler içerisinde gözlerde kararma ile başlayan ve ardından çok kısa bir zaman neticesinde de bilinç kaybı gelişir. Bu şekildeki ciddi akselerasyonun önüne geçilmezse kişi hayatını kaybeder. Akselerasyonun karmaşıklığından kaynaklanan olaylar ve hareketlere bağlı illüzyonlar ve ataksiler ortaya çıkar (West, 2004; Noyan, 2011; Guyton ve Hall, 2011).

Vertebra Üzerine Etkileri: Şiddetli hızlanma güçleri birkaç saniyeden daha az uygulanırsa dahi omurgalarda kırık gelişmesine yol açabilir. Orta yapılı bir kişinin oturma eylemi sırasında omurgalarında kırık gelişmeden direnebileceği pozitif akselerasyon değeri ortalama +20 G kuvvetindedir. Negatif G’nin organizma üzerine yarattığı etkiler daha düşüktür lakin bu devamlı olarak uygulanırsa pozitif G’den daha olumsuz etkiler gösterebilir. Bir pilot uçakta kavis çizerken ortaya çıkan -4 ila -5 G’ lik negatif hızlanma kuvvetleri kafa üzerinde ani bir şekilde hiperemi dışında bir etki yaratmaz. Yine de nadiren serebral ödem sonucu yaklaşık 15-20 dakika süren psikik problemler deneyimlenir (Güzel, ve Şenel, 2001; Noyan, 2011; Guyton ve Hall, 2011; Karaytuğ, İkinci ve Yücekul, 2022).

Çok şiddetli negatif G kuvvetlerinin gerçekleştiği hallerde serebral kan basıncı 300-400 mmHg düzeyine çıkabilir ve kimi zaman beyindeki çok ince kan damarları ile başın yüzeyindeki damarlarda rüptürler ortaya çıkabilir. Fakat beyin omurilik sıvısının artmış olan basıncıyla baş kısmına doğru bir çalkalanmasının olması beyin çevresinde bir yastık işlevi sergilemesi itibarıyla damarların rüptür olması riski azalır. Gözler kranium tarafından yeterince korunmadığı için şiddetli negatif G esnasında gözlerde hiperemi gelişir. Gözlerde kırmızı görme alanı ile belirlenen geçici körlük meydana gelir (Noyan, 2011; Doğan ve ark., 2018).

Pozitif G kuvveti esnasında dolaşımdaki kollapslara karşı şahsın kendisini koruyabilmesi anlamında birtakım spesifik girişimler mevcuttur ve bunlara yönelik cihazlar üretilmiştir. Bireyin öne doğru eğilerek abdominal kaslarını güçlü bir biçimde kasması hareketinin yapılması abdomendeki büyük damarlarda kan birikiminin önüne geçerek gözlerdeki kararmaları erteleyebilir. Buradakilere özel olarak tasarlanmış "anti-G" elbiseleri de hem bacaklarda hem de aşağı abdominal kısımlarda kan birikimini engelleyebilmektedir. Aynı zamanda pozitif G kuvveti şiddetlenirken özgül basınç torbalarının kullanımı da bacak ve abdominal alanlara pozitif basınç desteği sağlamak da başka bir alternatif uygulamadır. Bilindiği üzere su ile dolu bir elbise veya

tank içerisinde olmak da şiddetli G' lere karşı uyumu karşılayabilir. Sözü geçen bu uygulamalarda 10 G kuvvetinin altındaki değerlerin güvenli olduğuna dikkat çekilmesi gereklidir. Çünkü bu dikkate alınmayıp 10 G kuvvetinin üzerindeki uygulamalar gerçekleştirilirse Pulmonerlerdeki mevcut hava akciğer ve kalp dokuları ile diyaframın yer değiştirmesine müsaade ederek önemli derecede sorunlar gelişmesini beraberinde getirebilecektir (Naeije, 2010; Guyton ve Hall, 2011; Yalçın, Kardeşoğlu ve Işılak, 2011; San ve ark., 2013).

Paraşütle Atlamada Deselerasyon Kuvvetlerinin Vücuda Etkileri ve Korunma

Paraşütten atlama gerçekleşeceğiinde oluşacak kuvvetin başlama noktasındaki hızı 0 m/sn' dir. Bir şahıs paraşütle atıldığı esnada yerçekiminin hızlandırma kuvvetiyle beraber düşme hızı birinci saniyede 9,6 m ve ikinci saniyede 19,2 m şeklinde artarak devam eder. Düşme hızı fazlaştıkça düşmeyi deselere eden hava direnci de artma eğilimlidir. Ve bir zaman nihayetinde hava direncinin yavaşlatma kuvveti, yerçekiminin hızlandırma kuvvetiyle başa baş denge durumuna gelir. 12 saniye kadar sonra 420 metrede olan kişi 109-119 mil/saat veya 52 m/sn de artık terminal hızla düşmekte olacaktır. Şahıs paraşütünü daha açmamışken terminal hız seviyesine gelirse paraşüt üzerine "açılma şoku yükü" denilen bir yük (ortalama 600 kg) binmiş olur (Guyton ve Hall, 2011).

Şahıs henüz paraşütünü açmamışken terminal hıza erişirse açılma şoku olarak adlandırılan 600 kg kadar bir yük paraşüte uygulanmış olmaktadır. Normal kapasitedeki bir paraşüt kişinin terminal hızını 1/9 civarı bir seviyeye indirir ve toprağa inme hızı 6 m/sn olur. Bu yere çarpma hızı paraşüt açılmadan gerçekleşen inişin 1/81'ne denk gelmektedir. Bu da 2 metrelik yükseklikten düşme esnasında ortaya çıkan güce eşittir ve eğer özel bir eğitim almamış bir kişiye sakatlıklar geliştirebilecek bir kuvvet değeridir.

Düşme eylemi sırasında eğer ayaklar bükülmeden inme gerçekleştiriliyorsa yere çarparken organizmanın iskelet çarkı boyunca büyük hızlandırma güçlerinin etkisine uğrayarak bacaklarda, omurga ve pelviste önemli kırıklar meydana gelebilecektir. Pratikte yere çarpma hızı 2 metre yüksekten düşerkenki meydana gelen kuvvete eşittir. Bahsedildiği üzere bacaklarda, omurga ve pelviste ciddi kırıklara maruz kalmamak için paraşütçünün ve kaslarının gererek ve dizlerini bükerek yere ulaşması önerilir (West, 2004; Guyton ve Hall, 2011; Adahan, 2021).

Uzayda Ağırlıksızlık

Uzaya fırlatılan bir cismin hareket hızı 5 mil/saniyeye ulaştığı zaman yerçekimi kuvveti (g) sıfır (zero) olur ve burada gelişen olay ağırlıksızlık kavramı ile ifade edilir. Bu şartlarda yörüngelerde oluşan dönme hızı (dünyadan kaçış-merkez kaç-sentrifügal kuvvet) yerçekiminin gücüne (santripedal kuvvet) karşı koyar.

Uzaydaki ağırlıksızlığın ortaya çıkardığı sorunların birçoğu ağırlıksızlığın getirdiği 3 etkiden kaynaklıdır;

1. Seyahatin ilk günlerinde hareket hastalığı,
2. Hidrostatik basınca yol açan yerçekiminin yetersizliğinde vücut sıvılarının yer değiştirmesi,
3. Yerçekimine karşı duran yetersiz kas kasılmaları sebebiyle fiziki performansın düşmesi.

Uzayda geçirilen ilk 2-5 günde astronotların yaklaşık %50' sinde bulantı ve kusma ile kendini gösteren hareket hastalığı gelişir. Ağırlıksız ortamda barınan astronot yuvarlanma, düşme, ortamda yüzme, baş aşağı halde olma gibi davranışlar sergiler. Astronotun alana koordinasyonu zorlaşır. Denge organından, tendonlar ve kaslardaki proprioseptörler olan iç duyu hücreleri artan uyarıların gerekli merkezlere irregüler bir şekilde erişmesinden ötürü hareketler abartılmış bir tarza bürünür ve oryantasyon problemleri ortaya çıkar. Bu şartlarda bulunan astronotların yürüme gibi birtakım vücut hareketleri üzerine kendisini tekrar geliştirmesi, çeşitli eforlu hareketlerden ise kaçınması gerekir. Kimi uzay yolculukları döneminde astronotların sabah kalktıklarında en çok mide sorunlarından, bulantıdan ve bel ağrılarından yakındıkları bildirilmiştir (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011; Brown ve Grocott, 2013; Parise, 2017).

Ağırlıksız ortamda rahat uyku sağlayamamak ile ilgili problemler yaşandığı bildirilmektedir. Ancak 3 gün civarında uykuya uyumun başlayabildiği en fazla uyku 5 saat civarı uyunabildiği belirtilmiştir. Kabinler küçük olduğu için sürekli kapalı ortamlara maruz kalmak psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkileyebilmekte, gürültülü haberleşme, uyku zamanlarında yaşanan değişimler de bu uyku düzensizliklerinin yaşanmasına neden olan faktörlerdir. Astronotlara uyku problemlerine bağlı gelişen şiddetli yorgunluğun iyileştirilebilmesi için uyku ilaçları verildiği ifade edilmektedir (Güzel, ve Şenel, 2001; Noyan, 2011; Erdoğan, 2019).

Kapalı uzay aracında yaşanan en büyük problem anoksidir. Oksijensizlik deniz rakımından 14500 m yükseklikteki irtifalarda görülmeye başlar ve bu irtifalarda toplam basınç 87 mmHg değerindedir. Uzayda

yaşanan bu oksijensizliği gidermek için kabininde oksijen yönünden zengin bir alan oluşturabilmek amacıyla farklı yöntemler denenmiştir. "Recycling" metodu bunlardan biridir. Bu yöntemde göre, sabit olan oksijen ve besinden yararlanabilmek adına oksijen karbondioksitten ayrıştırılır. Benzer şekilde idrar, su ve dışkı üzerinden tekrar elde edilir. Bu işlemlerin sağlanabilmesi için gerekli olan kimyasal metotlar için kabine çok iri cihazların eklenmesini gerektirerek birtakım problemler teşkil etmiştir. Alglerden yoğun miktarda klorofil barındırdıklarından dolayı uzay yolculuklarında oksijen elde edilmesi ve karbondioksitin ayrıştırılması amacıyla yararlanılmıştır. Hatta uygun şartlar içerisinde alglerden besin olarak da faydalanılabilmektedir. Kabinlerde kullanılan bir diğer O₂ kaynağı basınçlı gaz oksijen, sıvı oksijen ve kimyasal maddelerden açığa çıkan oksijendir. Açığa çıkan karbondioksitin emilimi için KOH, NaOH, LiOH gibi alkali metal hidroksitlerden yararlanılır (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011; Parise, 2017).

Uzay uçuşlarında astronotlarda beslenme ile ilgili sorunlar da yaşanmıştır. Buna yönelik olarak Gemini programındaki gıdalar küçük dilimler halinde dondurularak, kurutularak, hazırlanmış ve beslenmede sulandırılarak tüketilmiştir. Kişi başına düşen günlük enerji ihtiyacının 2500 kalori olduğu bildirilmektedir (Muslu, 2020; Tülüce ve Hızlısoy, 2022).

Uzay taşıtımda dışkı, idrar gibi metabolizma artıklarının uzaklaştırılmasında da zorluklar yaşanmıştır. Bilhassa katı atıklar uzaya bırakıldıklarında uzay taşıtlarından ayrılan her atık kendi eksenlerinde aynen bir uyduya benzer halde hareket gerçekleştirmektedir. Uzayda bu durumda 10000 üzerinde sayısız küçük büyük bir sürü cisim varlığından söz edilmektedir (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011).

Dünyadan birkaç yüz mil yüksek yerlerde bulunan alanın ısısı -55° C dereceye iner. İyonosfer tabakasında atomların, moleküllerin, iyonların kinetik enerjisi oldukça fazladır. Bu durumun ana sebebi yerçekiminin etkisinden sıyrılan taneciklerin yüksek hız limitlerine sahip olmasıdır. Uzay aracı 350 mile ulaşıncı etraftaki taneciklerin ısısı 3000° C derecede izlenir. Fakat burada var olan cisimlerin sayısal anlamda çok da fazla olmamasından dolayı bu ısıları bir problem doğurmamaktadır. Temelde yerçekimi etkisinin olduğu yüksek ortamlarda yüksek hızla uçuş eylemi esnasında uzay gemisi etrafındaki taneciklere sürtünebildiği için yüksek ısı meydana gelir. Yaklaşık 120 milden fazla hava konsantrasyonunun düşüşü sebebiyle bu durumdaki ısı uzay kabinini fazla etkilemez ve bu seviye Aero-termodinamik sınır olarak isimlendirilir. Bu sınırın üst limitlerindeki kabin ısısını ise solar radyasyon enerjisi sağlamaktadır (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011).

Uzay kabininde ısıyı sabit düzeylerde sürdürebilmek için uzay taşıtının dışı kısmı güneş ışınlarının birtakım absorpsiyon ile radyasyon özelliklerini barındıran tabakalar ile sarılır. Uzay yolculuklarındaki başka bir problem bir bölümünün güneş ile diğer bölümünün uzayın üst katmanları ile ulaştığı sanılan kozmik ışınlardır. Bu ışınlar dünyaya doğru yayılsa bile atmosferde filtrelenmiş olmaktadır. Dünyadaki manyetik ortamlarda kozmik ışınların tutularak hapsedildiği iki alan Van Allen kuşakları olarak bilinir. İç kuşak ise 300-3000 mil, dış kuşak ise 6000-20000 mil değerlerindedir. Stratosfer tabakasında olduğu bilinen ozon katmanı UV ışınların geçişini bloke eder. Bu şekilde koruyucu bir alan uzay noktasında mevcut değildir (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011; Parise, 2017).

Hava taneciklerine çarpan ışık ışınları etrafa yayılarak ve gün ışığını ortaya çıkarır. Uzay bölgesindeki moleküllerin konsantrasyonu oldukça az olduğu için ışık ışınlarının dağılması yetersizdir ve bu yüzden de parlak güneş ışığı yayılsa dahi uzay alanı karanlıktır. Bu karanlık değeri ise 80 milden başlamaktadır (Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011).

Atmosfere geçen hava cisimcikleri göktaşlarıyla ile sürtüşüklerinden dolayı yanmaktadır. Eğer uzay araçları bu göktaşlarıyla uzay ortamında çarpışırsa uzay aracı delinebilir ve gelişen yüksek basınç farklarından ötürü dekompresyon meydana gelir. Böyle bir olayda en ciddi risk doku sularının kaynaması ile hipoksidir. Bu anlamda astronotların yer aldığı kabiniyle uzay taşıtının birbirinden uzakta faaliyet görebileceği bir sistem tasarlanmıştır (Güzel, ve Şenel, 2001; Guyton ve Hall, 2011; Noyan, 2011). Uzay yolculuklarındaki başka bir problem de dünya katmanına girerkenki yavaşlamadır. Uzay taşıtının inme hızı limitlerinin oldukça düşürülmesi gerekir. Yüksek hız değerlerindeki iniş astronotlar için yavaşlama sorunları doğuracağı gibi hem kabin içi ısısının katlanılamayacak limitlere gelmesi gibi problemler doğurmaktadır hem de uzay taşıtı içerisinde yanma riski oluşturmaktadır (Noyan, 2011; Parise, 2017).

Uzayda Doğrusal Akselerasyon Kuvvetlerinin Vücuda Etkileri ve Korunma

Uzay taşıtlarının aniden dönüş hareketleri gerçekleştirememeleri sebebiyle merkezkaç hızlanma güçleri burada önemini yitirmektedir. Uzaya fırlatma esnasında pozitif etki olan hızlanma, inme esnasında negatif etki olan yavaşlama doğrultusunda bakıldığı zaman ciddi anlamda doğrusal hızlanma veya ivme gerçekleştirir (Guyton ve Hall, 2011). Uzay taşıtının çıkışı esnasındaki akselerasyonu ilk ateşlemede 9G kuvvet, ikinci ateşlemede ise 8G gücü civarındadır. Dik bir durumda şahıs bu güce direnemez lakin hızlanma yönündeki yarı yatış pozisyonu sağlanması bu gücü kaldırmalarına imkân sunar. Uzay taşıtının atmosfere ulaştığı yavaşlama

esnasında birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin; şahıs 1 Mach (ses hızı değeri ya da hızlı uçakların hız değeri) hızında güzergâh sağlıyorsa 0,3 kilometrede yavaşlama eylemini güvenli bir şekilde gerçekleştirebilir. Lakin bu hız değeri 100 Mach (gezegenler arasındaki uzay uçuşu limiti) değerine ulaştığı zaman güvenli bir yavaşlamanın sağlanabilmesi için ortalama 16000 kilometrelik bir yola gereksinim vardır. Deselerasyon esnasında ortama yayılan total enerji hızın karesiyle doğru orantılı olmakla birlikte bu durum güvenlik mesafesini yalnız başına 10000 kat yükseltir. Aynı zamanda şahsın yavaşlatma zamanı uzunsa eğer, kısa süreli yavaşlamaya göre uzun süreli yavaşlamada kendisini daha yeterli dirençlilik sağlayacaktır. Neticede yüksek hız limitlerinin yavaşlatmayı alçak hıza oranla daha geç bitirmek esastır (Guyton ve Hall, 2011).

Uzun zamanlı uzay yolculuklarında gelişebilecek olan fizyolojik işlevlerin ortaya çıkarabileceği etkiler 1967' de yapılan Gemini projesinde ilk defa değerlendirilmiştir. Gemini programında uçuşun öncesi, esnası sonrasındaki datalar kıyaslanmıştır. Uçuş sürecinde alyuvar değerinde %20' lik bir düşüş bulunmuştur. Uçuş esnasında EKG değerleri aynı bulunmuş ve aritmiye rastlanmamıştır. Fakat fırlatma sırasında, atmosfere varış ve öteki kritik zamanlarda kalp hızının yükseldiği görülmüştür. Tüm solunum fonksiyon testleri normal seviyelerde olmasına rağmen egzersiz parametre değerleri uçuş esnasında rastlanılan iş kapasitesindeki düşüşler uçuş bittikten sonraki sürelerde normal değerlerine tekrar geri gelmiştir (Ergen ve Zergeroğlu, 2002; Mazzeo, 2008; Naeije, 2010; Yalçın, Kardeşoğlu ve Işlak, 2011; Parise, 2017; Erdoğan, 2019).

Uzun süre uzayda kalmak kan hacminin, eritrosit kitlesinin, kalp debisinin, kas gücü kapasitesinin, kemik kitlesi ve kemiklerdeki kalsiyum ve fosfat miktarının azalmasına yol açmaktadır. Yukarıda bahsedilen etkilere önemli bir kısmı genel olarak uzun dönem yatağa maruz kalan insanlarda da rastlanır. Bu yüzden uzun zamanlar boyunca uzay laboratuvarına yönelik egzersiz uygulama programları gerçekleştirilmiştir. Buradaki sorunların büyük çoğunluğu giderilirken kemik kaybına yönelik çıkan problemler henüz giderilememiştir. Bu problem yerçekimi stresinin ortadan kalkması olarak tanımlanan ağırlıksızlığa bağlı kemiklerde yaşanan bir rahatsızlıktır (Güzel ve Şenel, 2001; Windsor ve Rodway, 2007; Yalçın, Kardeşoğlu ve Işlak, 2011; Erdoğan, 2019; Karaytuğ, Ekinci ve Yücekuş, 2022).

Yüksek bölgelerde hava konsantrasyonunun düşmesi neticesinde basıncın da düştüğü bilinmektedir. Uzaya yükseliş esnasında rastlanılan hızlandırma olaylarının çözümüne yönelik astronotlar için yatar koltuklar geliştirilmiştir. Şahıs yatar pozisyonda iken hızlanma yönüne transvers durmaktadır ve bu şekilde meydana gelen kuvvetlere ancak belli dakikalar direnebilir. Kişi akselerasyonun olduğu eksene dik bir yönelimde ise ortaya çıkan hızlandırma G' lerine dayanıklılık gösteremez. Yerçekimindeki artış bilhassa kardiyovasküler sistemi etkilediği için kanın toplardamarlar tarafından kalbe gidişi zorlaşır. Bundan korunabilmek amacıyla yüksek ve hızlı uçuşlarda bulunan astronot ve pilotlara "G giysileri" giydirilmektedir. G giysileri kalın lastik türevi esneyebilen bir maddeden üretilmektedir ve bu ürünler bacaklar ve abdomen bölgesinin aşağı kısmını iyice sıkıştırır. Bu doğrultu itibarıyla hem aşağı arteriyel sistem hem de sol ventriküldeki basınçlar yükselir ve böylece beyine yeterli miktarda kanın sağlıklı bir biçimde pompalanır. (Guyton ve Hall, 2011).

Uzay ve Sağlıkta Türkiye

Türkiye uzay araştırmaları üzerine epeyce yol kat etmiş olsa da bilim camiasına göre henüz yeterli olarak ifade edilememektedir. Ülkemizin ilk uydusu olan TÜRKSAT 1A 1994' te uzaya fırlatılmıştı fakat roketle meydana gelen istenmedik arıza kaynaklı olarak uydumuz çok geçmeden okyanusun derinliklerinde son bulmuştu. Yine aynı yıl uydu TÜRKSAT 1B yörüngeye yerleştirilmiştir. Günümüzde uzayda 3 tane iletişim ve haberleşme (TÜRKSAT-3A, TÜRKSAT-4A, TÜRKSAT-4B) ve 2 tane de gözlem (GÖKTÜRK-2 ve RASAT) olmak üzere aktif 5 tane uydusu olan Türkiye; uzayda uydusu olan 30 ülkeden birisidir. Türkiye'nin TÜRKSAT-1B, TÜRKSAT-1C, TÜRKSAT-2A adlı 3 haberleşme uydusu ve BİLSAT isimli 1 gözlem uydusunun görevi sona ermiştir. Türkiye'nin ilk milli ve yerli uydusu olan RASAT, 2011 senesinde yörüngeye oturtulmuştur (Ekşi ve ark., 2019; Adahan, 2021).

Ülkemizde bu alanda bilimsel araştırmaları olan çok sayıda bilim insanımız olmasına rağmen 2018 yılına dek henüz uzay alanına yönelik bir mevzuat ve ajansımız mevcut değildi. Türkiye Uzay Ajansı (TUA) 13 Aralık 2018 tarih ve 23 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Resmî Gazetede yayınlanarak kurulmuştur. Kararnameyle idari ve mali özerkliği olan, özel bir bütçe çerçevesinde kurulan TUA' nın Milli Uzay Programı'nın planlanması ve sürdürülmesi, havacılık/uzay ile ilgili yakın ve uzak hedef stratejilerin oluşturulması, uzaya yönelik ArGe projelerinin oluşturulması ile desteklenmesi gibi çok sayıda görevlerinin olduğu belirtilmektedir (Adahan, 2021; Ekşi ve ark., 2019).

Havacılık ve uzay alanı, birçok farklı disiplinlerle etkileşim içinde olmayı gerektiren gelişmiş teknolojinin kapsamlı olarak kullanıldığı yerlerdir. Uzay ajanslarının başlıca görevleri içerisinde ulusal bir uzay stratejisi

geliştirmek ve bu doğrultuda bilim ve teknoloji politikaları tasarlamak sayılabilir. Günümüzde gelişen teknoloji ile ilişkili olarak uzayın kullanımında iki yönelim göze çarpmaktadır; uzayın askerileşmesi ve ticarileşmesidir. Bu anlamda TUA askeri, ticari, kamusal, endüstriyel, akademik paydaşlar ile etkileşim mekanizması görevine ulaşacaktır. Bu nedenle bu ögelere yönelik her alanda insani veya doğal risk ve tehditlerin daha önce tanımlanabilmesi, incelenmesi ve acil durumlar için eylem planlarının oluşturulması, risklerin yönetilmesi ile ortadan kaldırılması için uzay ajansının rolü barizdir. Yörünge ve frekans tahsisi, hukuksal mevzuatın düzenlenmesi, iyileştirici anlaşmaların imzalanması, Ar-Ge projelerine katılım gibi birçok pozisyonda haklar ve menfaatlerin korunmasında bu ajansın önemi yadsınamaz olacaktır. Ayrıca, bu bilimde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ile bunlarla ilgili akademik düzenlemelerde de destek sunacağı da öngörülmektedir belirtilmektedir (Ekşi ve ark., 2019; Adahan, 2021).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Globalleşen dünyada değişik sebeplerle farklı rakımlar ve buralarda bulunabilme üzerine her geçen gün artan alternatifler ve imkanlar sayesinde insanların da ilgi odağı olmaya başlayan popüler birer aktivite veya seçenek durumuna gelmiştir. Bu değişik rakımlarla beraber insanlar başta değişen atmosferik basınçlara bağlı ortaya çıkan oksijen dengesizlikleri olmak üzere birçok etyolojik faktörden kaynaklı aklimatizasyon sürecine maruz kalmaktadır. Bu uyum mekanizmaları ekolojik, fizyolojik, biyolojik birçok sebepten dolayı bireysel anlamda büyük farklılıklar gösterir. Sağlıklı bireylerin büyük bir kısmında bu mekanizmalar sağlıklı tolere edilebilir fakat yine de o ortamlara özgü riskler ve tehditlere karşı etkin bir şekilde değerlendirilme yapılarak etkili hazırlık ve korunma programlarının göz ardı edilmemesinin altını çizmek önemlidir.

KAYNAKLAR

- Adahan D.S. (2021). Havacılık Tıbbi. *Havacılık ve Uzay Çalışmaları Dergisi*, 1(2):26-41.
- Brown J.P. & Grocott M.P. (2013). Humans at Altitude: Physiology and Pathophysiology. *Continuing Education in Anaesthesia. Critical Care & Pain*, 13(1):17-22.
- Buzbağlı Y. & Koz, M. (2019). Yükseltide Egzersiz ve Fizyolojik Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4).
- Doğan A., Yaşar S., Kayhan S., Kırmızıgöz, Ş. & Kaplan, A. (2018). *Uzay ve Beyin. Türk Nöroşirürji Dergisi*, 28(3):372-376.
- Ekşi İ.G., Boztepe İ., Kurban D., Özcan L., Uçar İ., Bilgin K.B., Öztürk Ö. (2019). Uzay ve Tıp Neredeyiz? Ne Yapmalıyız? *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(4):498-504.
- Erdoğan M. (2019). Yüksek İrtifa Fizyolojisi ve Adaptasyonun Askerî Fiziksel Hazır Bulunurluk Seviyesine Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 29 (1):1-15.
- Ergen E. & Zergeroğlu A.M. (2002). Değişik Ortam Koşullarında Egzersiz. *Egzersiz Fizyolojisi*, Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara.
- Guyton A.C. & Hall J.E. (2011). *Tıbbi Fizyoloji (Çeviri Editörleri: Çağlayan Yeğen B.)*. 11. Baskı. Güneş Kitabevi, Ankara. 537-551
- Güzel N.A. ve Şenel Ö. (2001). Yüksek İrtifada Yapılan Dayanıklılık Antrenmanlarının, Kayak-Kros Sporcularının Bazı Performans, Solunum ve Kan Parametreleri Üzerindeki Etkileri, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*, 4: 29 -36
- Karaytuğ K., Ekinci M. & Yücekuş A. (2022). Unnoticed Etiology in Orthopedic Complaints: Chronic Mountain Sickness/Ortopedik Şikayetlerde Fark Edilmeyen Etiyoloji: Kronik Dağ Hastalığı. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 85(1):98-105.
- Mazzeo R.S. (2008). Physiological Responses to Exercise at Altitude. *Sports Medicine*, 38(1):1-8.
- Muslu M. (2020). Uzay Uçuşlarında Astronot Beslenmesi ve Sağlıkla İlişkisi. 6. Ulusal Hava ve Uzay Tıbbi Kongresi, 21-27 Aralık 2020. Kongre Kitabı, 75-81
- Naeije R. (2010). Physiological Adaptation of the Cardiovascular System to High Altitude. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 52(6):456-466.
- Noyan B. (2011) Yüksek İrtifa, Havacılık ve Uzay Fizyolojisi. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ViLtV7VWeh8J:https://alonot.com/wp-content/uploads/2019/07/Yukse-%25C4%25B0irtifa-Havacilik-Ve-Uzay-Fizyolojisi-Sualti-Fizyolojisi.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> Erişim Tarihi: 25.04.2022.
- Parise I. (2017). Travelling Safely to Places at High Altitude-Understanding and Preventing Altitude Illness. *Aust Fam Physician*, 46(6):380-384.
- San T., Polat S., Cingi C., Eskiizmir G., Oghan F. ve Çakır, B. (2013). Effects of High Altitude on Sleep and Respiratory System and Theirs Adaptations. *Scientific World Journal*, 2013:241569.

- Tülüce, G. & Hızlısoy, H. (2022). Uzayda Gıdalar ve Gıdaların Muhafazası. *Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 19(1):60-66.
- West J.B. (2004). The Physiologic Basis of High-Altitude Diseases. *Annals of Internal Medicine*, 141:789-800.
- Windsor J.S. & Rodway G.W. (2007). Heights and Haematology: the Story of Haemoglobin at Altitude. *Postgraduate Medical Journal*, 83:148-151.
- Yalçın M., Kardeşoğlu E. & Işılak Z. (2011). Yüksek İrtifa ve Kalp. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(2).

BOLU İLİ GÖYNÜK İLÇESİNE AİT BİR GRUP ÜÇTEK VE BİNDALLI ÖRNEĞİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF A GROUP OF ÜÇTEK AND BINDALLI SAMPLES BELONGING TO GÖYNÜK DISTRICT OF BOLU PROVINCE

Mine CAN

Kocaeli Üniversitesi, mine_can82@hotmail.com.tr

ÖZET: Osmanlı İmparatorluğu dönemine ait kadın kıyafetleri incelendiğinde teknolojinin olmamasına rağmen, özenle hazırlanarak işlemelerle süslenmiş giysiler arasında üç etek ve bindallıların özel bir yere sahip olduğu görülür. Geçmişten bugüne geleneksel Türk kadın giyim kuşamında önemli yer tutan bu giysiler, gelenek ve göreneklerin bir parçası olarak günümüze kadar ulaşmayı başarmıştır. Geleneklerine bağlı olarak yaşayan Anadolu'nun bazı yörelerinde hatıra olarak saklanan üçetek ve bindallılar özel gün ve gecelerde sandıklardan çıkarılarak giyilmektedir. Bu amaçla geleneksel Türk kültürünün gizli kalmış maddi kültür ürünlerini belgelemek, tanıtmak ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla, Bolu ili Göynük ilçesinde bulunan özgün niteliklere sahip el işleme 1 adet bindallı ceket, 1 adet bindallı elbise ve 2 adet üçetek teknik ve estetik özellikleri bakımından incelemeye alınmıştır. Çalışma saha taramasına dayalı betimsel bir araştırma olup, ürünler var olduğu haliyle gözlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilgi formu kullanılmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Ürünlerde kullanılan gereç özellikleri, teknik, renk, motif kaynakları ile kompozisyon özellikleri ayrıntılı olarak incelenerek bilgi formlarına kaydedilmiştir. Çalışmada ayrıca Türk işleme sanatı ile ilgili literatürden elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın ilgili alanda bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Kültür, geleneksel, işleme.

ABSTRACT: When women's clothes belonging to the Ottoman Empire period are examined, despite the lack of technology, it is seen that üçetek and bindallı have a special place among the clothes decked out with embroidery carefully prepared. These clothes, which have an important place in the traditional Turkish women's clothing from the past to the present, have managed to reach the present day as part of traditions and customs. üçetek and bindallı, which are kept as souvenirs in some regions of Anatolia that live according to their traditions, are taken out of chests and worn on special days and nights. For this purpose, the products of material culture of traditional Turkish culture that have remained hidden documenting, promoting, and transfer to future generations for the purposes of the original qualities of the Göynük district of Bolu province bindallı hand with handle 1 jacket, 1 dress and 2 were examined in terms of technical and aesthetic properties bindallı üçetek. The study is a descriptive research based on field screening and the products were observed as they existed. In the study, the information form was used as a data collection tool and photographs were taken. The material properties, technical, color, motif sources and composition properties used in the products were examined in detail and recorded in the information forms. In the study, information obtained from the literature related to Turkish processing art is also included. It is thought that the study will constitute a resource for future research in the related field.

Key words: Culture, traditional, embroidery.

GİRİŞ

Orta Asya ve Selçuklu dönemi giyim-kuşam ve süslenme geleneğinin etkileri Osmanlı İmparatorluğu döneminde de sürdürülmüş, devletin üç kıtaya yayılmasıyla birlikte gelişen ve zenginleşen kültürel etkilenmeler sonucu oldukça gösterişli bir giyim şekli ortaya çıkmıştır (Özel, 1992: 5). Bu döneme ait kadın kıyafetleri incelendiğinde, zamanın teknolojisine rağmen, özenle hazırlanarak işlemelerle süslenmiş giysiler arasında üç etek ve bindallıların özel bir yere sahip olduğu görülür.

Üçetek, boyu yere kadar uzanan, önden açık veya bazıları belden birkaç adet düğmeli, yanları derin yırtmaçlı bir tür entaridir. Canfes, atlas, diba gibi dönemin değerli ipeklilerinden hazırlanan üç eteklerin üzeri sırma işlemelerle bezelidir. İç gömleği ve şalvar üzerine giyilen üçeteklerin genellikle yaka ve kol ağızları sırma kaytanlarla veya zengin oyalarla süslenmiştir. Vücut hatlarını ortaya koyan giysinin beline giyenin zenginlik derecesine göre gösterişli tokaları olan kemerler takılır. Üçeteklerin 15. yüzyıldan 1875'lere kadar etkin şekilde kullanıldığı, kırsal kesimlerde de 20. yüzyıla kadar özel günlerde kadın ve genç kızlar tarafından giyildiği belirtilmektedir (Apak vd., 1997: 127).

19. yüzyıl ortalarında Osmanlının Avrupa ile olan ilişkilerin artmasıyla birlikte batılı giyim-kuşam tarzından etkilenilmiş ve üçeteğe olan ilgi giderek azalmış, bunun sonucu olarak önu kapalı iki etek entari modası görülmeye başlanmıştır (Tezcan, 1988: 45). Böylece özel günlerde kadınlar arasında önu bele kadar açık, bedene oturmayan, takma kollu, dival işi tekniğinde sırma ile işlenmiş yoğun bitkisel motifli kompozisyonlara sahip tek parça bindallı entariler moda olmuştur. Genellikle kadife kumaştan hazırlanan bindallıların bazıları Avrupa modasında görülen oldukça uzun kuyruklu eteklere sahiptir. Saray için hazırlananlarda oldukça değerli malzemeler kullanılmış, aynı şekilde halk arasında da zengin işlemlere sahip gösterişli bindallılar hazırlanmıştır (Görünür ve Ögel, 2006: 67). II. Abdülhamit döneminden itibaren ise şehirlerde bindallı elbiseler yerini batı etkisinde uzun etek-cekete veya etek-bluzdan oluşan ve vücuda oturan bindallı takımlara bırakmaya başlamıştır (Ocakoglu, 2018: 1544).

Bindallılar 19. yüzyıl başlarında Anadolu'da yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde bindallı elbiseler İstanbul'da işlenip kutu içinde Anadolu'da satıldığı için "kutu içi entari" adıyla tanınmıştır (Özel, 1992: 16). Bindallıların süslemesinde dival işi gösterişli bir işleme tekniği olduğu için özellikle tercih edilmiştir. Barışta (1995: 67) 19. yüzyılda en yaygın uygulanan işleme teknikleri arasında dival işinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca saray dışında halk kesiminde dival işinin çok yoğun olarak kullanılmış olmasının, Osmanlı topraklarında belli bir modayı geliştirdiğine işaret etmektedir. Dival işi Anadolu'da mıhlama, Maraş işi gibi isimlerle de bilinen geleneksel bir Türk işleme tekniği olup kadife, atlas, tafta gibi değerli kumaşlar üzerine işlenmiştir. İşlemesinde malzeme olarak çoğunlukla, gümüş veya bakır tel üzerine altın yaldız vurularak hazırlanan metal iplikler kullanılmıştır. Saray için tasarlananlarda som altın veya gümüşten çekilen, sim veya sırma adı verilen ipliklerin kullanıldığı çok değerli bindallılarda bulunmaktadır. Duruşuyla son derece gösterişli olan bindallının adının, desen tasarımında kullanılan dal motiflerinin sıklığından geldiği düşünülmektedir. Barışta (1997: 54) dival işini, doldurulmuş sarma iğnesine benzemesine rağmen, düz bir arka yüzey elde etmek ve metal ipliği az kullanmak amacıyla uygulanan bir tür yüzeysel sarma olarak tanımlanmaktadır. Dival işi karton, deri vb. bir malzemeden hazırlanan desen kalıplarının üzeri 8-10 kat sırmının yan yana getirilerek üstten sarma görünümü, alttan ise mumlanmış ipek iplik kullanılarak işlenmesiyle oluşturulur. Oldukça zor bir işleme tekniği olan dival işinin yapımında cülde, çağ, möhlüke gibi özel araçlar kullanılır.

Köklü bir tarihi olan Göynük eşsiz doğal güzellikleri ve kültürel yapısının zenginliği ile Anadolu'nun ender yörelerinden biridir. Mimarisi ile tipik bir Osmanlı kasabasını andıran ilçenin yapılan araştırmalarda el sanatları tarihi açısından da zengin bir geçmişe ve birikime sahip olduğu anlaşılmıştır (Aktaş Yasa, 2013: 18). Yörede günümüze ulaşmayı başaran üçetek ve bindallılar hatıra olarak saklanmakta ve düğün, kına gecesi gibi özel gün ve gecelerde giyilmektedir. Geleneksel Türk kültürünün gizli kalmış maddi kültür ürünlerini belgelemek, tanıtmak ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Bolu ili Göynük ilçesinde bulunan özgün niteliklere sahip el işleme 4 adet giysinin teknik ve estetik özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın ilgili alanda bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Tarihsel Süreç İçerisinde Göynük

Bolu ilinin güney batısında yer alan Göynük ilçesinin doğusunda Mudurnu ilçesi, batısında Sakarya'nın Taraklı, Kuzeyinde Sakarya'nın Akyazı, Güneyini Ankara'nın Nallıhan, Eskişehir'in Sarıcakaya ve Bilecik'in Yenipazar ilçeleri bulunur. İlçe toprakları genellikle dağlık, tepelik ve akarsuların derin vadiler açtığı bir araziye kapsamakta olup, ilçeyi çevreleyen dağlar, Kuzey Anadolu dağ sisteminin birer parçasını oluşturan Köroğlu Dağları ile Abant Dağları'nın birer uzantısı durumundadır. Bölge tarih boyunca önemini korumuş olup, Hititlerin yıkılmasından sonra Anadolu'nun kuzey batısında Frigya Devleti kurulmuş (M.Ö. 1200-620) ve doğuya doğru ilerleyerek Bitinya'yı (Bolu) almışlardır. Frigler'e ait en eski yazılı belge 1966'da Göynük'ün Germenos (Soğukçam) köyünde bulunmuştur. Friglerden sonra siyasi üstünlük sağlayan Bitinya şehirleri Lidyalılara bağlanmış (M.Ö. 620-546), Lidya devletinin yıkılışının ardından (M.Ö. 546-330) İran'ın Anadolu'da kurduğu valilik idaresine bırakılmıştır. (M.Ö. 330-30) Pers İmparatorluğu yıkılınca Bitinya Krallığı İskender İmparatorluğu sınırları içerisinde kalmıştır. M.Ö. 188 senesinden sonra Anadolu Romalılar'ın eline geçmiştir. Bugün Göynük'te Himmetoğlu Köyü sınırları içerisinde Romalılar'a ait hamam kalıntıları mevcuttur. M.S. 395'te Roma İmparatorluğu ikiye ayrıldığı zaman Bitinya, Doğu Roma'nın yani Bizans'ın hissesine düşmüştür. Bizans devrinde Bursa tekfurlarına bağlı olan Göynük'ün bu dönemdeki adı Aleksandros olarak kayıtlara geçmiştir. 1071 Malazgirt zaferinden sonra 4-5 yıl gibi kısa bir zamanda bütün Anadolu gibi Bolu bölgesini de Bizans'tan alan Kutalmışoğlu Süleyman Bey olmuştur. Anadolu bir asır kadar beylikler halinde idare edilmiştir. Anadolu Selçuklu Devleti'ni oluşturan 19 beylikten biri olan İznik Beyliği, Bitinya'yı da içine almıştır. Osman Gazi'nin son dönemlerinde 1323 yılında Göynük ve civarı fethedilerek Osmanlı toprağı olmuştur. İdare şekli bakımından Osmanlı döneminde Bolu altı devir geçirmiş ve 10 Ekim 1923'te Mutasarrıflık dönemi kapatılarak vilayet olmuştur. Göynük ile birlikte Düzce, Gerede ve Mudurnu, Bolu vilayetinin ilk kazalarıdır (URL-1).

YÖNTEM

Bu çalışmada geleneksel Türk kültürünün gizli kalmış maddi kültür ürünlerini belgelemek, tanıtmak ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla Bolu ili Göynük ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneğine 1 adet bindallı ceket, 1 adet bindallı elbise ve 2 adet üçetek olmak üzere toplam 4 adet özgün niteliklere sahip el işleme giysi alınmıştır. Çalışma saha taramasına dayalı betimsel bir araştırma olup, ürünler var olduğu haliyle gözlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilgi formu kullanılmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Ürünlerde kullanılan gereç özellikleri, işleme tekniği, renk, motif kaynakları ile kompozisyon özellikleri ayrıntılı olarak incelenerek bilgi formlarına kaydedilmiştir. Çalışmada ayrıca Türk işleme sanatı ile ilgili literatürden elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümde araştırma kapsamında incelenen 1 adet bindallı ceket, 1 adet bindallı elbise ve 2 adet üçeteğin teknik ve estetik özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Örnek-1



Fotoğraf 1-Bindallı ceket



Fotoğraf 2-Bindallı ceketin arkadan görüntüsü

Kobalt mavi renkte atlas kumaştan, uzun kollu, yakalı ve düğmesiz olarak hazırlanan bindallı ceketin kol uçları ile cep kapakları ve yaka kenarları kürkle süslenmiştir (Fot.1). Ceketin arka etek ucu yırtmaçlı olup, içi pamuklu kumaşla astarlanmıştır (Fot.2). Bindallı ceketin süslemesinde dival işi, tel sarma ile pul ve tırtıl tutturma teknikleri kullanılmıştır. Bezemede altın rengi metal iplikler ve yassı gelin teli tercih edilmiştir. Ceketin işleme konusunu ise bitkisel kaynaklı motifler oluşturmaktadır. Bindallının ön parçaları üzerine etek uçlarına simetrik olarak ikişer adet stilize gül motifleri işlenmiştir. Gül motiflerinin buğday başağına benzer başka bitkisel motiflerle birlikte buket şeklinde düzenlenmiş olduğu görülmektedir. Aynı motifler uzun kollu olarak hazırlanan bindallı ceketin kol uçlarında da yer almaktadır. Ceketin karşılıklı iki ön kenarı, etek uçları, yırtmacın üst kapağı, yakası ve cep kapaklarına bağlantılı sıralamalarla düzenlenmiş, üzerinde tomurcuk ve yaprakların yer aldığı bitkisel kaynaklı enli bir süs işlenmiştir. Benzer küçük motiflerin bindallı ceketin tüm yüzeyine serpmeye olarak işlendiği görülmektedir.

Örnek-2

Bordo renk kadife kumaştan belden kesiksiz ve uzun takma kollu olarak hazırlanan bindallının arka etek ucu hafif kuyrukludur. Astarsız ve V yakalı olan bindallının ön ortasında, yakasından aşağıya doğru 30 cm. uzunluğunda bir açıklık bırakılmıştır. Giysinin etek ve kol uçları ile yaka kenarları dantelle süslenmiştir. Bindallının süslemesinde dival işi ile birlikte pul ve tırtıl tutturma teknikleri kullanılmıştır. Bezemede altın rengi metal iplik tercih edilmiştir. İşleme konusu bitkisel, nesnel ve geometrik kaynaklı motiflerden oluşan bindallının ön ve arkasında aynı kompozisyonun kullanıldığı görülmektedir. Bindallının etek ucundan yukarıya doğru kıvrımlı dallar üzerinde yer alan gül, lale ve çeşitli tomurcuk motifleri ile yapraklar zengin bir kompozisyonla her iki omuza doğru yükselmektedir. Benzer daha küçük birer motif kol uçlarının ön ve arkasına işlenmiştir. Ayrıca bindallının ön ve arka etek ucunda düzgün sıralamalarla düzenlenmiş enli bir süs motifi yer almaktadır.

Arka etek ucuna kuyruk yapıldığı için bu suyun üzerine fiyonk motiflerinin yer aldığı başka bir su daha işlenmiştir. Bindallının ön ve arka eteğinin ortasında yer alan palmet benzeri motifin içinin eşkenar dörtgen şeklinde geometrik çizgilerle süslediği görülmektedir.



Fotoğraf 3-Dival işi bindallı elbise



Fotoğraf 4-Bindallının arkadan görüntüsü

Örnek-3

Üçetek, pembe renk atlas kumaştan hakim yakalı, belden kesiksiz, uzun kollu olarak hazırlanmıştır. Giysinin yan tarafları bel hizasından, kolları ise koltuk altından itibaren aşağıya doğru yırtmaçlıdır. Giysinin süslemesinde balıksırtı, sap işi, düz pesent ve kordon tutturma teknikleri kullanılmıştır. Bezeme ve kenar temizlemede altın rengi metal iplik tercih edilmiştir. Üç eteğin karşılıklı ön kenarları, ön ve arka etek uçları, kol ağzları ve etek ile kol yırtmaçları oymalı olarak hazırlanmış ve tığ oyası ile temizlendikten sonra kordon harçla süslenmiştir. Süslemek ve aynı zamanda kenar temizlemek için kullanılan harcın doğadan esinlenerek hazırlandığı anlaşılmıştır. Can (2018: 40-41) araştırmasında, 19. yüzyıla ait bazı cepken ve entari örneklerinde harç biçiminde hazırlanmış kordon süslemelerinin kenar temizlemede sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Bu uygulamalarda çok ince kordonların birbiri üzerinden ve aralarından kıvrılarak tekrar eden şekillerin ayrı bir yerde hazırlandığı ve giysi astarlandıktan sonra kenar boyunca şekle göre oya şeklinde tutturulduğunu açıklamaktadır. Üç eteğin işleme konusunu bitkisel kaynaklı motifler oluşturmaktadır. Giysinin tüm yüzeyi S kıvrımlı bir dal üzerindeki stilize çiçek ve yaprak motiflerinden oluşan enli bir su ile bezelidir. Bağlantılı sıralamalarla düzenlenmiş olan bu su, giysinin ön ve arka bedeninde etek uçlarından yukarıya doğru, kollarıda ise bilekten omuzlara doğru dik olarak işlenmiştir.



Fotoğraf 5-Üçetek



Fotoğraf 6- Üçeteğin arkadan görüntüsü

Örnek-4**Fotoğraf 7-Suzeni tekniği ile işlenmiş üçetek****Fotoğraf 8-Üçeteğin arkadan görüntüsü**

Üçetek, kırmızı renk atlas kumaştan hakim yakalı, belden kesiksiz, uzun kollu olarak hazırlanmıştır. Giysinin yan tarafları bel hizasından, kolları ise koltuk altından itibaren aşağıya doğru yırtmaçlıdır. Giysinin süslemesinde suzeni ve kenar temizlemede kordon tutturma teknikleri kullanılmıştır. Bezeme ve kenar temizlemede altın rengi metal iplik tercih edilmiştir. Üç eteğin kol ağzları ve kol yırtmaçları ile ön kenarları belli bir mesafeye kadar gümüş rengi kordon harçla süslenmiştir. Üç eteğin işleme konusunu bitkisel kaynaklı motifler oluşturmaktadır. Giysinin tüm yüzeyi buket şeklinde düzenlenmiş S kıvrımlı stilize dallar ve bunların çevresinde yer alan çeşitli çiçek ve yaprak motifleri ile bezelidir. Bu motiflerin girift bir şekilde üçeteğin tüm yüzeyine düzgün sıralamalarla işlenmiş olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Araştırma kapsamında incelenen giysilerin kaynak kişinin annesine ait olduğu ve hatıra olarak saklandığı öğrenilmiş olup, bindallı ve üçeteklerin 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyılın ilk çeyreğine ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Göynük'te özel ve gün ve gecelerde bu giysilerin aile bireylerindeki kadın ve genç kızlar tarafından halen giyildiği bilgisi edinilmiştir.

Bindallıların model özellikleri incelendiğinde, elbisenin belden kesiksiz olarak tam boy hazırlanmış olduğu, bindallı ceketin ise yörede şalvar üzerine giyildiği belirtilmiştir. İncelenen bindallı elbisenin yapımında kadife tercih edildiği, diğer bindallı ceket ve üçeteklerin atlas kumaştan hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Kumaşların renk özellikleri incelendiğinde zeminde bordo, kobalt mavisi, pembe ve kırmızı renk olduğu, işlemede ise altın renginin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bindallı elbise ve ceketin işleminde dival işi, sarma, pul ve tırtıl tutturma teknikleri kullanılmıştır. İşleme malzemesi olarak sırma, yassı gelin teli gibi metal ipliklerin yanı sıra aralarda yardımcı gereç olarak metal pul ve tırtıl gibi kullanılmıştır. Kenar temizlemelerde ise klaptanla örülmüş kaytan ve kordondan hazırlanmış oyalar, organze dantel ve kürk kullanılmıştır. İncelemeye alınan üçeteğin birinin yüzeyi süzeni (ilme) tekniği ile işlenmiştir. Diğer üçeteğin işleminde ise balıksırtı, sap işi, düz pesent ve kordon tutturma teknikleri kullanılmıştır. Ürünlerin işleme konusunu yoğun olarak doğadan stilize edilerek alınmış gül, lale, başak, çeşitli çiçek ve tomurcuklar ile yaprak ve kıvrımlı dal motifleri oluşturmaktadır. Sadece bir üründe nesnel kaynaklı olan fiyonk motifine rastlanmıştır. Geometrik kaynaklı konular arasında ise eşkenar dörtgen bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Geleneksel Türk giyim-kuşam kültürü içerisinde bindallı ve üçetekler çok özel ve önemli bir yere sahiptir. Anadolu'nun pek çok yerinde halk tarafından hatıra olarak saklanan bu giysiler etnografik değere sahip birer maddi kültür ürünüdür. Yapımında özgün malzemeler kullanılmış ancak günümüzün değişen moda anlayışına yenik düşerek üretimi son bulmuş bu ürünlerin bilimsel araştırma teknikleri ile incelenmesi ve belgelenmesi etnografik açıdan çok önemlidir. Ayrıca bu tür çalışmalar geleneksel kültürün uluslararası anlamda tanıtılmasını destekler niteliktedir. Uzun yıllar boyunca kullanılmış ve bakım görmemiş olması sebebiyle risk altında olan bu ürünlerin belgelenmesi, Türk kültür mirasının gelecek kuşaklara aktarımı açısından oldukça önemlidir. Türk toplumunun tarihi ve kültürel geçmişi yansıtan maddi kültür ürünlerinin, dijital ortamda desen kataloglarının

hazırlanması gerekmektedir. Özellikle sanat eğitimi gören bireylerin her türlü tasarım ve uygulama derslerinde geleneksel desenleri kullanmaları ve çağdaş sanat anlayışı ile yeniden yorumlamalarına ağırlık verilmelidir. Bu yöntemle geleneksel desenlerin günümüze uygun tasarımlarla yaşatılması sağlanmış ve tanıtılmış olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aktaş Yasa, A. (2013). Kültürel Zenginlikleri İle Göynük, Göynük El Sanatları Paneli ve Çalıştayı Bildirileri, Göynük Belediyesi Yayını No:2, Ankara 2013, 17-46.
https://www.academia.edu/36563874/K%C3%BClt%C3%BCrel_Zenginlikleri_ile_G%C3%B6yn%C3%BCk
- Apak, M. & Gündüz, F. & Eray, F. (1997). *Osmanlı Dönemi Kadın Giyimleri*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Barışta, H. Ö. (1995). *Türk İşleme Sanatı Tarihi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Yayın No:1.
- Barışta, H. Ö. (1997). *Türk İşlemelerinden Teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Yayın No:2.
- Can, M. (2018). Osmanlı İmparatorluğu İşlemelerinde Kordonla Yapılan Kenar Süslemelerinin İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4, 33-43.
- Görünür, L. & Ögel, S. (2006). Osmanlı kaftanları ile entarilerinin farkları ve kullanılışları. *itüdergisi/b sosyal bilimler*, 3(1), 59-68.
http://itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_b/article/view/1086/1075
- Ocakoğlu, N. (2018). Osmanlı Sarayı Kadın Giysileri ve Günümüz Giysi Tasarımına Bir Uyarılama. *ulakbilge*, 6 (30), 1537-1548.
<https://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1538219186.pdf>
- Özel, M. (1992). *Folklorik Türk Kıyafetleri*. Ankara: Tüpraş Yayını.
- Tezcan, H. (1988). Osmanlı İmparatorluğunun Son Yüzyılında Kadın Kıyafetlerinde Batılılaşma. *Sanat Dünyamız Dergisi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 37, 45-51.

İnternet Kaynakları

URL-1: <https://www.goynuk.bel.tr/goynukun-tarihcesi/> (Erişim tarihi: 10.10.2022)

Kaynak Kişi: Fatma Neriman Sarpkaya, Yaşı: 70, Doğum yeri: Göynük

ORTA ANADOLU'DAN TOPLANAN KURU FEMUR'LARIN MORFOMETRİK OLARAK İNCELENMESİ

MORPOMETRIC ANALYSIS OF DRY FEMURS COLLECTED FROM CENTRAL ANATOLIA

Şerife ALPA

KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi, serife.cinar@karatay.edu.tr

Fatma Nur TÜRKOĞLU

KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi, fatmanur.dursun@karatay.edu.tr

Burak TÜRKOĞLU

KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi Medicana Konya Hastanesi, burakturkoglu71@gmail.com

Methi Sipan AYDIN

KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi, methisipan480@gmail.com

ÖZET: Femur insan iskeletindeki en büyük kemiktir. Çalışmamızda femur'un morfometrik ölçümlerinin alınması ve bu ölçümlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi amaçlandı. Bu çalışma KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalında yapıldı. 124 sağ, 144 sol olmak üzere toplam 268 kemik çalışmaya dahil edildi. Ölçümler için eşit mesafeden ve milimetrik kağıt kullanılarak femur'ların fotoğrafları çekildi. Görüntüler imagej programına aktarıldı ve ölçümleri alındı. Çalışmamızda femur uzunluğu, femur kord uzunluğu, kavis veteri, corpus femoris'in farklı yerlerinden kalınlık ölçümleri, collum femoris anteversiyon açısı, caput femoris'in horizontal, vertikal, anterior, posterior, superior, inferior offset'leri ve çeşitli proksimal femur parametreleri ölçümü alındı. Bunlara ek olarak distal femur için inferior bakıda kalınlık, genişlik ve yükseklik ölçümleri alındı. Tüm bu ölçümler istatistiksel olarak ilişkilendirildi ve sağ-sol taraf kıyaslamaları yapıldı. Çalışma sonucunda femur kord uzunluğu ile femur kavis veteri sırasıyla, sağ femur'larda ortalama $28,3\pm 2,18$ mm, $1,45\pm 0,34$ mm; sol femur'larda ise $29,07\pm 2,43$ mm, $1,02\pm 0,39$ mm olarak belirlenmiştir ($p<0.05$). Femoral anteversiyon açısı sağ ve sol femur'larda sırasıyla ortalama $12,11\pm 9,07^\circ$ ve $17,6\pm 7,99^\circ$ olarak belirlenmiştir ($p=0.000$). Femur başı horizontal ve anterior offset ölçüm değerleri sağ femur'larda sola göre, vertikal ve posterior offset ölçüm değerleri ise sol femur'larda sağa göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Femur gövdesinden alınan üç farklı kalınlık ölçümüne göre sağ femur'lar sola göre anlamlı derecede küçük bulunmuştur ($p<0.05$). Ölçümü yapılan birçok parametre arasında önemli korelasyon ilişkileri de tespit edilmiştir. Sonuç olarak elde ettiğimiz bulguların biyolojik ve antropolojik bilimlere, ortopedik, radyolojik ve tüm cerrahi uygulamalara katkıda bulunacağını düşünmekteyiz.

Anahtar sözcükler: Femur, anatomi, morfometri, femoral offset, femoral anteversiyon açısı.

ABSTRACT: The femur is the largest bone in the human skeleton. We aimed to take the morphometric measurements of the femur and to evaluate the relations between these measurements. The study was carried out in the Department of Anatomy, Faculty of Medicine, KTO Karatay University. A total of 268 bones, 124 right and 144 left, were included in the study. Photographs of the femurs were taken at equal distances and using millimetric paper for measurements. Measurements were taken with image-j program. In our study, femur length, femoral cord length, femoral diaphyseal curvature, thickness measurements from different parts of the corpus femoris, collum femoris anteversion angle, horizontal, vertical, anterior, posterior, superior, inferior offsets of the caput femoris and various proximal femoral parameters were measured. In addition to, thickness, width and height measurements were taken for the distal femur in the inferior view. All these measurements were statistically correlated and the right-left side was compared. As a result of the study, the femoral cord length and the femoral diaphyseal curvature were respectively 28.3 ± 2.18 mm, 1.45 ± 0.34 mm in the right femurs; 29.07 ± 2.43 mm and 1.02 ± 0.39 mm in the left femurs ($p<0.05$). The mean femoral anteversion angle was determined as $12.11\pm 9.07^\circ$ and $17.6\pm 7.99^\circ$ in the right and left femurs, respectively ($p=0.000$). The horizontal and anterior offset measurement values of the femoral head were found to be significantly higher in the right femurs compared to the left, and the vertical and posterior offset measurement values in the left femurs compared to the right ($p<0.05$). In three different thickness measurements taken from the femoral body, the right femurs were found to be significantly smaller than the left ($p<0.05$). In addition, significant correlation relationships were found between many parameters measured. As a result, we think that our findings will contribute to biological and anthropological sciences, orthopedic, radiological and all surgical applications.

Key words: Femur, anatomy, morphometry, femoral offset, femoral anteversion angle.

GİRİŞ

Femur insan iskeletindeki en büyük kemiktir ve femur genellikle iyi korunmuş olarak bulunur (Trancho ve ark., 1997; King ve ark., 1998; S`laus ve ark., 2003). Bu nedenle anatomik ölçümleri adli tıp açısından oldukça önemlidir (S`laus ve ark., 2003). Proksimal kısmı kalça ekleminin, distal kısmı diz ekleminin yapısına katılır. Bu yönüyle femur, fiziksel ve adli antropoloji, insan kinematiği, ortopedi ve radyoloji gibi alanlarda da geniş çapta araştırılmaktadır (Rubin ve ark., 1992; Mcgrory ve ark., 1995; Husmann ve ark., 1997; Mahaisavariya ve ark., 2002; Unnanuntana ve ark., 2010). Fiziksel ve adli antropolojik çalışmalar, femur'un popülasyonlara, cinsiyet ve yaşa göre farklılıklarını belirlemek için metrik veya metrik olmayan yöntemlerle incelenmesini içerir (Trudell, 1999; Bruns ve ark., 2002; Harma & Karakas, 2007; Karakas & Harma, 2008; De Groote, 2011; Kim ve ark., 2013). Ortopedik çalışmalar, kalça eklemi için femur başı, femur boynu ve medüller kanalın proksimal kısmının analizini (Kaneuji ve ark., 2000; Laine ve ark., 2000; Massin ve ark., 2000; Haraguchi ve ark., 2001; Mahaisavariya ve ark., 2002; Khang ve ark., 2003; Atilla ve ark., 2007; Cheng ve ark., 2007; Khmel'nitskaya ve ark., 2008; Lecerf ve ark., 2009; Ito ve ark., 2010; Schumann ve ark., 2010; Umer ve ark., 2010; Unnanuntana ve ark., 2010; Kim ve ark., 2011; Casper ve ark., 2012), diz eklemi için femur distal kısmının analizini (Hitt ve ark., 2003; Urabe ve ark., 2003; Murshed ve ark., 2005; Ho ve ark., 2006; Cheng ve ark., 2009; Kwak ve ark., 2010; Chaichankul ve ark., 2011; Dargel ve ark., 2011; Kwak ve ark., 2012) içerir. Ayrıca cerrahi çalışmalar intramedüller fiksator tasarımı için medüller kanal ve femoral açılar, şekilsel farklılık araştırmalarını, ortopedik cerrahi için eksen çalışmalarını içermektedir (Noble ve ark., 1995; Feik ve ark., 2000; Shackelford ve ark., 2002). Böylece uygun implant tasarımı için evrensel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. İmplant için en iyi stabiliteyi ve uzun ömürlülüğü elde etmek için antropometrik verilerin doğru ve güvenilir olması çok önemlidir (Incavo ve ark., 1995; Westrich ve ark., 1995). Bunun yanı sıra birçok çalışma, aynı tür protezlerin farklı popülasyonlar için uygun olmadığını belirlemiştir (Ho ve ark., 2006; Kwak ve ark., 2007). İnsanların iskelet yapılarındaki osteolojik varyasyonların toplumsal kaynaklı olması tartışmasızdır (Çöloğlu & İşcan, 1998). Bu nedenle popülasyonlara göre verilerin ortaya konması gerekmektedir.

Kalça osteoartriti, femur boynu kırıkları, diğer kalça ve diz eklemi hastalıklarının prevalansı gün geçtikçe artmaktadır. Femur uyluğun iskeletini oluşturur, vücut ağırlığını taşır, bacak hareketlerini destekler ve kaslara tutunma yeri sağlar (Chowdhary ve ark., 2013). Kemiklerin morfolojisi ırktan, çevresel faktörlerden ve yaşam tarzından çok etkilenir. Nurzenski ve arkadaşlarının yaptığı popülasyona dayalı bir çalışma, yaşam tarzı faktörlerinin proksimal femurdaki geometrik kuvvetin geometrik endekslerini de etkilediğini göstermiştir (Nurzenski ve ark., 2007). Hindistan'da yapılan bir çalışmada da farklı popülasyon ve topluluklarda femur morfometrisinin bölgesel özelliklere ve sosyal farklılıklara sahip olduğunu gösterilmiştir (Verma ve ark., 2017). Ancak ticari olarak temin edilebilen kalça protezleri Avrupa verilerine göre hazırlanmaktadır (Rubin ve ark., 1992; Hushmann ve ark., 1997). Bu nedenle, artroplastisi işlemlerinde küçük veya büyük protez uygulamaları bu işlevleri etkileyebilir. Cerrahi müdahalenin amacı çoğunlukla kemik birleşmesine yardımcı olan ve erken mobilizasyonu sağlayan stabil bir kırık fiksasyonu ile anatomik redüksiyon sağlamaktır. Daha iyi konturlu bir kemik ve plaka daha güçlü bir kemik plakası yapısı oluşturmak için çok önemlidir (Ahmad ve ark., 2007).

Çalışmamızda Orta Anadolu'dan toplanan femur'ların morfometrik ölçümleri alınarak ve bu ölçümlerin birbirleriyle olan ilişkileri değerlendirilerek literatüre Orta Anadolu popülasyonu ile bilgiler yeni bilgiler sunulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmamız için KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 22.05.2020 tarihinde 2020/010 sayılı karar ile onay alındı.

Çalışmamızda KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalına ait kemik koleksiyonundan toplam 276 femur değerlendirildi. Deformitesi olan kemikler çalışma dışı bırakılarak istatistiksel değerlendirmeye alınmadı. 124 sağ, 144 sol olmak üzere toplam 268 kemik çalışmaya dahil edildi. Ölçümler için femur'lar eşit mesafeden ve 0,4 cm milimetrik kağıt kullanılarak 4 farklı bakıdan (anterior, medial, superior ve inferior bakı) Canon EOS 1300D fotoğraf makinası ile fotoğraflandı. Fotoğraflar imagej programına aktarılarak ölçümleri aşağıda tanımlanan şekilde alındı:

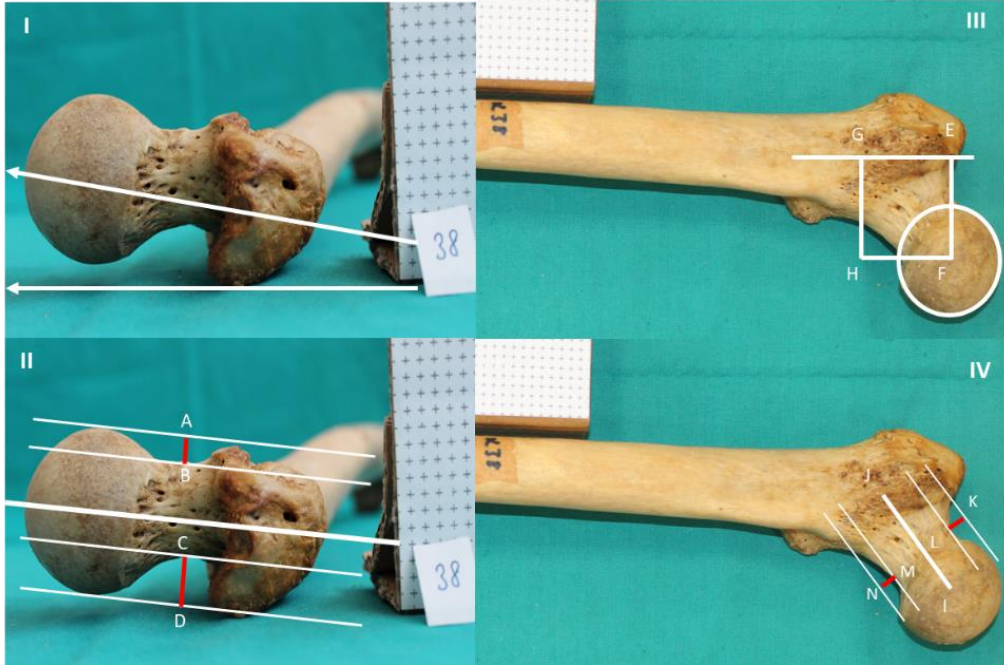
- Femur uzunluğu (FU): Anterior bakıda caput femoris en üst noktası ile condylus medialis en alt noktası arası mesafe (Şekil 1).
- Femur kord uzunluğu (FKU): Medial bakıda trochanter minor alt noktası ile epicondylus medialis üst noktası arası mesafe (Şekil 1).

- Kavis veteri (KV): Medial bakıda femur kord uzunluğu ölçüm hattının orta noktasının femur'a olan uzaklığı (Şekil 1).
- Femur gövdesi kalınlığı (PK, MK, DK): Corpus femoris üç ayrı yerinden (en proksimal, en distal ve tam orta noktadan) kalınlık ölçümü (Şekil 1).
- Femur boynu anteversiyon açısı (deklınasyon açısı) (AntAçı): Superior bakıda femur boyun eksenini ile femur kondillerinin arkasından geçen transvers eksen (posterior kondiler eksen) arası açı (Şekil 2).
- Femur başı vertikal çapı (CFVC): Anterior bakıda caput femoris konveksitesinin vertikal olarak en fazla olduğu iki nokta arasında kalan mesafe (Şekil 1).
- Femur başı antero-posterior çapı (CFAPC): Superior bakıda caput femoris en ön ve en arka noktası arası mesafe.
- Femur başı horizontal ofset (CFHO): Anterior bakıda caput femoris merkezinden geçen ve femur anatomik şaftına paralel olan çizginin femur anatomik şaftına olan uzaklığı (Şekil 2).
- Femur başı vertikal ofset (CFVO): Anterior bakıda trochanter minor proximal sonlanma yerinden geçen horizontal çizgi ile caput femoris merkezi arası mesafe (Şekil 2).
- Femur başı superior ofset (CFSO): Anterior bakıda femur boyununun üst tarafta en derin noktasına teğet olan ve femur boyun eksenine paralel seyreden çizgi ile bu çizgiye paralel ve caput femoris en üst noktasından geçen çizgi arası mesafe (Şekil 2).
- Femur başı inferior ofset (CFIO): Anterior bakıda femur boyununun alt tarafta en derin noktasına teğet olan ve femur boyun eksenine paralel seyreden çizgi ile bu çizgiye paralel ve caput femoris en alt noktasından geçen çizgi arası mesafe (Şekil 2).
- Femur başı anterior ofset (CFAO): Superior bakıda femur boyununun ön tarafta en derin noktasına teğet olan ve femur boyun eksenine paralel seyreden çizgi ile bu çizgiye paralel ve caput femoris en ön noktasından geçen çizgi arası mesafe (Şekil 2).
- Femur başı posterior ofset (CFPO): Superior bakıda femur boyununun arka tarafta en derin noktasına teğet olan ve femur boyun eksenine paralel seyreden çizgi ile bu çizgiye paralel ve caput femoris en arka noktasından geçen çizgi arası mesafe (Şekil 2).
- Femur boynu vertikal çapı (COFVC): Anterior bakıda caput femoris tabanı üzerinde femur boynu üst ve alt orta noktaları arası mesafe (Şekil 1).
- Femur boynu antero-posterior çapı (COAPC): Superior bakıda caput femoris tabanı üzerinde femur boynu ön ve arka orta noktaları arası mesafe.
- Femur boynu üst uzunluğu (COFUU): Anterior bakıda caput femoris tabanı üst noktası ile trochanter major tabanı arası mesafe (Şekil 1).
- Femur boynu alt uzunluğu (COFAU): Anterior bakıda caput femoris tabanı alt noktası ile linea intertrochanterica'nın en alt noktası arası mesafe (Şekil 1).
- Anterior bakıdan kondiler uzunluk (CU): Anterior bakıda en kalın yerden condylus lateralis ve medialis arası mesafe (Şekil 1).
- Inferior bakıdan condylus lateralis kalınlığı (CLU): Inferior bakıda en kalın yerinden condylus lateralis ölçümü (Şekil 3).
- Inferior bakıdan condylus medialis kalınlığı (CMU): Inferior bakıda en kalın yerinden condylus medialis ölçümü (Şekil 3).
- Inferior bakıdan epikondiler uzunluk (ECU): Inferior bakıda epicondylus medialis ve epicondylus lateralis arka noktalarının birbirine olan uzaklığı (Şekil 3).
- Inferior bakıdan femur distal kalınlığı (IDK): Inferior bakıda en kalın yerinden distal femur ölçümü (Şekil 3).
- Inferior bakıdan distal femur yüksekliği (LCY, MCY): Inferior bakıda en uzun mesafeden distal femur yüksekliği lateral ve medial kondillerden ölçümü (Şekil 3).
- Inferior bakıdan epikondiller arası uzaklık (IECU): Inferior bakıda epicondylus medialis ve epicondylus lateralis'in birbirine en yakın olduğu noktalar arası uzaklık (Şekil 3).
- Inferior bakıdan fossa intercondylaris yüksekliği (FICY): Inferior bakıda fossa intercondylaris'in orta noktasının transvers zemine olan uzaklığı (Şekil 3).

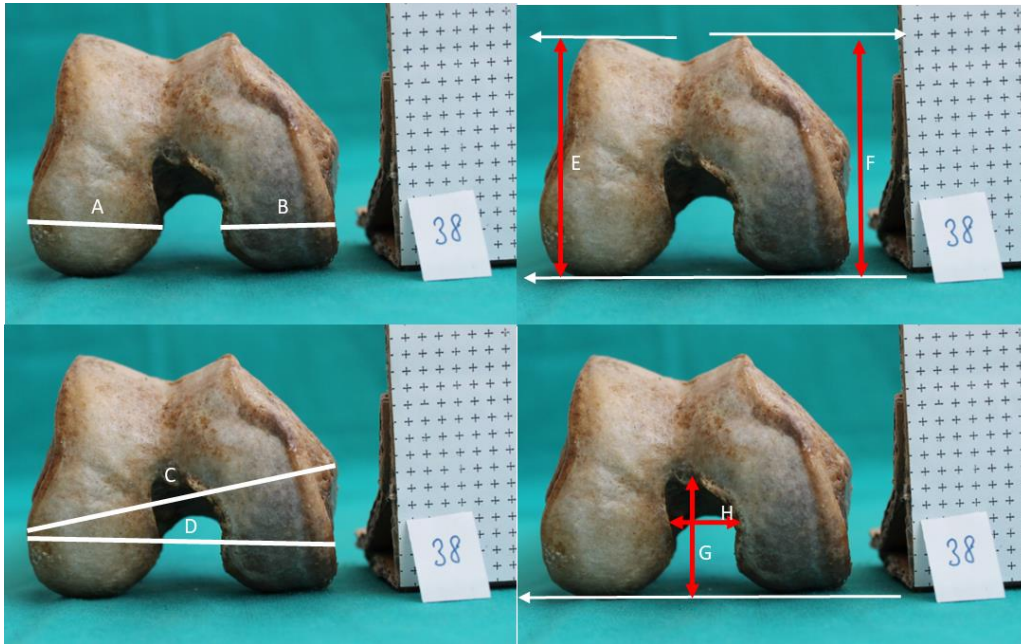
Çalışmada ölçümü yapılan parametrelerin her biri için; tanımlayıcı istatistik ile tüm kemikler, sağ taraf ve sol taraf kemikler için minimum- maximum değerleri, genel ortalama ve standart sapma ($Ort \pm SS$) değerleri hesaplandı. Parametrelerin sağ ve sol taraflara göre kıyaslanması independent t testi aracılığı ile yapıldı ve p değerleri elde edildi. Ölçüm parametrelerinin birbiriyle kıyaslanarak aralarında bulunan korelasyon ilişkileri Pearson's korelasyon analizi ile ortaya konuldu. Analizlerin tamamı %5 anlam seviyesinde (%95 güven seviyesinde / $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde) değerlendirildi.



Şekil 1. Anterior ve Medial Bakıda Alınan Femur Ölçümleri (Femur Uzunluğu (AB), Üç farklı yerden kalınlık ölçümü; Proksimalden (C), Orta (Mid) Kısımdan (D), Distalden (E), Femur Başı Vertikal Çapı (F), Femur Boynu Üst Uzunluğu (G), Femur Boynu Alt Uzunluğu (H), Femur Boynu Vertikal Çapı (I), En Uzun Sağ-Sol Distal Kalınlık (J), Femoral Kord Uzunluğu (KL), Kavis Veteri (Subtense) (MN)).



Şekil 2. Superior ve Anterior Bakıda Alınan Femur Ölçümleri (Femur Boynu Anteversiyon Açısı, Femur Başı Anterior Ofset (AB), Femur Başı Posterior Ofset (CD), Femur Başı Horizontal Ofset (EF), Femur Başı Vertikal Ofset (HF), Femur Başı Superior Ofset (KL), Femur Başı Inferior Ofset (MN)).



Şekil 3. Inferior Bakıda Alınan Femur Ölçümleri (Condylus Lateralis Sağ-Sol Kalınlığı (A), Condylus Medialis Sağ-Sol Kalınlığı (B), Inferiorda En Uzun Kalınlık (C), Inferiorda Toplam Kalınlık (D), Condylus Lateralis Yüksekliği (E), Condylus Medialis Yüksekliği (F), Fossa Intercondylaris Derinliği (G), Fossa Intercondylaris Genişliği (H)).

BULGULAR

Çalışmamızda femur uzunluğu, femur kord uzunluğu, kavis veteri, corpus femoris'in farklı yerlerinden kalınlık ölçümleri, collum femoris anteversiyon açısı, caput femoris'in horizontal, vertikal, anterior, posterior, superior, inferior offset'leri ve çeşitli proksimal femur parametreleri ölçümü alındı. Bunlara ek olarak distal femur için inferior bakıda kalınlık, genişlik ve yükseklik ölçümleri alındı. Tüm bu ölçümler istatistiksel olarak ilişkilendirildi ve sağ-sol taraf kıyaslamaları yapıldı.

Çalışma sonucunda femur uzunluğu tüm kemiklerde ortalama $40,78 \pm 3,19$ mm olarak ölçülmüştür. Çalışmaya dahil edilen en uzun femur $49,760$ mm, en kısa femur ise $31,470$ mm'dir. Femur uzunluğu sağ ve sol taraflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer tüm parametrelerin minimum maximum değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1.'de gösterilmiştir (Tablo 1).

Sağ ve sol taraf kemiklerin kıyaslanmasında; femur kord uzunluğu ile femur kavis veteri sırasıyla, sağ femur'larda ortalama $28,3 \pm 2,18$ mm, $1,45 \pm 0,34$ mm; sol femur'larda ise $29,07 \pm 2,43$ mm, $1,02 \pm 0,39$ mm olarak belirlenmiştir ($p < 0,05$). Femoral anteversiyon açısı sağ ve sol femur'larda sırasıyla ortalama $12,11 \pm 9,07^\circ$ ve $17,6 \pm 7,99^\circ$ olarak belirlenmiştir ($p = 0,000$). Femur başı horizontal ve anterior offset ölçüm değerleri sağ femur'larda sola göre, vertikal ve posterior offset ölçüm değerleri ise sol femur'larda sağa göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Femur gövdesinden alınan üç farklı kalınlık ölçümüne göre sağ femur'lar sola göre anlamlı derecede küçük bulunmuştur ($p < 0,05$). Femur boynu alt uzunluğu sağ ve sol femurlarda sırasıyla ortalama $4,04 \pm 0,72$ mm ve $4,38 \pm 0,63$ mm olarak bulunmuştur ($p = 0,000$). Inferiorda lateral kondil kalınlığı sağ tarafta ($2,48 \pm 0,41$ mm) sol taraftan ($2,35 \pm 0,36$ mm) anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p < 0,05$) (Tablo 1).

Çalışmada kullanılan tüm parametreler istatistiksel açıdan önemli ölçüde anlamlı olan pozitif yönde korelasyon ilişkisi gösteriyordu. Ancak yalnızca inferiordan lateral kondil yüksekliği, femur başı anterior ofset ve femur başı superior ofset parametlerinin diğer ölçümlerle anlamlı bir ilişki göstermediği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 1. Tüm Kemikler İçin Minimum, Maximum, Ortalama ve SS Değerleri ile Sağ ve Sol Taraf Kıyaslaması

Parametreler	TÜMÜ (N=268)			SAĞ (N=124)			SOL (N=144)			P
	Min.	Max.	Ort±SS	Min.	Max.	Ort±SS	Min.	Max.	Ort±SS	
Femur Uzunluğu	31,470	49,760	40,78±3,19	32,072	49,760	41,15±3,21	31,470	46,805	40,46±3,14	0,077
Femoral Kord Uzunluğu	24,227	37,267	28,71±2,34	24,259	37,267	28,3±2,18	24,227	36,401	29,07±2,43	0,007
Kavis Veteri (Subtense)	0,000	2,432	1,22±0,43	0,000	2,275	1,45±0,34	0,000	2,432	1,02±0,39	0,000
En Proksimalden Kalınlık	2,196	3,779	2,94±0,33	2,286	3,648	2,86±0,29	2,196	3,779	3,02±0,34	0,000
Mid Kalınlık	1,912	3,480	2,66±0,3	1,979	3,375	2,6±0,29	1,912	3,480	2,72±0,3	0,001
En Distalden Kalınlık	1,919	5,100	3,7±0,46	1,919	4,814	3,6±0,45	2,589	5,100	3,79±0,45	0,001
Anteversiyon Açısı	-9,310	40,488	15,06±8,92	-9,310	35,089	12,11±9,07	-4,278	40,488	17,6±7,99	0,000
Femur Başı Vertikal Çapı	3,300	5,991	4,42±0,48	3,435	5,625	4,38±0,45	3,300	5,991	4,45±0,5	0,223
Femur Başı Antero-Posterior Çapı	2,561	6,075	4,01±0,5	2,561	6,075	4,04±0,57	3,123	5,258	3,98±0,43	0,393
Femur Başı Horizontal Ofset	2,177	5,665	3,55±0,66	2,254	5,665	3,75±0,7	2,177	4,910	3,38±0,57	0,000
Femur Başı Vertikal Ofset	2,530	7,092	4,47±0,9	2,530	6,436	4,17±0,84	2,924	7,092	4,73±0,87	0,000
Femur Başı Superior Ofset	,203	5,450	2,74±0,33	,203	5,450	5,07±0,48	,203	1,204	0,74±0,18	0,325
Femur Başı İinferior Ofset	,289	1,435	0,79±0,17	,289	1,186	0,8±0,17	,360	1,435	0,78±0,16	0,304
Femur Başı Anterior Ofset	,193	1,243	0,57±0,17	,236	1,243	0,6±0,19	,193	,961	0,55±0,15	0,034
Femur Başı Posterior Ofset	,769	1,970	1,35±0,24	,769	1,858	1,29±0,24	,814	1,970	1,39±0,23	0,001
Femur Boynu Vertikal Çapı	1,975	3,907	2,99±0,43	1,979	3,907	3,02±0,45	1,975	3,900	2,95±0,41	0,216
Femur Boynu Antero-Posterior Çapı	1,323	3,590	2,21±0,34	1,323	3,590	2,24±0,39	1,576	3,081	2,19±0,3	0,335
Femur Boynu Üst Uzunluğu	1,211	5,013	2,92±0,63	1,572	5,013	2,96±0,65	1,211	4,528	2,88±0,6	0,285
Femur Boynu Alt Uzunluğu	,982	6,101	4,22±0,69	,982	6,092	4,04±0,72	2,926	6,101	4,38±0,63	0,000
Anteriorda En Uzun Sağ-Sol Mesafe	1,831	9,335	7,29±0,81	1,831	9,335	7,21±0,91	5,246	8,801	7,35±0,71	0,169
Inferiorda Lateral Kondil Kalınlığı	1,132	3,830	2,41±0,39	1,132	3,830	2,48±0,41	1,148	3,309	2,35±0,36	0,006
Inferiorda Medial Kondil Kalınlığı	1,039	3,469	2,43±0,37	1,317	3,469	2,44±0,39	1,039	3,208	2,42±0,35	0,685
Inferiorda Toplam Kalınlık	1,655	8,487	6,52±0,9	1,655	8,487	6,5±1,02	2,537	8,090	6,54±0,8	0,755
Inferiorda En Uzun Sağ-Sol Mesafe	1,638	9,383	6,84±0,89	1,638	9,383	6,9±0,99	2,603	8,768	6,79±0,79	0,360
Lateral Kondil Yüksekliği	2,535	5,877	2,71±0,36	3,163	7,062	5,21±0,7	2,535	5,877	4,60±0,49	0,318
Medial Kondil Yüksekliği	2,554	7,174	5,11±0,68	2,819	6,844	5,06±0,69	2,554	7,174	5,15±0,68	0,303
Fossa Interkondilaris Genişliği	,392	5,600	2,54±0,58	,416	4,084	2,48±0,56	,392	5,600	2,58±0,6	0,177
Fossa Interkondilaris Uzunluğu	,794	5,324	1,7±0,4	,794	3,920	1,63±0,37	,909	5,324	1,77±0,42	0,006

SONUÇ

Çalışmamızda literatürdeki femur'un morfometrik özelliklerinden yola çıkarak femur morfometrik ölçümlerinin ortalama değerleri, sağ-sol arası farklılıkları ve parametreler arası korelasyon ilişkileri ortaya konuldu. Femur'un metrik ölçümleri alınarak hem proksimal hem distal ucunun hem de femur gövdesinin değerlendirilmesi yapıldı. Sonuç olarak elde ettiğimiz bulguların biyolojik ve antropolojik bilimlere (fiziksel ve adli antropoloji, etnoloji vb.) ortopedik, radyolojik ve tüm cerrahi uygulamalara katkıda bulunacağını düşünmekteyiz. Çalışmamızın bundan sonra yapılacak femur çalışmalarına bir referans sağlayacağı böylece literatüre katkıda bulunacağı düşüncesindeyiz.

ÖNERİLER

Çalışmamızda femur'ların cinsiyeti bilinmediğinden cinsiyet karşılaştırması yapılamamıştır. Çalışmamızı referans alacak diğer çalışmalarda cinsiyet faktörünün de göz önüne alınması ve radyolojik ölçümlerle desteklenmesi de önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Atilla, B., Oznur, A., Caglar, O., Tokgozoglu, M., & Alpaslan, M. (2007). Osteometry of the femora in Turkish individuals: a morphometric study in 114 cadaveric femora as an anatomic basis of femoral component design. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 41(1), 64-68.
- Bruns, W., Bruce, M., Prescott, G., & Maffulli, N. (2002). Temporal trends in femoral curvature and length in medieval and modern Scotland. *American Journal of Physical Anthropology*, 119(3), 224-230.
- Casper, D. S., Kim, G. K., Parvizi, J., & Freeman, T. A. (2012). Morphology of the proximal femur differs widely with age and sex: relevance to design and selection of femoral prostheses. *Journal of Orthopaedic Research*, 30(7), 1162-1166.
- Chaichankul, C., Tanavalee, A., & Itiravivong, P. (2011). Anthropometric measurements of knee joints in Thai population: correlation to the sizing of current knee prostheses. *The Knee*, 18(1), 5-10.
- Cheng, F. B., Ji, X. F., Lai, Y., Feng, J. C., Zheng, W. X., Sun, Y. F., ... Li, Y. Q. (2009). Three dimensional morphometry of the knee to design the total knee arthroplasty for Chinese population. *The Knee*, 16(5), 341-347.
- Cheng, X., Li, J., Lu, Y., Keyak, J., & Lang, T. (2007). Proximal femoral density and geometry measurements by quantitative computed tomography: association with hip fracture. *Bone*, 40(1), 169-174.
- Çöloğlu, A., & İşcan, M., (1998). Adli osteoloji. İstanbul Üniversitesi Rektörlük yayınları no:1 Dilek Ofset Matbaası.
- Dargel, J., Michael, J. W., Feiser, J., Ivo, R., & Koebeke, J. (2011). Human knee joint anatomy revisited: morphometry in the light of sex-specific total knee arthroplasty. *The Journal of arthroplasty*, 26(3), 346-353.
- De Groote, I. (2011). Femoral curvature in Neanderthals and modern humans: a 3D geometric morphometric analysis. *Journal of Human Evolution*, 60(5), 540-548.
- Feik, S. A., Thomas, C. D. L., Bruns, R., & Clement, J. G. (2000). Regional variations in cortical modeling in the femoral mid-shaft: Sex and age differences. *American Journal of Physical Anthropology: The Official Publication of the American Association of Physical Anthropologists*, 112(2), 191-205.
- Haraguchi, K., Sugano, N., Nishii, T., Koyama, T., Nishihara, S., Yoshikawa, H., & Ochi, T. (2001). Comparison of fit and fill between anatomic stem and straight tapered stem using virtual implantation on the ORTHODOC workstation. *Computer aided surgery*, 6(5), 290-296.
- Harma, A., & Karakas, H. M. (2007). Determination of sex from the femur in Anatolian Caucasians: a digital radiological study. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 14(4), 190-194.
- Hitt, K., Shurman, J. R., Greene, K., McCarthy, J., Moskal, J., Hoeman, T., & Mont, M. A. (2003). Anthropometric measurements of the human knee: correlation to the sizing of current knee arthroplasty systems. *JBJS*, 85(4), 115-122.
- Ho, W. P., Cheng, C. K., & Liao, J. J. (2006). Morphometrical measurements of resected surface of femurs in Chinese knees: correlation to the sizing of current femoral implants. *The Knee*, 13(1), 12-14.
- Ho, W. P., Cheng, C. K., & Liao, J. J. (2006). Morphometrical measurements of resected surface of femurs in Chinese knees: correlation to the sizing of current femoral implants. *The Knee*, 13(1), 12-14.
- Husmann, O., Rubin, P. J., Leyvraz, P. F., de Roguin, B., & Argenson, J. N. (1997). Three-dimensional morphology of the proximal femur. *The Journal of arthroplasty*, 12(4), 444-450.
- Incavo, S. J., Ronchetti, P. J., Howe, J. G., & Tranowski, J. P. (1994). Tibial plateau coverage in total knee arthroplasty. *Clinical orthopaedics and related research*, 299, 81-85.
- Ito, M., Wakao, N., Hida, T., Matsui, Y., Abe, Y., Aoyagi, K., ... & Harada, A. (2010). Analysis of hip geometry by clinical CT for the assessment of hip fracture risk in elderly Japanese women. *Bone*, 46(2), 453-457.

- Kaneuji, A., Matsumoto, T., Nishino, M., Miura, T., Sugimori, T., & Tomita, K. (2000). Three-dimensional morphological analysis of the proximal femoral canal, using computer-aided design system, in Japanese patients with osteoarthritis of the hip. *Journal of orthopaedic science*, 5(4), 361-368.
- Karakas, H. M., & Harma, A. (2008). Femoral shaft bowing with age: a digital radiological study of Anatolian Caucasian adults. *Diagnostic and Interventional Radiology*, 14(1), 29-32.
- Khang, G., Choi, K., Kim, C. S., Yang, J. S., & Bae, T. S. (2003). A study of Korean femoral geometry. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 406(1), 116-122.
- Khmelnitskaya, E., Mohandas, P., Walker, P. S., & Muirhead-Allwood, S. K. (2008). Optimizing for head height, head offset, and canal fit in a set of uncemented stemmed femoral components. *Hip International*, 18(4), 286-293.
- Kim, D.I., Kwak, D.S., & Han, S.H. (2013). Sex determination using discriminant analysis of the medial and lateral condyles of the femur in Koreans. *Forensic Science International*, 233(1-3), 121-125.
- Kim, K. M., Brown, J. K., Kim, K. J., Choi, H. S., Kim, H. N., Rhee, Y., & Lim, S. K. (2011). Differences in femoral neck geometry associated with age and ethnicity. *Osteoporosis international*, 22(7), 2165-2174.
- King, C. A., İşcan, M. Y., & Loth, S. R. (1998). Metric and comparative analysis of sexual dimorphism in the Thai femur. *Journal of Forensic Science*, 43(5), 954-958.
- Kwak, D. S., Han, S., Han, C. W., & Han, S. H. (2010). Resected femoral anthropometry for design of the femoral component of the total knee prosthesis in a Korean population. *Anatomy & Cell Biology*, 43(3), 252-259.
- Kwak, D. S., Tao, Q. B., Todo, M., & Jeon, I. (2012). Determination of representative dimension parameter values of Korean knee joints for knee joint implant design. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part H: Journal of Engineering in Medicine*, 226(5), 368-376.
- Laine, H. J., Lehto, M. U. K., & Moilanen, T. (2000). Diversity of proximal femoral medullary canal. *The Journal of arthroplasty*, 15(1), 86-92.
- Lecerf, G., Fessy, M. H., Philippot, R., Massin, P., Giraud, F., Flecher, X., ... & Stindel, E. (2009). Femoral offset: anatomical concept, definition, assessment, implications for preoperative templating and hip arthroplasty. *Orthopaedics & traumatology: surgery & research*, 95(3), 210-219.
- Mahaisavariya, B., Sitthiseripratip, K., Tongdee, T., Bohez, E. L., Vander Sloten, J., & Oris, P. (2002). Morphological study of the proximal femur: a new method of geometrical assessment using 3-dimensional reverse engineering. *Medical engineering & physics*, 24(9), 617-622.
- Mahaisavariya, B., Sitthiseripratip, K., Tongdee, T., Bohez, E. L., Vander Sloten, J., & Oris, P. (2002). Morphological study of the proximal femur: a new method of geometrical assessment using 3-dimensional reverse engineering. *Medical engineering & physics*, 24(9), 617-622.
- Massin, P., Geais, L., Astoin, E., Simondi, M., & Lavaste, F. (2000). The anatomic basis for the concept of lateralized femoral stems: a frontal plane radiographic study of the proximal femur. *The Journal of arthroplasty*, 15(1), 93-101.
- Mcgrory, B. J., Morrey, B. F., Cahalan, T. D., An, K. N., & Cabanela, M. E. (1995). Effect of femoral offset on range of motion and abductor muscle strength after total hip arthroplasty. *The Journal of bone and joint surgery. British volume*, 77(6), 865-869.
- Murshed, K. A., Çiçekcibaşı, A. E., Karabacakoğlu, A., Şeker, M., & Ziylan, T. (2005). Distal femur morphometry: a gender and bilateral comparative study using magnetic resonance imaging. *Surgical and radiologic anatomy*, 27(2), 108-112.
- Noble, P. C., Box, G. G., Kamaric, E., Fink, M. J., Alexander, J. W., & Tullos, H. S. (1995). The effect of aging on the shape of the proximal femur. *Clinical orthopaedics and related research*, 316, 31-44.
- Rubin, P. J., Leyvraz, P. F., Aubaniac, J. M., Argenson, J. N., Estève, P. D., & De Roguin, B. (1992). The morphology of the proximal femur. A three-dimensional radiographic analysis. *The Journal of bone and joint surgery. British volume*, 74(1), 28-32.
- S`laus, M., Strinovic, D., Skavic, J., & Petroveckı, V. (2003). Discriminant function sexing of fragmentary and complete femora: standards for contemporary Croatia. *Journal of forensic sciences*, 48(3), 509-512.
- Schumann, S., Tannast, M., Nolte, L. P., & Zheng, G. (2010). Validation of statistical shape model based reconstruction of the proximal femur—a morphology study. *Medical engineering & physics*, 32(6), 638-644.
- Shackelford, L. L., & Trinkaus, E. (2002). Late Pleistocene human femoral diaphyseal curvature. *American Journal of Physical Anthropology: The Official Publication of the American Association of Physical Anthropologists*, 118(4), 359-370.
- Surendran, S., Pengatteeeri, Y. H., Park, S. E., Choi, K. N., Gopinathan, P., Han, S. H., & Han, C. W. (2007). Morphometry of the proximal tibia to design the tibial component of total knee arthroplasty for the Korean population. *The Knee*, 14(4), 295-300.
- Trancho, G. J., Robledo, B., Lopez-Bueis, I., & Sánchez, J. A. (1997). Sexual determination of the femur using discriminant functions. Analysis of a Spanish population of known sex and age. *Journal of forensic science*, 42(2), 181-185.

- Trudell, M. B. (1999) Anterior femoral curvature revisited: race assessment from the femur. *Journal of Forensic Sciences*, 44(4), 700-707.
- Umer, M., Sepah, Y. J., Khan, A., Wazir, A., Ahmed, M., & Jawad, M. U. (2010). Morphology of the proximal femur in a Pakistani population. *Journal of orthopaedic surgery*, 18(3), 279-281.
- Unnanuntana, A., Toogood, P., Hart, D., Cooperman, D., & Grant, R. E. (2010). Evaluation of proximal femoral geometry using digital photographs. *Journal of orthopaedic research*, 28(11), 1399-1404.
- Unnanuntana, A., Toogood, P., Hart, D., Cooperman, D., & Grant, R. E. (2010). Evaluation of proximal femoral geometry using digital photographs. *Journal of orthopaedic research*, 28(11), 1399-1404.
- Urabe, K., Miura, H., Kuwano, T., Matsuda, S., Nagamine, R., Sakai, S., ... Iwamoto, Y. (2003). Comparison between the shape of resected femoral sections and femoral prostheses used in total knee arthroplasty in Japanese patients: simulation using three-dimensional computed tomography. *The journal of knee surgery*, 16(1), 27-33.
- Verma, M., Joshi, S., Tuli, A., Raheja, S., Jain, P., & Srivastava, P. (2017). Morphometry of proximal femur in Indian population. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11(2), AC01.
- Westrich, G. H., Haas, S. B., Insall, J. N., & Frachie, A. (1995). Resection specimen analysis of proximal tibial anatomy based on 100 total knee arthroplasty specimens. *The Journal of arthroplasty*, 10(1), 47-51.

ORMAN YANGINI HASARININ UYDU VERİLERİ KULLANILARAK UZAKTAN ALGILAMADA İNCELENMESİ

REMOTE SENSING INVESTIGATION OF FOREST FIRE DAMAGE USING SATELLITE DATA

Orhun SOYDAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, orhunsoydan@ohu.edu.tr

ÖZET: İklim değişikliği ve insan kaynaklı faktörlerin çevre üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Sıcak hava dalgaları, kuraklıklar, toz fırtınaları, seller, kasırgalar ve orman yangınları çevresel olayların başında gelmektedir. Doğal olaylar veya insanların neden olduğu orman yangınları, çevre, insan sağlığı ve yerleşimler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Orman yangınlarının yerel ve küresel ekosistemler üzerinde onarılamaz sonuçları vardır. Orman yangınları altyapıda ciddi hasarlara, yaralanmalara ve insan yaşamında kayıplara neden olmaktadır. Bu nedenle arıza tipinin, arazi boyutunun ve yangının geniş alanlar üzerindeki etkisinin doğru şekilde izlenmesi giderek daha önemli bir konu haline gelmiştir. Kayıtlara göre, orman yangınlarının nedenleri çeşitlidir, ancak esas olarak yangınların %97'sinden fazlası insan faaliyetlerinden kaynaklanırken, %3'ten daha azı yıldırım gibi doğal olaylardan kaynaklanmaktadır. Yıllık hasar açısından Türkiye, Akdeniz bölgesindeki en hassas ülkelerden biridir. 2021 yılı verilerine göre ülkemizde 53 İlde çıkan toplam 299 orman yangınında 8 kişi hayatını kaybederken, 150.000 hektardan fazla orman alanının tamamen küle döndüğü tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında orman yangını ile mücadelenin iki aşamalı çalışma şeklinde yürütülmesi gerekmektedir. Bunlardan biri yangın öncesi, izleme, tespit etme ve önleme çalışmalarıdır. İkinci aşama ise meydana gelen yangın sonrası yanan alanların tespit edilmesidir. Bu çalışmanın temel amacı, 2021 yılında ülkemizde meydana gelen birçok yangından biri olan Bodrum ilçemizde yanan orman alanlarının tespit edilmesidir. Çalışmada Landsat 8 uydu görüntüleri uzaktan algılama teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışma alanının yangın öncesine ait olan Temmuz 2021 ve yangın sonrasına ait olan Ağustos 2021 uydu görüntüleri kullanılmıştır. Bu görüntüler kullanılarak Normalize Edilmiş Yanma Şiddeti (Normalized Burned Ratio-NBR) ve Normalize Edilmiş Vejetasyon İndeksi (Normalized Differenced Vegetation Index - NDVI) indeksleri ile bu indekslerin farkları kullanılarak elde edilen Fark Normalize Edilmiş Yanma Şiddeti (Difference Normalized Burned Ratio-Dnbr) ve Fark Normalize Edilmiş Vejetasyon İndeksleri kullanılarak yanarak tahrip olmuş alanlar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ile Bölge Orman Müdürlüğü verileri kıyaslanmıştır. Kullanılan yazılım ve indekslerin yanmış alanların tespitinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: orman, orman yangını, uzaktan algılama, bodrum, hasar tespiti

ABSTRACT: Climate change and human-induced factors have a significant impact on the environment. Heat waves, droughts, dust storms, floods, hurricanes and forest fires are the leading environmental events. Natural events or human-induced forest fires have a significant impact on the environment, human health and settlements. Forest fires have irreparable consequences on local and global ecosystems. Forest fires cause serious damage to infrastructure, injuries and loss of human life. Accurate monitoring of fault type, terrain size and fire impact on large areas has therefore become an increasingly important issue. According to records, the causes of forest fires are varied, but mainly, more than 97% of fires are caused by human activities, while less than 3% are caused by natural events such as lightning. In terms of annual damage, Turkey is one of the most vulnerable countries in the Mediterranean region. According to the data of 2021, 8 people lost their lives in a total of 299 forest fires in 53 provinces in our country, and it was determined that more than 150,000 hectares of forest areas were completely turned into ashes. From this point of view, the fight against forest fire should be carried out as a two-stage study. One of them is pre-fire, monitoring, detection and prevention studies. The second stage is the determination of the burned areas after the fire. The main purpose of this study is to determine the burning forest areas in our Bodrum district, which is one of the many fires that occurred in our country in 2021. In the study, Landsat 8 satellite images were analyzed with remote sensing techniques. July 2021 images of the study area before the fire and August 2021 images after the fire were used. Normalized Burned Ratio-NBR and Normalized Differenced Vegetation Index (NDVI) indices using these images and the Difference Normalized Burned Ratio-Dnbr and Difference obtained using the differences of these indices By using Normalized Vegetation Indexes, burnt-out areas were determined. The results obtained were compared with the data of the Regional Forestry Directorate.

It has been determined that the software and indexes used can be used in the detection of burned areas. You need to insert an English abstract into this section by taking into account exactly the same format. The abstract should not exceed the 300-word limitation. If your translation does exceed the given limitation, you should arrange your wording to keep within the 300-word limit. You may need to insert an English abstract into this section by taking the word limit into account.

Key words: forest, forest fire, remote sensing, bodrum, damage detection

GİRİŞ

Son yıllarda artan nüfus ve tüketici talepleri en önemli yenilenebilir doğal kaynaklardan biri olan ormanlar üzerindeki baskıları hızlandırmıştır. Ormanlar, diğer arazi kullanım uygulamaları için yok edilme, ağaçların ve diğer orman kaynaklarının yasadışı olarak toplanması ve orman yangınları gibi birçok tehdiye maruz kalmaktadır. Ormanlar, ekosistemlerin (Suryabhağavan et al. 2016) ve buna bağlı habitat varlığı ve tür zenginliğinin (Demeke ve Afework 2013) sürdürülmesinde hayati öneme sahip ve belirleyici rolü olan başlıca doğal kaynaklardır. Ancak orman yangınları, orman ekosistemlerini tehdit eden ve ekosistemlerin çevresel dönüşümünde büyük rol oynayan en büyük afetlerdir. Orman yangınları tüm dünyada periyodik olarak tekrarlanan bir sorundur ve bu önemi nedeniyle orman yangınlarının mekânsal analizi ve duyarlılık bölgelerinin tespiti, önleme ve tahmin prosedürlerinin iyileştirilmesi için ortaya konan bir zorunluluktur (Tian vd. 2013) ve bu gereklilik büyük ölçüde artmış olup, son on yılda önem kazanmıştır (Miller ve Ager 2013). Orman yangınlarını tahmin etmek, kaynakların optimum kullanımını sağlamak ve maksimum fayda sağlayan ekosistem sürdürülebilirliğini sağlamak için bilgiler verebilir (Mouillot vd. 2014).

Orman yangınları ormanlara ciddi şekilde zarar vermekte, orman kaynaklarının sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etkilemekte ve orman bitki örtüsü üzerinde biyolojik ve ekolojik etkilere neden olmaktadır (Bilici 2009). Orman yangınları, atmosfere salınan CO₂ ve CH₄ gibi sera gazlarının başlıca kaynaklarıdır (Guido vd. 2004). Ek olarak, yangında ölen veya yangından zarar gören ağaçlar, orman ağaçlarının hacmini ve değerini önemli ölçüde azaltan böcekler ve mantarlar gibi bozulma ajanlarına karşı daha savunmasız olabilir (Akay vd. 2016). Orman yangınları, iklimleri ve diğer faktörler nedeniyle başta Akdeniz ülkeleri olmak üzere (Fransa, Yunanistan, İtalya, Portekiz, İspanya ve Türkiye) tüm dünyada orman kaynaklarını etkileyen en zararlı faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye'nin doğusundan Marmara bölgesine kadar Akdeniz kıyı şeridi boyunca yaklaşık 5,5 milyon hektar orman yangınlarına karşı oldukça hassas orman alanları bulunmaktadır. Bu ormanlık alanların yarısından fazlasının yangına duyarlı olduğu düşünülmektedir (Küçük ve Ünal 2005). 1990'dan 2006'ya kadar olan yıllık istatistiklere göre, yıllık ortalama 2.000 orman yangını olayında yılda ortalama 10.000 ha ormanlık alan zarar görmüştür (Akay ve Sakar 2009; Akay vd.2012).

Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) teknolojisi, toplama, depolama, manipüle etmede etkili araçlar sağladığı için birçok ormancılık uygulamasında (orman operasyonları, orman yönetimi, havza yönetimi, orman koruma, orman taşımacılığı, orman yangınları vb.) giderek artan bir şekilde kullanılmaktadır. Son yıllarda, planlama, yönetme ve karar vermeye içeren yangın yönetimi aşamalarının verimliliğini artırmak için CBS tabanlı karar destek sistemleri kullanılmaktadır (Akay vd. 2012).

Küçük ve Bilgili (2006), CBS teknolojisi ile sadece yangınla mücadele faaliyetleri için değil, aynı zamanda yangın öncesi önlem ve yangın sonrası operasyonlar için de bilgi edinme ve analiz etmede geleneksel yaklaşımlardan daha kolay, daha ekonomik ve daha hızlı olduğunu bildirmiştir. Bilgisayar ve CBS teknolojisindeki gelişmeler, orman yangınlarının çözümü için ArcGIS'deki NDVI, NBR indeksleri gibi CBS tabanlı yangın analizi tabanlı modüllerin kullanılmasını da mümkün kılmıştır (Sakar 2010; Akay vd. 2012). Küresel yanık alan (BA- Burnt Areas) uzaktan algılama ürünleri üzerine araştırmalar, yangın sayısı ve yanan alanın küresel temsilini sağlamak için yapılan teknik çalışmalarla 1980'lerin sonlarında başlamıştır. Yanmış alanların bölgesel analizi, yangından etkilenen alanları ayırt etmek için orta çözünürlüklü sensörlerin potansiyellerini göstermiştir. Daha sonra kıtasal yanık alan değerlendirmesine yönelik ilk çalışmalar 2000 yılında hem kıtasal hem de küresel ölçekte NOAA-AVHRR görüntülerine dayanmaktadır. 2000 yılından bu yana, farklı algoritmalar ve sensörler kullanılarak birçok ürün teslim edilmiştir. Bu BA geliştirmelerinin beklenmedik bir yan etkisi, yangın istatistiklerinin eksik olduğu ve günümüzde önemli bir kullanıcı topluluğunu temsil eden bölgesel yangın rejimi analizi için bu küresel verilerin artan kullanımı olmuştur. Bu bağlamda, Avrupa Uzay Ajansı'nın İklim Değişikliği Programı, uydu gözlemlerinden bir dizi ECV geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu program dâhilinde, "firecci projesi", küresel veri setlerinin geliştirilmeye başlandığı iklim modelleyicilerinin ve ayrıca yerel yangın istatistiklerinin eksik olduğu durumlarda arazi yöneticilerinin veya yerel kullanıcıların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış uzun vadeli ve küresel seri BA ürünleri üretmek için yöntemler geliştirmektedir.

Nihai ürünleri daha kullanışlı hale getirmek için “firecci projesi”, iklim modelleyicileri, yer bilimcileri de dâhil olmak üzere tüm uygulama kaynaklarını kapsayan mevcut son kullanıcıların bilimsel profilini ve onların özel ihtiyaçlarını tanımlamayı amaçlayan bir kullanıcı ihtiyaç analizi yapmakla başlamıştır. Her bir kullanıcı grubu için BA bilgisinin ihtiyaçları kapsam, doğruluk, çözünürlük, teslimat süresi açısından tanımlanmıştır (Mouillot vd. 2014). Bu çalışmada 31 Temmuz 2021 tarihinde Muğla ili Bodrum ilçesinde meydana gelen ve 15 gün süren orman yangını, Landsat 8-9 uydu görüntüleri kullanılarak uzaktan algılama teknikleri ile analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Muğla ili Bodrum ilçesinde 31 Temmuz 2021 tarihinde başlayan orman yangını ele alınmış ve yangın sonrası yanan alanların tespiti için uydu görüntülerinden yararlanılmıştır. Yangın sonrası Orman Genel Müdürlüğü tarafından yapılan hasar tespit çalışmalarının sonuçlarına göre 222 ha ormanlık alanın yandığı belirlenmiştir. Bölgede çıkan yangın sonrası tahrip olan alanın tespiti için orta çözünürlüklü uydu görüntüleri kullanılmıştır. Uydu görüntüleri, United States Geological Survey (<https://earthexplorer.usgs.gov/>) web sitesinden ücretsiz olarak temin edilmiştir. Muğla, Ege Bölgesi'nde, topraklarının küçük bir kısmı Akdeniz Bölgesi içine giren, Ortaca, Dalaman, Köyceğiz, Fethiye, Marmaris, Milas, Datça ve Bodrum gibi tatil yöreleri ile ünlü bir yerleşim yeridir. Bodrum ilçesi Muğla'nın en büyük ilçesi olup, büyük bir turizm potansiyeline sahiptir. Bodrum ilçesi yarımada olarak mikro klima alan özelliği gösterir. Yaz aylarında neredeyse hiç nem bulunmaz. Kış aylarında ise nem oranı oldukça düşüktür. Yaz ayları sıcak ve kurak, kış ayları oldukça ılık ve yağışlıdır. Bodrumun coğrafi konumu 37°1'58" Kuzey ile 27°25'30" Doğu gps koordinatlarıdır (Şekil 1). İlçenin deniz seviyesinden ortalama yüksekliği 30 metredir. Bodrum ve Muğla il topraklarının % 75'e yakını orman ve fundalıklarla kaplıdır. Ormanlar gür ve verimlidir. Dağların büyük kısmı ormanlarla, kıyılardaki yamaçlar makilerle örtülüdür. Ormanlarda çoğunlukla kızılçam, karaçam, fıstıkçamı, sedir, ardıç ve dünyada ender bulunan kokulu “günlük” ağaçlar bulunur.

Çalışma kapsamında öncelikle yangın öncesi ve yangın sonrası uydu görüntüleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Landsat 8 TM uydu görüntüleri kullanılmıştır. Yangın öncesine ait olan uydu görüntüleri 15 Temmuz 2021 tarihine ait olup, mekânsal çözünürlüğü 30 metredir. Yangın sonrası uydu görüntüleri ise 28 Ağustos 2021 tarihine ait olup, mekânsal çözünürlüğü 30 metredir. Bu noktada yangının bittiği gün olan 15 Ağustos 2021 tarihinden sadece 13 gün sonrası ait uydu görüntülerinin elde edilebilmesi çalışma açısından önemlidir. Yangının ardından geçen 13 günlük sürenin ardından yanan alanlarda herhangi bir filizlenme meydana gelmeyeceğinden dolayı, kullanılan indekslerin hatalı sonuç verme ihtimali azalmaktadır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında iki tip indeks kullanılmıştır. İlk olarak yangın öncesi ve sonrası bitki örtüsünün analiz edilebilmesi amacıyla Normalize Edilmiş Fark Bitki Örtüsü İndeksi (NDVI) (Denklem 1) uygulanmıştır. Yangın öncesi ve sonrasına ait uydu görüntülerine NDVI analizinin uygulanmasının ardından, meydana gelen değişim ile yanan alanların miktarı hesaplanmaya çalışılmıştır.

$$NDVI=(NIR (Band 5)-Red (Band 4))/(NIR (Band 5)+Red (Band 4)) \quad (1)$$

NDVI analizinin uygulanmasının ardından, yanan alanların belirlenmesi amacıyla ikinci bir indeks kullanılarak yanan alanların miktarı hesaplanmaya çalışılmıştır. Normalized Burn Intensity (NBR) (Denklem 2) ve Difference Normalized Burn Intensity (dNBR) (Denklem 3) indeksleri kullanılarak yanan alanların miktarı tespit edilmiştir. Orman yangınlarından sonra bitki örtüsünde fiziksel özelliklerin dışında kimyasal değişiklikler meydana gelir. Bitki örtüsündeki terlemenin azalması, yüzeyin külle kaplanması ve yüzey sıcaklığındaki ani artış sonucunda spektral yansımalarda önemli değişiklikler gözlenir. Orman yangınları sonrası bölgede meydana gelen ani bitki örtüsü değişikliği için NDVI dışında, uydu görüntüleri ile oluşturulan spektral indeksler de yanmış alanların tespitinde aktif olarak kullanılmaktadır.

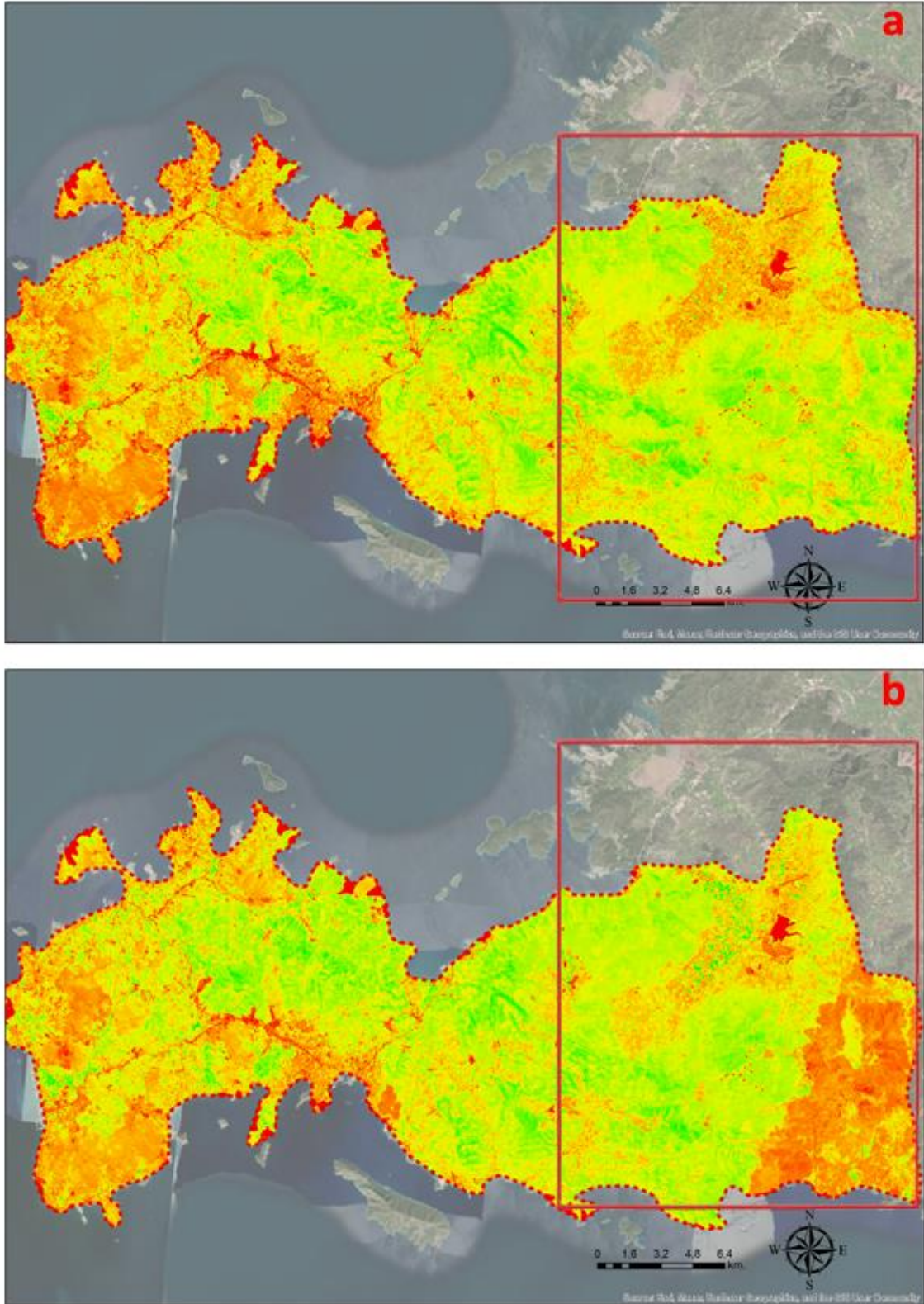
$$NBR=(NIR (Band 5)-SWIR (Band 7))/(NIR (Band 5)+SWIR (Band 8)) \quad (2)$$

$$\Delta NBR=NBR_{Yangın \ Öncesi} - NBR_{Yangın \ Sonrası} \quad (3)$$

Teorik olarak Fark Normalize Yanma Şiddeti indeksi incelendiğinde aldığı değerlerin -2.00 ile +2.00 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu değerlerden yanmış alanlar için değerler 0.10 ile 1.35 arasında değişirken, yanmamış alanlar -0.10 ile +0.10 arasında değişmektedir. Ayrıca yangın sonrası ileri derecede yeniden büyüme gösteren bitki örtüsü için ise -0.50 ile -0.10 arasında değerler aldığı gözlenmiştir (Sabuncu vd. 2019).

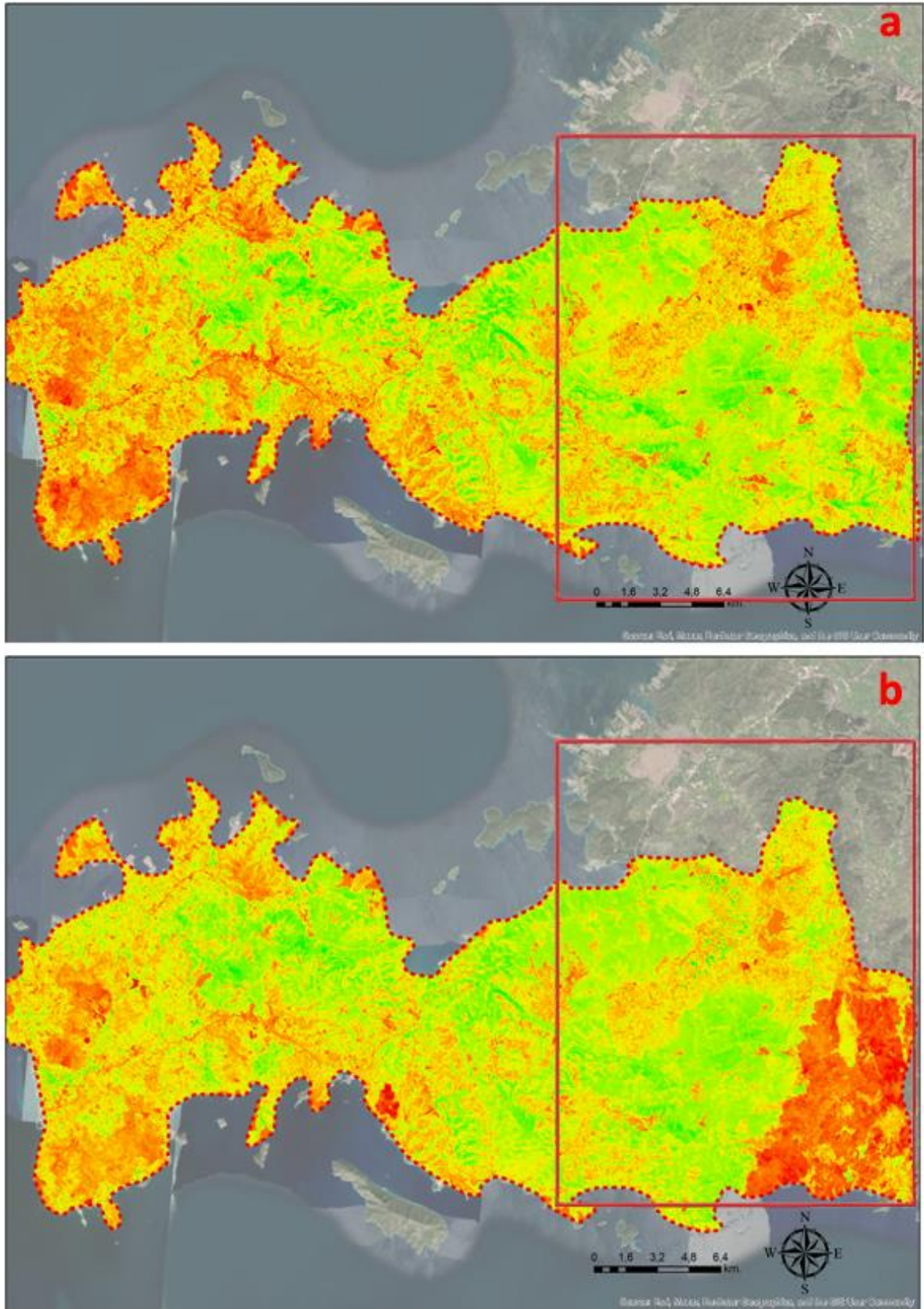
BULGULAR

Çalışma kapsamında ilk olarak yangın öncesi ve sonrası ait NDVI analizi yapılmıştır (Şekil 2). Daha sonra iki görüntü arasındaki fark bulunarak, yanan alaların miktarı hesaplanmaya çalışılmıştır.

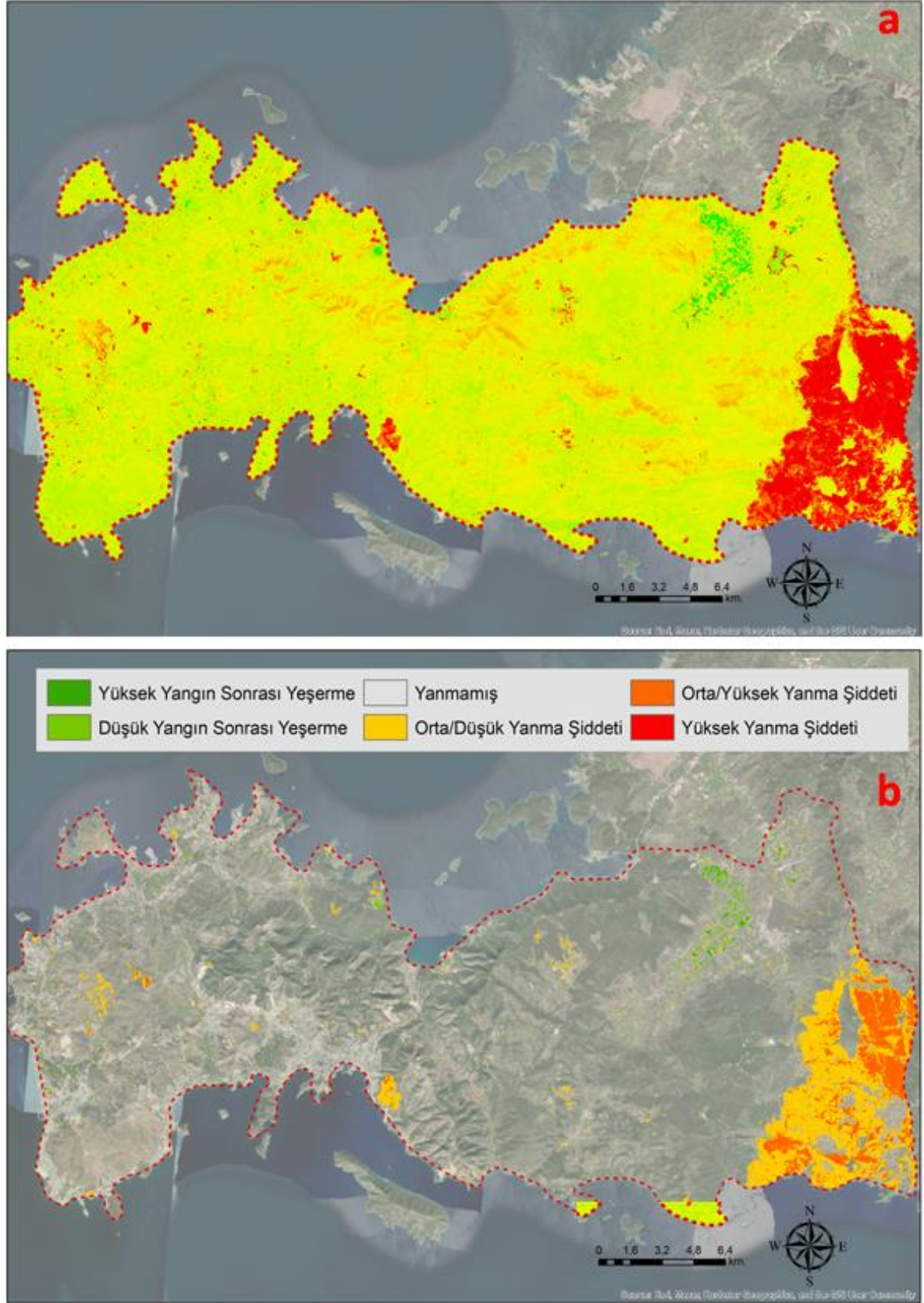


Şekil 2. NDVI Dönüşümü a) Yangın Öncesi b) Yangın Sonrası

NDVI analizinin yapılmasının ardından çalışma alanı için NBR analizi yapılmıştır. (Şekil 3). Her iki analiz yapılmasının ardından NDVI fark ve dNBR haritaları yapılmıştır. (Şekil 4).



Şekil 3. NBR Dönüşümü a) Yangın Öncesi b) Yangın Sonrası



Şekil 4. a) NDVI Değişimi b) dNBR Analizi

Yapılan analizler sonucunda yangın sonrası yanan alanların belirlenen analizler ile net bir şekilde görüldüğü belirlenmiştir. Yapılan dNBR analizi sonucundan Bodrum ilçesinde meydana gelen yangının Orta/Yüksek ve Yüksek Yanma Şiddetine sahip olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Dünyanın en büyük doğal zenginlik kaynağı ormanlar olup, doğal dengenin sağlanmasında hayati öneme sahip olmalarının yanı sıra ekolojik ve çevresel faydalar sağlamaları açısından itibarıyla iyi korunmalıdırlar. Tüm Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de ormanlara verilen zararların başında orman yangınları gelmektedir. Özellikle orman yangınları çıkması için en uygun şartlara sahip olan Akdeniz bölgesinde, bu doğal tehdiye karşı her an tetikte olunmalı ve gerekli önlemler alınarak yangın yönetimi ve yangın hasar tespiti belirleme işlemleri sistematik bir şekilde yapılmalıdır. Buraya sonuçlar kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir. Buraya sonuçlar kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir (Sabuncu vd. 2019). Çalışma kapsamında indeksler kullanılmış olup, bunker NBR- dNBR, NDVI-NDVI Değişim saptama analizidir. Yanarak tahrip olmuş olan ormanlık alanlar NBR-dNBR ile 264.371 ha, NDVI-NDVI Değişim saptama analizi ile 288.789 bulunmuştur. Orman bölge müdürlüğünün yangın sonrası bölgede yapmış olduğu hasar tespit çalışmaları sonucu yaklaşık 222 ha ormanlık alan tahrip olduğu belirlenmiş ve bu yüzden uzaktan algılama analiz sonuçları ile tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Uzaktan algılama teknolojisi son yıllarda uydu teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler sayesinde çok farklı disiplinlerin çalışma konularını da kapsayacak araştırma konuları bulunmaktadır. Bu doğrultuda özellikle kısa süreli ve hızlı değişimler için (örneğin orman yangını) uzaktan algılama teknolojilerinin sıklıkla kullandığı NDVI ve NBR indeksleri ile piksel tabanlı kontrollü sınıflandırma algoritmasına başvurulması gerekliliği hem zaman hem de maddi açıdan fayda sağlamakta ve elde edilen sonuçların OGM sonuçları ile tutarlı olması ve özellikle yangın sonrası değerlendirmelerde uzaktan algılama yöntemlerinin başarısını vurgulamaktadır (Sabuncu vd. 2019).

KAYNAKLAR

- Akay, A. E., Sessions, J., Bettinger, P., Toupin, R., & Eklund, A. (2006). Evaluating the salvage value of fire-killed Timber by helicopter-effects of time since fire and yarding distance. *Western Journal of Applied Forestry*, 21(2), 102–107.
- Akay, A. E., & Sakar, D. (2009). Using GIS based decision supporting system in determining optimum path that provides the transportation to fire zone at the shortest time. *The Camber of Turkish Engineers and Architectures. The Congress of Geographic Information Systems*. 02–06 November. Izmir, Turkey
- Akay, A. E., Wing, M. G., Sivrikaya, F., & Sakar, D. (2012). A GIS-based decision support system for determining the shortest and safest route to forest fires: a case study in Mediterranean Region of Turkey. *Environmental monitoring and assessment*, 184(3), 1391-1407.
- Bilici, E. (2009). A study on the integration of firebreaks and fireline with forest roads networks and it’s planning and construction (A case study of Gallipoly National Park) Istanbul University. *Faculty of Forestry Journal Series: A.*, 59(2), 86–102
- Demeke, D., & Afework, B. (2013). Species composition and abundance of small mammals in Chebera-Churchura National Park, Ethiopia. *Journal of Ecology and the Natural Environment*, 5(6), 95-102.
- Guido, R., Van der Werf, J. T., Randerson, G., James Collatz, L., Giglio, P. S., & Kasibhatla, A. F. (2004). Continental-scale partitioning of fire emissions during the 1997–2001 El Nino/La Nina period. *Science*, 303, 73–76.
- Kucuk, O., & Unal, S. (2005). Determination of fire sensitivity degree: A case study in Tasköprü State Forest Enterprise. Kafkas University. *Faculty of Forestry Journal*, 6(1–2), 28–34.
- Kucuk, O., & Bilgili, E. (2006). The conveyance of fire behavior characteristics into practice by using geographical information systems (GIS): A case study in Kastamonu. Gazi University. *Faculty of Forestry Journal*, 6(2), 262–273.
- Mouillot, F., Schultz, M. G., Yue, C., Cadule, P., Tansey, K., Ciais, P., & Chuvieco, E. (2014). Ten years of global burned area products from spaceborne remote sensing—A review: Analysis of user needs and recommendations for future developments. *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation*, 26, 64-79.
- Miller, C., & Ager, A. A. (2012). A review of recent advances in risk analysis for wildfire management. *International journal of wildland fire*, 22(1), 1-14.
- Sabuncu, A., & Özener, H. (2019). Uzaktan algılama teknikleri ile yanmış alanların tespiti: İzmir Seferihisar orman yangını örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 317-326.
- Sakar, D. (2010). Determining the optimum route providing the fastest transportation to the fire areas by using GIS based decision support system. MSc Thesis. *KSU, Faculty of Forestry*, Kahramanmaraş. Turkey, p. 81.
- Suryabhagavan, K. V., Alemu, M., & Balakrishnan, M. (2016). GIS-based multi-criteria decision analysis for forest fire susceptibility mapping: a case study in Hareenna forest, southwestern Ethiopia. *Tropical Ecology*, 57(1), 33-43.
- Tian, X., Zhao, F., Shu, L., & Wang, M. (2013). Distribution characteristics and the influence factors of forest fires in China. *Forest Ecology and Management*, 310, 460-467

BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE ENVIRONMENTAL LITERACY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF SOME VARIABLES

Selma YİĞİT

Adıyaman Üniversitesi - Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, selmayigit1453@gmail.com

Ertan YOLOĞLU

Adıyaman Üniversitesi - Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, eyologlu@adiyaman.edu.tr

ÖZET: İçinde bulunduğumuz dünyanın devamlılığı ve yaşanabilir olması için bütün bireylerin çevre okuryazarı olarak yetişmesi gerekmektedir. Burada en büyük role sahip kişiler aileyi oluşturan anne babayı da yetiştiren eğitimcilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle kendilerinin birer çevre okuryazarı bireyler olması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin “okuduğu bölüm, çevre ile ilgili bilgileri edinme kaynağı ve çevre ile ilgili projelere ilgi duyma” değişkenleri açısından ele alınarak incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 340 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile Kışoğlu (2009)’ dan alınan Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının okuduğu bölüme göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin bilgi, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çevreye dair bilgi edinme kaynağına göre veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynaklar olan, ders kitabı-makale, öğretim elemanı, internet, sosyal medya ve tv-radyoya göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin bilgi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili proje çalışmalarına ilgisinin çevre okuryazarlığının tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarında çevre okuryazarlık düzeylerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülerek; öğretmen adaylarının çevre eğitimi ders saatlerinin artırılması, çevresel konularda sosyal medya aktivitelerinin yaygınlaştırılması, çevre projelerine ve çevresel etkinliklere ilgi ve katılımının teşvik edilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayı, çevre eğitimi, çevre projeleri

ABSTRACT: In order for the world we live in to be sustainable and livable, all individuals need to be educated as environmental literates. The people who have the biggest role here are the educators who raise the parents who make up the family. For this reason, teachers must first be environmentally literate individuals. In this direction, the aim of this research is; The aim of this study is to examine the environmental literacy levels of teacher candidates studying at the faculty of education in terms of the variables of "the department they study, the source of obtaining information about the environment, and their interest in environmental projects". The sample of the study consists of 340 students studying in the Department of Science, Elementary Mathematics and Classroom Teaching at Adıyaman University Faculty of Education in the fall semester of 2021-2022. Personal Information Form and Environmental Literacy Scale taken from Kışoğlu (2009) were used as data collection tools in the study. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. When the findings obtained in the research are examined; It was determined that there was a statistically significant difference in the knowledge, environmental behavior and environmental perception sub-dimensions of the environmental literacy scale according to the department the pre-service teachers studied ($p<0.05$). When the data were evaluated according to the source of obtaining information about the environment, it was determined that there was a significant difference in the knowledge sub-dimension of the environmental literacy scale according to the sources from which the pre-service teachers accessed information about the environment, such as textbook-article, instructor, internet, social media and TV-radio ($p<0.05$). It was concluded that teacher candidates' interest in environmental project studies differed in the sub-dimensions of environmental literacy, attitude, environmental behavior and environmental perception ($p<0.05$). Considering these results, considering that it will contribute to the development of environmental literacy levels in teacher candidates; It can be recommended to increase the

environmental education lesson hours of teacher candidates, to expand social media activities on environmental issues, to encourage their interest and participation in environmental projects and environmental activities.

Key words: Environmental literacy, teacher candidate, environmental education, environmental projects

GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği günden itibaren kendisini canlı ve cansız varlıkların olduğu bir ortamda bulmuş ve çevre olarak nitelendirdiği bu ortamın şartlarına göre yaşamını devam ettirmeye çalışmıştır.

Çevre; insanın var olduğu, varlığı boyunca, kendini geliştirdiği, bu süreçte diğer insanlar ve canlılarla ilişkilerini sürdürerek onlarla ve yaşadığı ortamlarla bütünleştiği alandır (İnce, 2015). İnsan, yaşamını devam ettirdiği bu ortamı düşüncesizce, itinasız kullanarak, doğal akışına bırakmadan değiştirmeye çalışmış, bu süreçte çevreye zarar vermeye başlamıştır. Verdiği zararlarla, tabiat, yaşam alanı ve kendisi de dahil bu ortamda yaşayan varlıklar etkilenmiş, beraberinde sıkıntılar başlamıştır. Teknolojik gelişmelerin artmasıyla çevre sorunları hızla artış göstermiş ve bu sorunların insan yaşamını bölge sınırı olmadan her yerde tehdit etmeye başlamasıyla durumun ciddiyeti iyice anlaşılmıştır (İbret ve Yılmaz, 2019). Çevre sorununun çözümü ancak insanın, çevreye karşı, tutum ve değer yargılarını oluşturan davranışlarının değişmesi ile mümkün olacaktır. Bunun içinde çevre konusunda bilinçlenip eğitilmesi gerekmektedir (Özyürek vd, 2019).

Çevre eğitimi; çevre ve şehircilik bakanlığı tarafından, insanların çevreye karşı bilinçlenerek davranışlarında değişikliğe gitmesi, doğal, tarihi ve kültürel değerlerini koruması, sorunlara çözüm üretmesi, çevre ile ilgili yapılacak çalışma ve projelere katılması olarak tanımlanmıştır (Ergin, 2011). Çevre eğitiminin en önemli amacını, bireyin çevre sorunlarına duyarlı, kendi davranışlarının çevreye verdiği zararının bilincinde ve bunun gerektirdiği sorumluluğu üstlenerek sonuçları için çözüm üretebilen çevre okuryazarı bireylerin oluşturulması olarak açıklamışlardır (Gürbüz ve Kışoğlu, 2017).

Çevre okuryazarlığı; birey ve toplumların birbirleriyle ve doğayla ilişkisini sorguladığı, çevreyi nasıl daha yaşanılabilir hale getirerek devamını sağlamayı ve bu bilinci günlük yaşamlarında en iyi şekilde uygulama yeterliliğine işaret etmektedir. Bu durum bireye, her türden günlük yaşamlarına çevre konusunda farkındalık, bilgi, beceri ve tutumları dâhil ederek, birey veya toplum olarak yapılan her türlü durumda çevreyi göz önünde bulundurmaya gerektirir (Elder, 2003; akt. Kayalı, 2018).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, çevre okuryazarlığının farklı zamanlarda farklı sayıda boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında çevre okuryazarlığı sadece bilgi, tutum ve davranış olarak alt boyutlara ayrılırken, bazı çalışmalar bu boyutlara ek olarak değer, duyarlılık ve sorumluluk kavramlarını bünyesinde barındıran eğilimi de alt boyut olarak almıştır (Akıllı ve Genç, 2018). Çevre okuryazarlığı zihinsel farkındalık ile başlayarak, bireyin bilgi, duygu ve becerilerini davranışa dönüştürme sürecidir (Benzer ve Şahin, 2012). Çevre okuryazarı insanların yetiştirilmesindeki amaç, insanların çevre konusunda bilgiler öğrenerek, bilgileri günlük yaşantılarında davranışa dönüştürmeleridir. Çevre konusunda bilgi sahibi olan insanların çevresel tutumlarında değişiklikler meydana gelir ve bunun sonucunda davranışlarında olumlu değişiklikler gerçekleşir (Nalçacı ve Aykaç, 2016).

Çevrenin korunması ve çevresel sorunların önlenmesi ancak insanın çevreye karşı bakış açısı ve çevre hakkındaki değer yargılarının değiştirilmesi ile mümkündür. Bu ise yalnızca çevre bilinci ve eğitimi ile çevre okuryazar bireylerin yetişmesi ile mümkündür. Bu doğrultuda çevre eğitimi çocukluk çağında aile ile başlamalı, öğrenim hayatında eğitimcilerle devam etmelidir. Bu nedenle bu çalışmanın gelecek nesillerin emanetçisi olacak öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu konuda tespit edilen eksik yönlerin giderilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan kavram, bilgi ve yöntemlerin gelecekte yapılacak bu alandaki çalışmalar için aydınlatıcı olması beklenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu haliyle araştırıp açıklamayı hedefleyen araştırma yöntemidir. Genel olarak veriler anket tekniği ile toplanır (Doğanay vd., 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören, veri toplama sürecinde sınıfta olan ve araştırmayı kabul eden 340 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile Kışoğlu (2009) dan alınan çevresel bilgi testi, çevresel tutum ölçeği, çevresel davranış ölçeği, çevresel algı ölçeği olmak üzere dört ayrı alt boyuttan oluşan Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda okunulan bölüm, çevre ile ilgili projeye ilgi duyma, çevre bilgisine ulaşmada hangi kanalların kullanıldığına gibi değişkenler yer almaktadır.

Çevre okuryazarlığı ölçeği

Bu çalışmada çevresel bilgi testi, çevresel tutum ölçeği, çevresel davranış ölçeği, çevresel algı ölçeği kullanılmıştır. Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen ölçek, çevre okur yazarlığının bilgi, tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutunu kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması

Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen Çevre Okuryazarlığı Ölçeğini bu çalışmada kullanabilmek için yazardan yazılı izin Adıyaman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı ve araştırmanın yapılacağı Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinden kurum izni alınmıştır. Bu çalışma için gerekli ölçekler öğretmen adaylarına uygulanmadan önce çalışmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği hususunda adaylara bilgi verilerek, gönüllülük esası dikkate alınarak, adayların soruları cevaplandırmaları için yeterli süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Uygulanan analiz sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden iki kategorili değişkenler için bağımsız iki örneklem t testi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için ANOVA testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında, p=0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık varsa, farklılığın hangi ikili karşılaştırmada olduğunu öğrenmek için varyanslar homojen ise LSD testi, homojen değilse Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile çevre okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarının okuduğu bölüm, çevre ile ilgili bilgileri edinme kaynağı ve çevre ile ilgili projelere ilgi duyma değişkenleri açısından analizlerine yönelik tablolar sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgi Formuna Ait Bulgular

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değişkenlere Yönelik Frekans ve Yüzdeleri (n=340)

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde (%)
Bölüm	Fen Bilgisi Öğr	77	22.8
	İlköğretim Matematik	142	42.1
	Sınıf Öğr	118	35
Projede Yer Alma	Evet	248	75.4
	Hayır	81	24.6
Bilginin Kaynağı	Ders Kitabı-Makale	19	5.6
	Öğretim Elemanı	23	6.8
	İnternet	193	56.8
	Sosyal Medya	92	27.1
	TV-Radyo	13	3.8

Öğretmen adaylarının değişkenlere göre bilgilerin dağılımı, frekans ve yüzdeleri tablo 1'de verilmiştir. Tablodaki verilere göre ankete katılan 340 eğitim fakültesi öğrencisinin %22.8 'i fen bilgisi, %42.1'i ilköğretim matematik, %35'i ise sınıf öğretmeliği bölümünde okumaktadır. Çevreyle ilgili proje çalışmalarına ilgi duyan, katılımcıların %75.4'ünü, ilgi duymayan ise katılımcıların %24.62'sini oluşturmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların %5.6'sı

çevresel bilgiyi ders kitabı ve makaleden, %6.8'i öğretim elemanından, %56.8'i internetten, %27.1'i sosyal medyadan, %3.8'i ise televizyon ve radyodan öğrenmektedir.

Öğretmen Adaylarının Okuduğu Bölüme Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri Arasında İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmen adayların okuduğu bölüme göre çevreye yönelik bilgi, tutum, çevresel davranış ve çevresel algı seviyeleri tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okuduğu Bölüme Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okunan Bölüm	n	\bar{x}	s.s	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P	η^2	Anlamlı Farklılık
Bilgi	Fen Bilgisi	77	60.519	16.947	Grup İçi	62239.874	334	186.347	6.876	.001	.40	İlk. Mat.- Sınıf Öğr. (Dunnnett's T3)
	İlk. Matematik	142	64.753	12.309								
	Sınıf	118	58.601	12.758	Gruplar Arası	2562.500	2	1281.250				
	Toplam	337	61.632	13.887	Toplam	64802.374	336					
Tutum	Fen Bilgisi	77	3.671	.276	Grup İçi	28.064	334	.084	2.087	.126		
	İlk. Matematik	142	3.609	.279	Gruplar Arası	.351	2	.175				
	Sınıf	118	3.677	.310								
	Toplam	337	3.647	.290	Toplam	28.415	336					
Çevresel Davranış	Fen Bilgisi	77	2.150	.186	Grup İçi	15.193	334	.045	3.277	.039	.019	Sınıf- İlk. Mat. Öğr (LSD Test)
	İlk. Matematik	142	2.090	.226	Gruplar Arası	.298	2	.149				
	Sınıf	118	2.151	.213								
	Toplam	337	2.125	.214	Toplam	15.492	336					
Çevresel Algı	Fen Bilgisi	77	3.355	.590	Grup İçi	117.988	334	.353	4.737	.009	.028	Sınıf-Fen Bilgisi, Sınıf-İlk. Mat.Öğr(LSD)
	İlk. Matematik	142	3.458	.570	Gruplar Arası	3.347	2	1.673				
	Sınıf	118	3.613	.62440								
	Toplam	337	3.489	.60093	Toplam	121.335	336					

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okuduğu bölüme göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin tutum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ($p>0.05$); ancak bilgi, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). İstatistiksel sonuca göre bilgi, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutuna ilişkin elde edilen bu anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğunu saptamak için, öğretmen adaylarının okudukları bölümler LSD ve Dunnnett's T3 testleriyle incelenmiştir. Testlerin sonucuna göre;

- Ölçeğin bilgi alt boyutuna ilişkin ortalama puanların ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın ilköğretim matematik öğretmenliği lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, ilköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi düzeyinde ortalamasının daha yüksek olduğu görülmekte ve çevresel bilgi düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0.40$ olduğu için küçük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğü (η^2)'nün hesaplanmasında Cohen tarafından geliştirilen yöntem yaygın

olarak kullanılmakla birlikte, Hedge's d, Glass's Δ gibi hesaplama yöntemlerine de literatürde rastlanabilir. Cohen etki büyüklüğünün $\eta^2 < 0.2$ olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, $\eta^2 = 0.5$ olması durumunda orta ve $\eta^2 > 0.8$ olması durumunda ise kuvvetli olarak düşünülebileceği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2011).

- Ölçeğin çevresel davranış alt boyutuna ilişkin ortalama puanların sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının yüksek olduğu buna istinaden çevresel davranış alt boyut düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.19$ olduğu için zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ölçeğin çevresel algı alt boyutuna ilişkin ortalama puanların sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının yüksek olduğu görülmekte ve çevresel algı alt boyut düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.28$ olduğu için zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Demirtaş vd (2018), Ankara Üniversitesi Beypazarı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çevre sorunlarına dair görüşlerini ve çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, üniversitede okuyan öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin, okuduğu bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Duman ve Yurtseven (2022)'in yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler aracılığı ile inceleyerek tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin bilgi, tutum, davranış ve algı alt boyutlarında, okunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen Adaylarının Çevre ile İlgili Proje Çalışmalarına İlgisine Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri Arasında İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili proje çalışmalarına ilgisine göre çevre okuryazarlık bileşenlerindeki düzeyleri ile yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çevre İle İlgili Proje Çalışmalarına İlgisine Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri İle Yapılan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Proje		Mean	Ss	Sd	t	P	η^2
	Çalışmasına İlgili	N						
Bilgi	Evet	248	61.491	13.616	327	.178	.859	
	Hayır	81	61.172	15.026				
Tutum	Evet	248	3.688	.274	327	4.081	.000	.048
	Hayır	81	3.540	.309				
Çevresel Davranış	Evet	248	2.159	.207	327	4.672	.000	.063
	Hayır	81	2.035	.208				
Çevresel Algı	Evet	248	3.581	.596	327	4.546	.000	.059
	Hayır	81	3.245	.516				

Veriler incelendiğinde proje çalışmalarına ilginin çevre okuryazarlığının bilgi düzeyinde anlamlı farkın olmadığı ($p > 0.05$), fakat tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0.05$). Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının çevre projesine ilgisinin çevre okuryazarlığı ölçeğinin bilgi düzeyine etkisinin olmadığı fakat tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutuna etkisinin olduğu söylenebilir. (Etki değerleri sonucuna bakıldığında tutum alt boyutunun etki değeri etki değeri $\eta^2 = .048$, çevresel davranış alt boyutunun etki değeri $\eta^2 = .063$ ve çevresel algı alt boyutunun etki değeri $\eta^2 = .059$ düzeyindedir.) Benzer şekilde Erbasan (2018), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlıklarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin çevreye yönelik tutum ve davranış ölçeğinde proje çalışmalarına ilgi değişkenine göre anlamlı

farklılığın olduğunu, Karatekin ve Aksoy (2012) ise çalışmalarında sosyal bilgilere devam eden öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerine çevresel aktivitelere katılma değişkeninin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Çevreye Dair Bilgileri Öğrendikleri Kaynaklara Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri Arasında İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmen adayların çevre ile ilgili bilgileri öğrendikleri kanallara göre çevreye yönelik bilgi, tutum, çevresel davranış ve çevresel algı seviyeleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevreye Dair Bilgileri Öğrendikleri Kaynaklara Göre Çevre Okuryazarlık Bileşenlerindeki Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bilgi Kaynağı	Edinme n	\bar{x}	ss	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anamlı Farklılık
Bilgi	Ders Kitabı Makale	19	55.263	15.043	Grup İçi	63234.360	335	188.759	2.515	.041	.029	İnternet-Ders Kitabı Makale.
	Öğretim Elemanı	23	56.087	14.218								
	İnternet	193	62.823	13.898	Gruplar Arası	1898.802	4	474.700				
	Sosyal Medya	92	62.065	12.473								
	TV Radyo	13	58.461	17.003	Toplam	65133.162	339					
	Toplam	340	61.573	13.861								
Tutum	Ders Kitabı Makale	19	3.591	.246	Grup İçi	28.213	335	.084	.911	.457		
	Öğretim Elemanı	23	3.637	.358								
	İnternet	193	3.663	.303	Gruplar Arası	.307	4	.077				
	Sosyal Medya	92	3.616	.246								
	TV Radyo	13	3.739	.302	Toplam	28.520	339					
	Toplam	340	3.648	.290								
Çevresel Davranış	Ders Kitabı Makale	19	2.208	.173	Grup İçi	15.237	335	.045	1.698	.150		
	Öğretim Elemanı	23	2.138	.210								
	İnternet	193	2.135	.218	Gruplar Arası	.309	4	.077				
	Sosyal Medya	92	2.084	.205								
	TV Radyo	13	2.143	.239	Toplam	15.546	339					
	Toplam	340	2.126	.214								
Çevresel Algı	Ders Kitabı Makale	19	3.596	.426	Grup İçi	121.333	335	.362	.673	.611		
	Öğretim Elemanı	23	3.610	.708								
	İnternet	193	3.500	.609	Gruplar Arası	.975	4	.244				
	Sosyal Medya	92	3.445	.561								
	TV Radyo	13	3.359	.763	Toplam	122.308	339					
	Toplam	340	3.493	.600								

Tablo 4’deki ANOVA testi verilerine göre, öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynaklar olan, ders kitabı-makale, öğretim elemanı, internet, sosyal medya ve tv-radyoya göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin bilgi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$), bu farkın etki değerinin $\eta^2=.029$ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılarak, tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgulara göre, farkın hangi kaynaklar aracılığıyla olduğunu öğrenmek amacıyla yapılan LSD test sonucunun istatistiksel verilerine göre; internetin ders kitabı-makale ve öğretim elemanına göre bilgi düzeyinde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Bu değişken için literatürdeki yapılan araştırmalara bakıldığında, Kapan (2022), hemşirelik öğrencileriyle yaptığı çalışmada, çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağına göre öğrencilerin çevre okuryazarlık alt boyutlarından olan bilgi, tutum ve çevresel davranış düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığını fakat çevresel algı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu ve bu farkın ders kitabından bilgi edinen öğrencilerin, öğretim elemanı, internet, gazete-dergi ve TV-radyo kaynaklarından bilgi edinen öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

- Araştırmamızda elde ettiğimiz verilere istinaden; öğretmen adaylarının okuduğu bölüme göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin tutum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı; ancak bilgi, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Ölçeğin bilgi alt boyutuna ilişkin ortalama puanların ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği arasında anlamlı şekilde

farklılaştığı ve bu farkın ilköğretim matematik öğretmenliği lehine olduğu, ölçeğin çevresel davranış alt boyutuna ilişkin ortalama puanların sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın sınıf öğretmenliği lehine , ölçeğin çevresel algı alt boyutuna ilişkin ortalama puanların sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu saptanmıştır.

- Çalışmadaki bulgular öğretmen adaylarının değişken olarak çevre ile ilgili proje çalışmasına ilgisine göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çevre ile ilgili proje çalışmalarına ilgisinin çevre okuryazarlığının bilgi alt boyutunda anlamlı farkın olmadığı fakat tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çevreye dair bilgileri öğrendikleri kaynaklara göre veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynaklar olan, ders kitabı-makale, öğretim elemanı, internet, sosyal medya ve tv-radyoya göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin bilgi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tutum, çevresel davranış ve çevresel algı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri ve yorumlanması sonucunda şu önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre çevre okuryazarlığı alt boyutu değerlendirildiğinde, üniversitede çevre eğitimi almayan ilköğretim matematik ve çevre eğitimi alan sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerden çevre bilgisi ve farkındalığı konusunda anlamlı farklılığı olduğu, bu sonuca istinaden fen bilgisi öğretmenliği bölümünde alınan çevre eğitiminin içeriğinin değerlendirilerek geliştirilmesi,

- Araştırmadaki proje çalışmasına ilgisine göre bulgular değerlendirildiğinde, çevresel farkındalık için öğretmen adaylarının proje çalışmalarına yönlendirilmeleri,

- Yapılan araştırmadaki veriler doğrultusunda çevre ile ilgili bilgileri öğrenme kaynakları değişkeni incelendiğinde internetten edinilen bilgilerin diğer kaynaklara göre olumlu olduğu, bu sonuç ışığında çevre eğitimi ve farkındalığı için internet üzerinden bilgilerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akıllı, M., & Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97.

Benzer, E., & Şahin, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının proje tabanlı öğrenme süresince örnek olaylarla değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (35), 55-83.

Demirtaş, N., Akbulut, M. C., & Özşen, Z. S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma: Bypazarı Meslek Yüksekokulu Örneği. *Journal of Anatolian Environmental and Animal Sciences*, 3(1), 27-33.

Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Salı, B. J., ve Akbulut, Y. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Şimşek, A. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Duman, K. F., & Yurtseven, N. C. (2022). Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52-62.

Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin Çevre Okuryazarlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Ergin, E. (2011). Çevre bilinci geliştirmede sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2017). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığını artırmaya yönelik öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 74-90.

İbret, B. Ü., & Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 431-449.

İnce, Z. (2015). Ortaöğretim coğrafya dersi 10. sınıf müfredatının yaşadığımız çevreyi tanımaya katkısının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 330-344.

- Kapan, R. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438.
- Kayalı, H. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 63-69.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nalçacı, İ. Ö., & Aykaç, M. (2016). Çevre Okuryazarlığının Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 213-235.
- Özyürek, C., Demirci, F., Güler, H., Sarıgöl, J., Tepe, B., & Çetinkaya, M. (2019). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık bileşenlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 227-253.
- Yıldırım, H. H. & Yıldırım S. (2011). Hipotez Testi, Güven Aralığı, Etki Büyüklüğü ve Merkezi Olmayan Olasılık Dağılımları Üzerine. *İlköğretim Online*. (10), 1112-1123.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA IB PYP PROGRAMININ (ULUSLARARASI BAKALORYA İLK YILLARI PROGRAMI) ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S OPINIONS ON THE EFFECTIVENESS OF THE IB PYP PROGRAM (INTERNATIONAL BACCALAUREATE PRIMARY YEARS PROGRAM) IN DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SOCIAL SKILLS

Remzi ÜNAL

Necmettin Erbakan Üniversitesi, remzi.unal@ogr.erbakan.edu.tr

Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

Necmettin Erbakan Üniversitesi, bkobeker@erbakan.edu.tr

ÖZET: Eğitim toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumludur. Eğitimin öğrencilere kazandırması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler bireyin sosyal ilişkilerinde bilgiyi alması, anlamlandırması ve çözümlenmesiyle birlikte gerekli tepkileri vermesi ayrıca hedefe yönelik, sosyolojik açıdan devinim içerisinde gözlenen ve gözlenemeyen bilişsel, duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1998). Sosyal becerilerin çocuğu hayata hazırlamada etkili olabilmesi için kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıkların, çocuğun gündelik yaşamda kullanması beklenmektedir. Bundan ötürü okul etkinlikleri ya doğrudan hayattan alınmalı ya da sonuçları hayat ile ilişkilendirilmelidir. Bu araştırmada, IB PYP (International Baccalaureate Primary Years Programme-Uluslararası Bakalorya İlk Yılları Programı) Programının ilkökul öğrencilerine sosyal becerileri kazandırmada etkililiği öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma türlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Böylece araştırmacının denetimi dışında kalan olgu ve olayların derinlemesine incelenmesini sağlayan, nasıl ve neden sorularına bağlı kalınarak, bunlarla ilgili kararlara dayalı bir süreç yönetilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, IB PYP programının ilkökul öğrencilerine sosyal becerileri kazandırmada etkililiği öğretmenlerin bakış açılarından yansıtılmaya çalışılarak öğretmenlerin, programın sosyal beceri alanıyla ilgili ne düşündükleri ve sosyal beceri öğretim uygulamalarında bu programın nasıl bir yeri olduğuna ilişkin deneyimleri detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmaya özel ilkökullarda görev yapan 5 sınıf ve İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmış, betimsel analiz ve içerik analiz teknikleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; IB PYP programının, öğretmen görüşlerine göre sınıfta iyi birey yetiştirme ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik ortak amaçları benimsediği, iş birliği ve saygıya dayalı bir sınıf iklimi oluşturmaya çalıştığı görülmüştür. Diğer taraftan katılımcılar, öğretmen deneyimlerine göre sınıf ortamlarında kolektif öğrenme ve bireysel uygulamaların farklılaşabileceğinin tartışmalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; IB PYP programının öğretmen görüşlerine göre ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerinin kazandırılmasında önemli bir katkısının olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: IB PYP (International Baccalaureate Primary Years Programme-Uluslararası Bakalorya İlk Yılları Programı), Sosyal Beceri, İlkokul Öğrencileri

GİRİŞ

İnsan, yaşamı boyunca fiziksel ve toplumsal etkileşimler kuran sosyal bir varlıktır. Bu etkileşimler ise kendi ihtiyaçları çerçevesinde öğrenip geliştirdiği davranışlarla gerçekleşir. İnsanın toplumsallaşması ise ancak bu davranışlar bütünüyle mümkündür. Eğitim bireyin toplumsallaşma sürecinde, toplum ve birey arasındaki etkileşimi düzenler. Özetle eğitimin amacı insana kazandırılmak istenen davranışlar ya da insan davranışlarında istedik değişikliklerin bir program doğrultusunda gerçekleştirilmesidir (Kocayörük, 2000).

Eğitim toplumdaki tüm bireylerde bulunması lazım gelen maharet, bilgi, davranış ve huyları kazandırmakla mesuldür. Eğitimin öğrencilere kazandırması gereken öğretilerden biri de sosyal becerilerdir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler bireyin sosyal ilişkilerinde bilgiyi alması, anlamlandırması ve çözümlenmesiyle birlikte gerekli tepkileri vermesi ayrıca hedefe yönelik, sosyolojik açıdan devinim içerisinde gözlenen ve gözlenemeyen kognitif, duyuşsal argümanları içeren ve öğrenilmeye uygun davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1998). Sosyal beceriler bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, sosyalleşmesini ve sosyal kabul

almasını destekler niteliklerdir. Bu sosyal beceri tanımlarından yola çıkarak, Hürsoy ve Güneş sosyal becerileri şu şekilde ifade etmişlerdir: “*bir insanın çevresindeki diğer insanlarla olumlu sonuçlar doğuracak şekilde iletişim kurmasına yardımcı olan davranışlardır*” (Hürsoy ve Güneş, 2019, s.1459).

Sosyal beceriler kavramının kökenleri 1800’lü yılların sonlarına dayanmaktadır. Sosyal münasebetler ilk kez William James’ in “Psikolojinin Prensipleri” adlı eserinde gündeme gelmiştir. James bu eseriyle alana örnek olacak bir çalışma katmış ve kendinden sonraki araştırmacılara öncü olmuştur (Bacanlı, 2020). “*Psikolojinin Prensipleri adlı eserde insanların sosyal ilişkilerinde birçok sosyal benliklerinin bulunduğu tezi öne sürülmüştür. Bu benliklerin sosyal etkileşimlerimizde nasıl davranışlar sergilediğimizi gösteren kalıplar olduğu belirtilmektedir*” (Uzamaz, 2000, s.50).

Sosyal ilişkilerimizdeki bu davranışlar çocukluktan itibaren gelişim göstermektedir. Sosyal becerileri yüksek çocuklar; arkadaşlık kurmada yetenekli, akranlarıyla iyi anlaşılan, sevilen ve popüler karakterlerdir. Girişken oldukları için sosyal etkinliklerde fark yaratan, işbirlikçi yapıya sahiptirler. İletişim kabiliyetleri yüksek, özgüven sahibidirler. Etkin dinleme becerilerine sahip, sosyal ilişkileri kuvvetli, karar alma noktasında başarılıdırlar. Öfke kontrolleri bulunur, soğukkanlı davranabilir ve çatışmadan kaçınmayı bilirler. Ortama adapte olur, empati kurmakta zorlanmaz, problem çözme yetileri güçlüdür (Akbaş, 2019).

Bahsi geçen sosyal becerilerin kazandırılmasında, çocuğun aile yaşantısı dışında sosyalleştiği ilk alan sınıf ortamı olarak görülmektedir. “*Çocuk okul ortamında akran grubuyla etkileşim içine girerek gerekli olan sosyal becerileri edinir. Bununla birlikte okul ortamına gelene kadar edindiği sosyal becerileri geliştirme imkânı bulur*” (Serhatlıoğlu, 2012, s.1). Çocuğun okul ortamında sosyal becerileri geliştirmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlar büyük önem arz etmektedir. Eğitim tanımına ve rolüne uygun bir biçimde çocuğun zihinsel, psikomotor, duygusal gelişimi Millî Eğitim’in temel amaçlarında ortaya konmuştur (Kocayörük, 2000).

MEB İlköğretim okulu programının pek çok maddesinde duygusal hedeflere yer verilmektedir. Bu eğitim ve öğretim ilkelerine bakıldığında gündelik hayat örnekleme sunulmaktadır. Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır, çocuklardan ise bu topluluğun başarılı bir üyesi olarak gelişim göstermeleri beklenir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Eğitim kurumları, ders içi ve dışı uygulamalarda öğrencilerin yetilerini desteklemeli; onlara lazım olan bilgi, beceri ve uğraşları kazandırılmalıdır. Kazandırılması gereken müfredat ilke ve amaçları ile eğiti arasında bağlantı oluşturulmalıdır, etkinlikler, çocuklarda istendik davranış değişikliklerini sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır. Her ders de kazanılacak bilgi, beceri ve uğraşlar bunlara erişebilmede faydalı olma düzeylerine göre kıymet kazanırlar (Kocayörük, 2000).

Sosyal becerilerin çocuğu hayata hazırlamada etkili olabilmesi için kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun gündelik yaşamda kullanması beklenmektedir. Bundan ötürü okul etkinlikleri ya doğrudan hayattan alınmalı ya da sonuçları hayat ile ilişkilendirilmelidir. Özellikle öğretmen, okul konsültasyonu çok önemli görülmektedir. Sosyal becerilerin çocuğa kazandırılması noktasında ebeveynlerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının üstleneceği rol çok önemlidir. Ebeveynler çocuklarının sosyal etkileşimlerini desteklemeli ve sosyal çevreyle uyum sağlayabilecek uğraşlara yönlendirmelidir. Eğitim kurumları ve öğretmenler yalnızca çocuğun akademik başarılarına odaklanmamalı, onların sosyal gelişimlerini de destekleyici faaliyetler yürütmelidir (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceriler içerisinde duygusal hedeflere ulaşma noktasında çocuklar görmek ve işitmekten daha çok yaparak daha etkin öğrenmektedirler. Öğrenciler etkin olarak katılım sağladığında öğrenme anlamlı ve sürekli olmaktadır (Kocayörük, 2000). Bahsi geçen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere MEB’in çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine verdiği önem fark edilmektedir.

Problem Durumu

Millî Eğitim’in ilköğretim programı kapsamında çocuğa kazandırılması hedeflenen sosyal becerilere verdiği ehemmiyet ortaya koyduğu ilkelerden anlaşılmaktadır. Fakat bu ilkelerin uygulama ve geliştirilmesi anlamında gerekli aksiyonun gösterilmediği düşünülmektedir. Millî eğitim tarafından hazırlanan müfredat programlarında, çocukların sosyal becerileri kazanmasına yönelik uygulama alanları bulunmamaktadır. Yine Sosyal becerilerin çocuğa kazandırılması yönünde; nasıl, ne şekilde olması gerektiği gibi konularda yönergeler yetersiz kalmaktadır (Kocayörük, 2000). Millî Eğitim sisteminin ilkeleri doğrultusunda programların hazırlanması, uluslararası programların var olan programa kanalize edilmesi ve gerekli revizelerin yapılmasının eğitim sistemi içerisindeki birçok eksikliğin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bir toplumun geleceğini sağlıklı inşa etmesi, eğitimi gelecek nesillerin elindedir. Bu nesillerin değişen dünya düzenine uyum sağlayan, çağdaş takip eden bireyler olmasını sağlamakta günümüz eğitim sistemlerinin hedefleri arasında olmalıdır. Bu sistemler öğrenme yolculukları hiç bitmeyecek, “yaşam boyu öğrenme”

kavramını içselleştirmiş ve etkin bir şekilde uygulayan nesiller yetiştirmelidir. Bu nedenle de çağdaş eğitim kurumlarının öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmeleri, sorgulama temelli eğitim anlayışını içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Eğitim uygulamalarında yeniliğe açık, proje temelli eğitim yapan, aktif öğrenme metotlarını kullanan eğitim sistemlerinin incelenmesi ve yerli müfredata adapte edilebiliyorsa bu tür uygulamalar, eğitim standartlarında ilerleme sağlayabilmek için seçilebilir ve uygulanabilir (Çamlıkaya, 2018).

Dünyamız bilim ve teknolojiye ilerledikçe gelecek nesillerin küresel yaşama entegrasyonunu sağlamak en önemli sorun olmaktadır. Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalaureate) bu entegrasyon sürecine uygun; çocukların işgücündeki geleceğini garantileyecek ve refahını artıracak, 21. Yüzyıl becerilerine sahip, küresel anlayışı ele alan bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. 1997 yılında bu yana dünyanın birçok yerinde uygulanmaktadır (Akdoğan, 2018). Bu programın amacı: Yaşam boyu öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, farklılıkları benimseyen, problem çözme yetisi yüksek, barışçıl, aktif kişiler yetiştirmektir. (International Baccalaureate Organization, 2012).

IB programları küresel anlamda standardizasyon sağlamak gayesiyle İsviçre’de, IBO (International Baccalaureate Organisation) adı ile kurulmuştur. IB, eğitim öğretim sürecine kendisi katılmazken, bünyesinde bulunan programları kullanmak isteyen eğitim sistemlerine uygunluk ve gelişim hizmeti sunmaktadır. Dünya genelinde 4000’ü aşkın eğitim kurumunda, 70.000 eğitimci ve bir milyona yakın öğrenciye ulaşan IB Programı dört eğitim kademesinde hizmet vermektedir: İlk Yıllar Programı IB PYP (Primary Years Programme), Orta Yıllar Programı IB MYP (Middle Years Programme), Diploma Programı IB DP (Diploma Programme) ve Kariyer Programı IB CP (Career Related Programme) (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016).

IB programının ilk basamağını oluşturan PYP, okulöncesi ve ilköğretim kademesindeki öğrencilere yöneliktir. IB PYP yaşam boyu öğrenen öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle bir arada tutmakta ve programa uygun küresel anlamda öğrenciler yetiştirmek istemektedir. PYP, bilginin gündelik hayata entegre edilerek; somutlaştırılmasını, kullanım şekillerinin etüt edilmesini ve bireyin tecrübe edinmesini sağlar. Sınıfta öğrenci merkezli bir anlayışı benimser. Hedef, öğrencilere bilgi sunmanın yanı sıra kişisel gelişimi desteklemektir. IB PYP sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı sunmakta, öğrencinin derinlemesine öğrenmesini amaçlamaktadır (Şanver, 2016).

PYP programı, öğrenme sürecinde bireye kazandırılmak istenen bazı profiller aşağıda sunulmuştur:

- Araştıran: Öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, merak eden, aktif bir şekilde araştırma sürecine katılan bir profil ortaya koymaktadır.
- Bilgili: Ulusal ve uluslararası geçerliliği olan öğeleri, düşünceleri, problemleri etüt ederler. İstendik disiplin alanları hakkında verilere hâkim olurlar.
- Düşünen: Problem çözme noktasında etkin ve entelektüel düşünen, inisiyatif alan, etik kurallara riayet eden bireylerdir.
- İletişim kuran: Argümanları farklı şekillerde, yaratıcı olarak algılar, ortaya koyar. Çevresiyle istendik bir biçimde iletişim kurar.
- İlkeli: Hak, adalet, dürüstlük gibi düsturlar edinmiş, topluma saygılı bireylerdir.
- Açık görüşlü: Ortak tarih kültürüne hâkim, geniş perspektiften tüm canlılara eğilebilen kişilerdir.
- Duyarlı: İnsanların istek ve ihtiyaçlarına karşı ehemmiyet gösterirler. Başkalarının hayatlarına pozitif yaklaşım gösterirler.
- Riski göze alan: Beklenmedik durumlara karşı cesurdurlar. Akıllı ve stratejik yaklaşımlar sergilerler.
- Dengeli, dönüşümlü düşünen bireylerdir. (International Baccalaureate Organization, 2012).

PYP programının yayınlanan kılavuzunda ve incelenen araştırmalara bakıldığı zaman PYP programı; okul sürecinde öğrencinin psikolojik açıdan kendini iyi hissetmesini, akranlarıyla olan ilişkilerini düzenlemesi ve

çevresine faydalı olmasına odaklanmaktadır. Sosyal becerileri destekler nitelikte profiller ortaya koyan, kişisel gelişimi destekleyen bu program aynı zamanda akademik beceriler anlamında 21.Yüzyıl kazanımlarını ele almaktadır.

Birçok açıdan değişime ve çağdaş eğitime ayak uyduran, sosyal beceri eğitisini destekleyen PYP programı, mevcut sistem içerisindeki eksiklerin giderilmesi için örnek program olarak görülmektedir. Bundan ötürü; IB PYP programının, öğrencinin toplumsal ilişkilerini ve etkileşimlerini kolaylaştıracağı düşünülen sosyal becerileri kazandırmada etkili olup olmayacağına öğretmen görüşleri üzerinden incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının etkililiğini öğretmen görüşleri yoluyla incelemek amacıyla düzenlenmiş nitel bir çalışmadır.

Nitel yöntemde hazırlanan bu çalışmada, yine nitel araştırma türlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının denetimi dışında kalan olgu ve olayların derinlemesine etüt edilmesini sağlayan, nasıl ve neden sorularına bağlı kalınarak, bunlarla ilgili kararlara dayalı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, IB PYP programının ilkökul öğrencilerine sosyal becerileri kazandırmada etkililiği öğretmenlerin bakış açılarından yansıtılmaya çalışılarak, bu programın etkililiği üzerine ne düşündükleri, programla ilgili neyi nasıl algıladıkları ve öğretim uygulamalarında bu programın nasıl bir yeri olduğuna ilişkin deneyimleri detaylı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel bir ilkökulda görev yapan; 3 İngilizce öğretmeni ve 2 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i de kadındır. Her bir öğretmen ile gönüllülük esasına dayalı görüşülmüştür. Çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın kullanımı olan amaçlı örnekleme alma yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma amacı için en makul niteliklere sahip çalışma grubunun belirlendiği ve verilerin toplandığı örnekleme türüdür (Başkale, 2016).

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri

Çalışma Grubu Özelliği		f	%
Cinsiyet	Kadın	5	100
	Erkek	0	0
Kıdem	1-5 Yıl	3	60
	5-11 Yıl	2	40
Branş	Sınıf Öğretmeni	2	40
	İngilizce Öğretmeni	3	60

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında yönlendirici olmayan ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Bu tür görüşme büyük ölçüde açık uçlu sorulara dayanır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak

sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.283).

Öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce araştırma izinleri alınarak, görüşme sorularını uygulama takvimi oluşturulmuştur. Bu takvime bağlı kalınarak Türk dilinde sınıf öğretmenlerine ve İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ve fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri bir ortamda, farklı zamanlarda bütün katılımcılarla ayrı ayrı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler toplanır gerekli temalara işlenir ve yorumlanır. Toplanan verilerin neden- sonuç ilişkisi detaylıca incelenir ve sonuca ulaşılır. Ayrıca bu analizde verilerin araştırma sorularına göre sunulmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İçerik analizinde benzeşik veriler belirli kavram ve temalar bütününde tasniflenir ve okuyucuya hitap edecek şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğretmenlerden toplanan veriler numaralandırılmış, her bir soruya verilen cevaplar araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ortak olan betimlemelere göre ayrılmıştır. Formlardan elde edilen betimlemeler kodlanarak kategoriler belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerden toplanan verilere yönelik yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen ve *İlkokul Öğrencilerine Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında IB PYP Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*’ne yönelik temalar ve alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul Öğrencilerine Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında IB PYP Programının Etkililiğine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Temalar	Örnek Alıntılar
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB)	İlk tanışma için atılgan davranır.	
	İletişimi başlatır ve sonlandırır.	
	Yeni kişilerle tanışmakta zorlanmaz.	
	Tanışık olduğu kişilerle karşılaştığında tepki verir.	“Sınıfıma yeni katılan öğrencim yabancı uyruklu olduğu için öğrencilerim İngilizce ve Türkçe selamlama yaptılar.”
	Kendisinden farklı olan kişilerle arkadaşlık kurabilir.	
Sorun Çözme Becerileri (SÇB)	Başkalarından yardım istemekte zorlanmaz.	
	Yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım eder.	
	Nezaket ifadelerini bilir ve kullanır. (Lütfen, özür dilerim, rica ederim, teşekkür ederim)	
İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB)	İçinde bulunduğu ortama uyum sağlar.	
	Aldığı aksiyonların sonucunu bilir ve kabul eder.	
	Bir konuyu araştırır, o konu hakkında bilgi sahibi olur.	“Sınıfımda sürekli mahkeme kuruluyor, çocuklar birbirlerine sürekli feedback veriyor.”
Sorun Çözme Becerileri (SÇB)	Problemi tanır ve çözümler geliştirir.	
	Arkadaşlarının sorunlarını çözmesine yardımcı olur.	

Tablo 2. Devamı

Tema	Alt Temalar	Örnek Alıntılar
Duygulara Yönelik Beceriler (DYB)	Arkadaşlarına karşı olumlu duygularını ifade eder.	
	Arkadaşlarına karşı olumsuz duygularını ifade eder.	
	Arkadaşlarının başarılarını övebilir.	“Öğrencilerim sınıfta kimlerin kimlere âşık olduğunu birbirleriyle konuşuyor.”
	Arkadaşlarının duygularına karşılık verebilir.	
	Arkadaşlarının görüşlerine zıt olan ifadeler kullanabilir.	“Öğrencim Siyahi arkadaşına, çikolataya benzediği için onu çok sevdiğini söyleyebiliyor.”
	Arkadaşlarının onun hakkında nasıl hissettiğini bilir.	
	Arkadaşlarının duygu durumuna uygun davranabilir.	
Saldırgan Davranış ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri (SDDBÇB)	Öfkesini ya da mutluluğunu arkadaşlarıyla paylaşır.	
	Duygularını paylaşırken arkadaşlarına zarar vermez.	
	Kabul etmediği istekleri reddedebilir.	
	Kabul etmediği istekleri karşısındaki kişiye söyleyebilir.	
	Suçlamalar karşısında kendini savunur.	“Öğrencilerim zorbalık kavramını da bu durumla karşılaştığında nasıl davranması gerektiğini de biliyor.”
Grupla Etkileşim ve Bir İş Yürütme Becerileri (GEBİYB)	Arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaları çözmeye çalışır.	
	Arkadaşlarıyla barışçıl ilişkiler kurabilir.	
	Arkadaşlarının bireysel farklılıklarını bilir ve saygı duyar.	
	Arkadaşlarıyla dalga geçmez.	
	Bir gruba katılır.	
Grupla Etkileşim ve Bir İş Yürütme Becerileri (GEBİYB)	Grupta görev dağılımı yapabilir.	
	Grubun kurallarını oluşturur ve buna saygı duyar.	“Sınıf dinamikleri akran eğitimine çok uygun, kolektif bilinçleri çok yüksek.”
	Oyun kurar ve birlikte oyun oynayabilir.	
	Oyuna katılmadan önce izin ister.	
	Verilen görevleri grupça yapabilir.	
Grubun çıkarlarına yönelik hareket eder.		

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının etkililiğine yönelik görüşlerinin beş tema (İlişki başlatma ve sürdürme Becerileri (İBSB), duygulara yönelik beceriler (DYB), saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri (SDDBÇB), sorun çözme becerileri (SÇB), grupla etkileşim ve bir iş yürütme becerileri (GEBİYB)) ve bu temalar altında yer alan 36 alt temada toplandığı görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının en çok duygulara yönelik becerileri (9 Alt tema) geliştirdiği görülürken en az sorun çözme becerilerini (5 Alt tema) geliştirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının etkililiğine yönelik görüşleri arasında en çok üzerinde durdukları bir diğer sosyal beceri alanı “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”dir. Bunun yanı sıra “grupla etkileşim ve bir iş yürütme becerileri” ve “saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri”nin eş güdümlü kazandırıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre IB PYP programının, sınıfta iyi birey yetiştirme ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik ortak amaçları ve değerleri benimsediği, ulusal ve uluslararası vatandaş olabilmeyi desteklediği, iş birliği ve saygıya dayalı bir sınıf iklimi oluşturmaya çalıştığı görülmüştür.

Öğretmenler ilkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının olumsuz taraflarına da değinmişlerdir. Buna göre;

- Öğretmen deneyimlerine göre sınıf ortamlarında kolektif öğrenme ve bireysel uygulamaların farklılaşabileceğinin tartışmalı olduğu,
- Sınıf mevcudunun az olmasından kaynaklı olarak sorun çözme becerilerinin zayıf olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

SONUÇ

İnsanlar sosyal ilişkiler içerisinde bulunan canlılardır ve yalnızca temel gereksinimlerini karşılayarak hayatlarını idame ettiremezler. İnsanlar hissettiklerini, fikirlerini, inançlarını paylaşmak isterler. Bu isteklerinin karşılanabilmesi için de sosyal becerilerinin kuvvetli olması lazım gelmektedir (Samancı, 2014). Sosyal beceriler, sosyal ortama katılan bireyin yeterli biçimde davranmalarını sağlayan; gülümseme, problem çözme becerilerini kullanabilme, etkileşimi başlatma, iletişim kurma gibi belli yeteneklerdir (Phyllis T. Howing vd., 1990). Yine sosyal beceriler için: Bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, sosyalleşmesini ve sosyal kabul almasını sağlayan; toplum yaşamı için bireyin sahip olması gereken temel becerilerdir diyebiliriz. Bu becerilerin kazandırılmasında temel sorumluluk da ilköğretime düşmektedir. Çünkü “*ilköğretim, toplumdaki tüm vatandaşların sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı önemli bir eğitim basamağıdır*” (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.161).

...Eğitimin amacı, öğrencilerin, sadece ders kazanımlarıyla entelektüel yeterliliğini değil, duyuşsal kazanımlarla karakter gelişimini ve ahlâki yeterliliğini de besleyebilmek, bilgiyi yüksek kimlik ve kişilik gelişiminin gerektirdiği düşünce süzgeçlerinden de geçirerek, doğru ve yerinde kullanabilen bir profilin yetişmesine rehber olmaktır. Çünkü eğitimi insan, sadece zihinsel performansı ve kapasitesiyle değil, yansıttığı değer yargılarıyla da yaşadığı toplumun aynası durumundadır. Bu da, eğitimin rotasını belirleyen program geliştirme faaliyetlerinin, öğrenenin sadece entelektüel bir değer değil, sosyal bir değer, bir insan olma mantığının üzerinde temellenmesiyle mümkün olabilir (Kuş, 2009, s.1).

Yapılan araştırmalarda IB PYP'nin eğitim ve uygulamasına katılımın öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. IB PYP felsefesinin ve sorgulamaya dayalı öğrenimin kendi değer ve inançlarını değiştirdiğini daha fazla iş birliği içinde çalıştıkları ve mesleki açıdan daha çok dayanışmaya yöneldiklerini kaydetmişlerdir. Öğretmenlerin zamanlarını matematik, okuma-yazma, fen bilgisi gibi dersler yerine, 21. yüzyıl becerilerine yer veren daha tematik ve çocuklar için anlamlı bir müfredat uygulamaya odakladıkları belirtilmektedir. Bunun aynı zaman da bir başarılı olma stratejisi olarak kullanıldığı, böylelikle doğrudan eğitime odaklanmalarına yol açan bir etkisi olduğunu da bize göstermektedir (International Baccalaureate Organization, 2012).

İlkökul öğrencilerine sosyal becerilerin kazandırılmasında IB PYP programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, programın; değerler eğitimine önem veren, çağdaş insan profiline ulaşma noktasında uluslararası bakış açısına sahip olan, öğrencilerin sosyal çevrelerinde pozitif bir iklim yaratmalarına ve akranlarıyla uyum içinde çalışmalarına olanak tanıyan bir program olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda aynı zamanda öğretmenlerin IB PYP programı içerisinde etkili olmalarının öğrencilerin kişilik gelişimi ve sosyal becerileri açısından yönlendirici olduğu da anlaşılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 7(77), 25–29.
- Akdoğan, A. (2018). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ayyıldız, E. ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64–73.
- Bacanlı, H. (2020). *Sosyal beceri eğitimi* (H. Bacanlı (ed.); 9. baskı). Pegem Akademi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Çamlıkaya, Ş. E. (2018). *IB PYP programına yakından bir bakış ve Türk milli eğitim müfredatını uygulayan bir ilköğretim okulunun, IB PYP'ye göre hazırlanmış müfredatından örnek çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bahar Dergisi*, 37, 155–174.
- Hürsoy, P. Ş. ve Güneş, C. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1458–1471. <https://doi.org/10.17240/AIBUEFD.2019..-493863>
- International Baccalaureate Organization. (2012). *Primary years programme developing a transdisciplinary programme of inquiry*. Antony Rowe Ltd.
- Kocayörük, Y. A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*.
- Phyllis T. Howing, John S. Wodarski, P. David Kurtz ve James M. Gaudin, J. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*, 35(5), 460–467.
- Samancı, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573–590.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281–288.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şanver, M. (2016). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre uluslararası bakalorya okullarında değerler eğitimi açısından okul ortamı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), 82–84.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 50.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39–48. <https://doi.org/10.17066/PDRD.53648>

SELF-REPORTED COMPETENCIES OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FOR ANALYZING CULTURAL ELEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Servet ÇELİK

Trabzon University, servet61@trabzon.edu.tr

Şakire ERBAY ÇETİNKAYA

Trabzon University, sakirecetinkaya@trabzon.edu.tr

ABSTRACT: Considering the intertwined relationship between language and culture, and the critical role culture plays in foreign language learning, incorporating culture into English classes is imperative. Offering cultural knowledge and insights to language learners is vital to help them become successful communicators in English and establish successful cross-cultural interactions. English language textbooks serve as a facilitator to bring culture to the forefront of the classroom. These teaching aids address many facets of culture and serve as sociocultural mediators to develop learners' (inter)cultural awareness, competence, and sensitivity, and any cultural deficiencies or biases in them may adversely affect the positive cultural outcomes, and ultimately, impede the intercultural communicative competence development of learners. Thus, how skilled language teachers are in evaluating textbooks in terms of culture becomes a significant concern. This inference highlights the responsibility of teacher education programs for equipping pre-service teachers with the skills necessary to perform a successful evaluation. However, while the related literature often scrutinized what teachers and students wanted from textbooks, much of what was done until now ignored pre-service teachers' self-reported competencies of assessing local textbooks for culture. Accordingly, the current study investigated whether the participating juniors and seniors received any specific training in their program on examining cultural elements in textbooks and how competent they felt in analyzing the cultural content and orientation of in-country textbooks. The data gathered through interviews revealed that the participants displayed a high level of confidence in their abilities to analyze textbooks in terms of cultural content, using relevant checklists, thanks to specific courses in their program. Nevertheless, several participants highlighted the importance of experience and time to develop their respective skills. The study concludes with practical suggestions and sample tools for teachers to evaluate the cultural content of textbooks and compensate for any potential shortages and partial representations of culture.

Keywords: Language textbooks, coursebooks, coursebook evaluation, cultural representation, intercultural communicative competence

INTRODUCTION

Among several other printed digital language teaching materials, and artifacts (Risager, 2018), language teaching textbooks with didactic goals play a key role in facilitating language teaching and learning. Such materials are supposed to have a multidimensional role in language instruction, in that they help teachers plan individual courses and syllabus; offer language teaching content as well as activities; save teachers and students a lot of work and time; standardize language instruction as well as assessment and evaluation; increase learner motivation with their cultural coverage; extend learning effects, and help learners go on learning outside classroom borders (Byrd & Schuemann, 2014; Forman, 2014; Risager, 2018). Among these functions of textbooks, their role as a cultural syllabus particularly for non-native English language teachers (Gray, 2013) comes to the fore. For a better understating of the issue, the concept of culture and the close connection between language and culture are clarified below.

The Concept of Culture

Culture as a dynamic concept has been defined in various ways, and for this text, it can be characterized as “the relatively stable set of inner values and beliefs generally held by groups of people in countries or regions and the noticeable impact those values and beliefs have on the peoples' outward behaviors and environment” (Peterson, 2004, p. 17). There are various well-known analogies, metaphors, models, and categories to help a true understanding of the concept. One basic cultural categorization belongs to Cortazzi and Jin (1999), who distinguish source, target, and international cultures. Source culture is the learners' own/mother language culture, whereas target culture refers to the culture of Inner Circle countries, including the U.S., UK, Australia, New Zealand, and South Africa. Lastly, the international one covers various cultures of the world.

In addition, two distinct classifications for culture are commonly found in the related literature as “Big C” and “little c” cultures. While the former covers more visible cultural aspects and grand themes such as music,

architecture, literature, and history, the latter refers to minor themes such as food and drinks, gestures, and viewpoints (Peterson, 2004). On the other hand, as a cultural model, the Three Ps approach has been frequently referred to in the related literature. In this model of the National Standards in Foreign Language Education Project (1999), cultural elements are organized into three Ps: perspectives, practices, and products. Here, perspectives refer to underlying beliefs, feelings, values, superstitions, worldviews, and inspirations of cultures. On the other hand, the practice category covers the ways to communicate and interact, including aspects such as the use of personal space, forms of address, and turn-taking patterns. Lastly, the category of products refers to what society creates related to everyday life such as food and drinks, clothes, entertainment, and traveling. Yuen (2011) added a fourth category to this model, i.e., person, which should be understood as well-known, unknown, and fictitious characters of society.

The close connection between language and culture is well-established, which Kramersch (2013) explains in three ways. First, people use linguistic structures such as words to share their experiences, and these are not free from their beliefs, feelings, and attitudes. Second, individuals from different cultures may understand these words in a specific way. Lastly, language is not neutral in that it reflects social identity. Therefore, as individuals' beliefs, feelings, values, and attitudes affect language, knowledge and awareness of a specific culture is needed for a true understanding of meanings and successful interactions. Thus, language teachers cannot be oblivious to the fact that language and culture are closely connected, and thus a true mastery of a language requires (inter)cultural communicative awareness, competence, and sensitivity.

Intercultural Communicative Competence (ICC)

The concept of intercultural awareness should be understood as an awareness of one's own and other cultures and the ability to compare and contrast them. On the other hand, intercultural competence covers the ability to interact successfully with people from diverse linguistic and cultural backgrounds. Lastly, intercultural sensitivity refers to the willingness and openness to recognize all these differences in intercultural interactions (Baker, 2008; Byram et al., 2002; Schnitzer, 1995). Building on these related concepts, Byram (1997) developed the model of ICC, which covers five interrelated components: *attitudes*; *knowledge*; *skills of interpreting and relating*; *skills of discovery and interaction*; and *critical cultural awareness*.

Intercultural attitudes (*savoir être*) refers to curiosity and openness toward what is different from oneself. On the other hand, intercultural knowledge (*savoirs*) covers the understanding of the 3Ps of culture, namely, perspectives, practices, and products, as well as their illustrations. Lastly, the component of skill covers three sub-skill categories: skills of comparison, interpreting and relating (*savoir comprendre*), skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*), and critical cultural awareness (*savoirs'engager*). While cultural experience and reflection could ensure all four competencies, the last one, critical cultural awareness, which refers to the ability to evaluate cultural Ps, requires teacher intervention. Therefore, it is important to note here that textbooks play a key role in equipping learners with this critical cultural awareness.

Cultural Coverage of Textbooks

As a complete mastery of a language and communicative competence requires linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competencies (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, 2020), language teachers need to integrate (inter)cultural values and practices into their classroom teaching. Here, it is important to note that as language textbooks are supposed to encompass cultural issues related to daily life, interactions, social values and beliefs, and body language, to list but a few (Risager, 2018), language teachers and particularly those non-native ones tend to trust the cultural input of those language teaching materials and take their cultural content as their object (Forman, 2014; Gómez Rodríguez, 2015; Gray, 2013). However, several textbook analysis studies have shown that the cultural content of such materials is problematic, in that they mainly cover cultural representations related to Britain and the United States (Kırkgöz, 2020); cover only surface-level cultural elements (Gómez Rodríguez, 2015); lack intercultural interactions (Çakır, 2021); portray the local culture in a limited way or completely ignore it (Tajeddin & Teimournezhad, 2015); exclude Outer Circle and Expanding Circle cultures (Keles & Yazan, 2020), and cannot go beyond cultural representation at knowledge and awareness level and thus cannot enhance Intercultural Communicative Competence (Dang & Seals, 2018) (see Çelik & Erbay-Çetinkaya, 2022, for a detailed list of related recurrent themes in the related studies). Yet, the recent documented literature has shown that textbooks start to offer a richer and more balanced cultural coverage, although at a superficial level (see, for instance, Böcü & Razi, 2016; Kırkgöz, 2020).

Such improper cultural coverage of language textbooks is regarded as a serious problem, in that surface-level, limited, unbalanced, and hierarchical cultural representations hamper a correct, critical, and detailed understanding of culture, cannot help meaningful interpersonal and intercultural interactions, and hinder ICC development. In other words, students' incomplete and inaccurate cultural knowledge may clash with reality and result in communication breakdowns and learner demotivation (Çelik & Karaca, 2014; Henao et al., 2019; Reimann, 2009; Shirvan & Taherian, 2015). Besides, a lack of such culturally appropriate textbooks may result in teacher unwillingness to integrate culture into their classroom instruction (Atay et al., 2009; Young & Sachdev, 2011). Furthermore, those few who want to add culture into their instruction tend to utilize those materials with problematic cultural coverage without supplementing them (Çelik & Erbay-Çetinkaya, 2020). Thus, teachers need to be equipped well with the necessary skills and confidence to evaluate the teaching materials at hand in terms of their cultural coverage. Such a proper assessment of textbooks is vital to help learners acquire a true cultural understanding and to motivate language learners and increase their engagement (Badrkoohi, 2018; Kırkgöz, 2020).

METHODOLOGY

The current qualitative case study aimed to explore how confident pre-service English teachers felt in their skills in analyzing English language textbooks in terms of cultural content. The study also aimed at seeing whether those pre-service teachers had any specific training on this in their undergraduate courses and, if yes, whether they found it sufficient. Among qualitative research designs, a case study was opted for, which should be understood as an in-depth investigation of behaviors, experiences, experiences, and perspectives (Bogdan & Biklen, 2007; Stake, 2005). Here, the pre-service teachers' self-reported confidence in analyzing the cultural coverage of EFL textbooks was explored with a case study. The following research question guided the current study:

1. How skilled do pre-service English language teachers think they are at analyzing English language textbooks in terms of cultural content?

The data were gathered from 70 participants (24 junior and 46 senior students) recruited via convenience sampling from an ELT program at a state university during Spring 2022, where the participants are accepted to the pre-service teacher training program with a centralized university exam and are offered diverse required and elective courses related to teacher education and culture. Convenience sampling was used, as the study aimed at understanding the case in a detailed way rather than generalizing the findings beyond the sample (Dörnyei & Taguchi, 2010).

The participants were asked to respond to three open-ended semi-structured questions by writing their answers instead of providing them verbally. The qualitative data gathered from those written interviews were analyzed via a conventional content analysis of responses. After organizing and cleaning the data, the textual data were read several times for increasing familiarity with the crude data. After that recognition of the data as a whole, line-by-line readings were conducted. Codes were identified and patterns and categories were noted rather than a prior category of set codes. Illustrative direct participant excerpts were also used to be more illustrative. And finally, conclusions were reached (Creswell, 2007; Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2004; Miles & Huberman, 1994). Member checks and peer debriefing were utilized for credibility.

FINDINGS and DISCUSSION

The thematic content analysis of the written self-reports of the participants has shown that most of the participants think they could identify culture and cultural content in English language coursebooks, thanks to the courses they took in their program, namely, Coursebook Evaluation in EFL and Language and Culture. They found those courses informative and effective in helping them evaluate the cultural content of textbooks, as they learned the true nature of culture, the close connection between language and culture, the different ways textbooks handled cultural content, and relevant criteria for analysis of cultural representation. To illustrate, the following teacher candidate reported that the assignments in those courses equipped them well for analyzing the cultural content of textbooks:

Thanks to the chance of evaluating a textbook as an assignment, as a teacher candidate who is knowledgeable about textbook evaluation, I have noticed many positive and negative aspects in terms of culture that I didn't realize while using it as a student before. In light of the information I have gained over time about culture, I examined how realistic the textbook reflects not only the Big C culture but also the little c culture. Besides, I observed how comprehensive the activities prepared were in the cultural context and how much students could internalize the culture from these activities.

Consequently, I should admit that I have acquired enough talent to choose the right and efficient textbook according to the student population after this course. (Participant 1)

However, it is important to note that although they reported they knew how to evaluate the cultural content of the local textbooks, they usually displayed a very general and vague idea as to what culture was. Their answers were shallow, in that they did not specify what they meant by culture and how they could analyze these materials. Only three participants utilized the related discourse, referring to well-established cultural classifications such as Big-C and small-c culture and diverse cultural dimensions and related terms such as target culture and non-linguistic elements. To illustrate, the following participant emphasizes how those departmental courses helped them in analyzing English textbooks in terms of their cultural content, yet the participant did not specify what they specifically look for in the materials and with which tools they could do it:

I think that I am qualified enough to analyze an English language textbook in terms of cultural context. I had a course titled Evaluation Coursebook. It helped me extensively; I know how to analyze and evaluate a textbook, choose the correct textbook, what criteria I will search for, how to combine these criteria, and so on. I learned many important things while selecting a textbook, so I knew how to choose the correct textbook for my lessons. Furthermore, I can recognize that if the culture is represented in the correct way or not. Therefore, I am qualified enough to choose or comprehend the correct textbook and its context in terms of cultural knowledge from the course. (Participant 5)

The analysis of the qualitative data has also shown that despite having taken a course on “Coursebook Evaluation” and “Language and Culture,” about half of the participants did not consider themselves fully competent in analyzing cultural elements in English language textbooks. Most stated that they did not think a course or two that briefly touched on this issue is sufficient—and they believed a specific course just for evaluating cultural content is called for. Besides, most mentioned the need for practice beyond theoretical knowledge and experience that comes with years of teaching/time and real-life/actual encounters of performing textbook evaluations many times over the years. The following excerpt is illustrative of this hesitance:

I think I am pretty skilled in analyzing English language textbooks in terms of cultural content (...). During this term, I took a Coursebook Evaluation course, and in this course, I learned how important a textbook is for a teacher and what elements should be considered when choosing one. I cannot say that I am experienced in this field as I have not taught as a teacher before. However, as someone who has been a student for a long time and has used many different English textbooks in school life, I learned how an effective textbook should be from the eyes of a student and a teacher. It would therefore be fair to say that I am skilled at analyzing the textbook in terms of its cultural content. (Participant 14)

Similarly, another participant highlighted the need for putting the theoretical knowledge they acquired in the related courses during their pre-service education into practice in the real field as follows:

If it is necessary to speak frankly, I can say that I have never seen any specific course or information about how to select a coursebook until this term, fall 2021-22. However, after this course, we had information about what we should do when we were faced with a situation where we must select a coursebook that suits the most for the levels of the students. We have covered some titles in this respect, and culture was among them. Therefore, it can be said that we now have information about what to do while evaluating a coursebook in terms of its cultural elements. However, in time and if we have the opportunity, we can develop our abilities in the field where we put our information into practice. (Participant 21)

Still, another participant self-evaluated her performance, stating that she was somewhere in the middle and could have an idea about the cultural content of a textbook. She reported that in their courses they focused on the ways to conduct these analyses; however, they needed more analysis experience:

I would say I am 5 out of 10 in analyzing English language textbooks in terms of culture. I give myself such a score because I do not think that I am not skillful enough to analyze English language textbooks considering cultural elements. I took a course on coursebook evaluation when I was a junior, yet we did not profoundly look at and analyze the cultural elements in the coursebooks. Truth be told, we did spare enough time to discuss culture and how to evaluate cultural elements while choosing an appropriate coursebook to use in our classes. However, it could have been extended to 4 to 5 weeks to analyze and understand better. It would be wrong to say that I have extensive experience in analyzing English textbooks for cultural content. I took a class on this in my undergraduate classes. I evaluated different

coursebooks from many aspects and turned them into reports. However, I think that I can do better by gaining experience in the subject of coursebook evaluation. (Participant 22)

Another teacher candidate highlighted the importance of cultural knowledge and experience in a successful textbook analysis. The participant confessed that although they could understand the overall cultural content of teaching materials, their analyses could be unreliable and limited. Here, the participant touched on the importance of detailed cultural awareness and knowledge, a specific course just for evaluating cultural content, and more time and experience:

I don't think I'm very good at culturally analyzing an English textbook. Because at this point, I need to have the experience to analyze, and I need to know enough about the other culture. Yes, I took two courses on this subject in my undergraduate education. One of these courses was coursebook evaluation, and the other was course design. I took a course directly related to this in my undergraduate education. However, I do not see myself as fully capable of evaluating English textbooks in a culturally correct way. Of course, I can make an evaluation, but this evaluation may contain errors or missing elements. One of my undergraduate courses was on coursebook evaluation. In this course, we examined English coursebooks based on certain factors. One of these factors was culture. However, we did not have a class where we studied only culture in books. Therefore, I do not think I am well equipped in this regard. Although I know that some titles are related to culture or that there are sections devoted to culture in the books, I don't think I can understand how accurate or sufficient these sections are. However, my perspective and interest in the subject of culture have changed considerably, so I think that I can gain more information over time. (Participant 39)

CONCLUSIONS and IMPLICATIONS

The current qualitative investigation aimed to see how confident pre-service English teachers felt in their skills in analyzing English language textbooks in terms of cultural content. Overall, the data analysis has shown that the teacher candidates found those related departmental courses, namely, Coursebook Evaluation in EFL and Language and Culture, beneficial, for those courses informed them about what they should look for while selecting a textbook and whether the cultural coverage of those textbooks is accurate and appropriate. Those two completed courses seemed to increase their knowledge as well as their awareness of textbook analysis. The course "Coursebook Evaluation in EFL" aims at increasing awareness and knowledge about various features of textbooks, such as their physical outlook, pedagogical aims, and visual and linguistic coverage, and helps them understand to what extent textbooks are compatible with the curriculum. Besides, it trains pre-service teachers how to analyze and evaluate textbooks regarding diverse issues including (inter)cultural coverage. On the other hand, the course "Language and Culture" informs pre-service teachers about the close connection between language and culture, concepts related to language and culture, multilingualism and multiculturalism, to list but a few (Çelik & Erbay-Çetinkaya, 2020; Turkish Council of Higher Education, 2018).

Although the participants highlighted the importance of those two departmental courses in increasing their awareness and knowledge of textbook analysis, almost all highlighted the need for more textbook analysis practice and experience. Their answers revealed that the readings and discussions in such courses should go beyond solely theoretical information. Some stated that the existing courses dealt with how to evaluate textbooks for the "essentials" mentioned by Cunningsworth (1995), including the aims and approaches, design and organization, language content, skills, topic, methodology, teachers' books, and practical considerations (pp. 3-4), and did not offer them much time to concentrate on and explore thoroughly the cultural aspect. Thus, as highlighted by Çelik (2017), initial teacher education programs should be enriched with more culture-related courses as well as specific courses that focus on evaluating just the cultural content of textbooks.

It is important to note that as cultural knowledge ensures a proper understanding of interpretations, it should be integrated into the EFL classrooms, and the EFL curriculum should aim at developing students' ICC. Here, English textbooks play a pivotal role, for teachers tend to trust their cultural content and even take what they offer as the cultural objective of their classes (Gray, 2013) without supplementing them (Çelik & Erbay-Çetinkaya, 2020). Thus, the development of textbooks with accurate and appropriate cultural coverage is important, for it ensures a correct, critical, and detailed understanding of culture and meaningful interpersonal and intercultural interactions, thereby avoiding future communication accidents, student demotivation, and teacher unwillingness to integrate culture into their classes (Atay et al., 2009; Badrkoohi, 2018; Çelik & Karaca, 2014; Henao et al., 2019; Kırkgöz, 2020; Reimann, 2009; Shirvan & Taherian, 2015; Young & Sachdev, 2011).

Consequently, language teachers need to be competent in analyzing language textbooks to decide whether their cultural coverage is accurate and appropriate. Here, initial teacher education, as well as in-service teacher training and professional development, opportunities play a key role. In addition to informative courses on what to evaluate in textbooks and how to do this, more hands-on trainings could be offered to teacher candidates. Besides, as (inter)cultural competence is an important 21st century-skill, specific courses focusing solely on the cultural content of instructional materials could be offered to teacher candidates.

The current study is not without its limitations. Only qualitative data were collected and from a narrow sample; thus, further studies could investigate the issue through both qualitative and quantitative data sources. Besides, the present study investigated self-reported views of pre-service teachers regarding their confidence in analyzing the cultural content of textbooks, yet it could be interesting to see what they would in practice do in the real classroom context once they started their professional instructional careers. Therefore, in-service teachers' relevant self-confidence and practices could be investigated to have a holistic picture.

REFERENCES

- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135. <http://hdl.handle.net/11616/4316>
- Badrkoochi, A. (2018). The relationship between demotivation and intercultural communicative competence. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1531741>
- Baker, W. (2008). A critical examination of ELT in Thailand: The role of cultural awareness. *RELC Journal*, 39(1), 131-146. <https://doi.org/10.1177%2F0033688208091144>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Böcü, A. B., & Razi, S. (2016). Evaluation of textbook series 'Life' in terms of cultural components. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 221-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36115/405552>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf
- Byrd, P., & Schuemann, C. (2014). English as a second/foreign language textbooks: How to choose them—How to use them. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition) (pp. 380-393). Heinle Cengage Learning.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.) *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Çakır, E. C. (2021). An evaluation of the “Upswing English” textbook from the sociolinguistic perspective. *PESA International Journal of Social Studies*, 7(1), 63-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/60966/887553>
- Çelik, S. (2017, May). In the discussion on “doing diversity” in education, how do English language teaching programs measure up? Paper presented at the 4th annual *Conference on Sustainable Multilingualism: Language, Culture, and Society*, Kaunas, Lithuania.
- Çelik, S., & Erbay-Çetinkaya, Ş. (2022). (Inter)cultural elements and representations in English language coursebooks. In H. Çelik & S. Çelik (Eds.), *Coursebook evaluation in English as a foreign language (EFL) education* (pp. 235-272). Vizetek.
- Çelik, S., & Erbay Çetinkaya, Ş. (2020). Culture in English language teacher education programs: Striving for intercultural communicative competence. In Y. Bektaş Çetinkaya (Ed.), *Intercultural competence in ELT* (pp. 39-64). Peter Lang.
- Çelik, Ş., & Karaca, B. (2014, May). Considering culture in developing an EFL curriculum for K-8 learners in Turkey. In *Proceedings of the International Conference of Language, Literature, and Culture in Education (LLCE2014)*, Nitra, Slovakia (p. 168).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. MacMillan Heinemann.
- Dang, T. C. T., & Seals, C. (2018). An evaluation of primary English textbooks in Vietnam: A sociolinguistic perspective. *TESOL Journal*, 9(1), 93-113. <https://doi.org/10.1002/tesj.309>

- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Forman, R. (2014). How local teachers respond to the culture and language of a global English as a foreign language textbook. *Language, Culture, and Curriculum*, 27(1), 72-88. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.868473>
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Gray, J. (2013). Introduction. In J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp 1-16). Palgrave Macmillan.
- Henaio, E., Gómez, J., & Murcia, J. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Keles, U., & Yazan, B. (2020). Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. *Language Teaching Research*, 00(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177%2F1362168820976922>
- Kırkgöz, Y. (2020). Ideology and culture in EFL textbooks in the era of globalization in Turkey. In A. Al-Issa & S.-A. Mirhosseini (Eds.), *Worldwide English language education today: Ideologies, policies and practices* (pp. 102-116). Routledge.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). SAGE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP). (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. NSFLEP.
- Peterson, B. (2004). Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures. Intercultural Press.
- Reimann, A. (2009). A critical analysis of cultural content in EFL materials. *Journal of the Faculty of International Studies*, 28, 85-101.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Multilingual Matters.
- Schnitzer, E. (1995). English as an international language: Implications for interculturalists and language educators. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 227- 236. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00006-W](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)00006-W)
- Shirvan, M. E., & Taherian, T. (2015). On the ecological evaluation of Iranian secondary schools English language course books in light intercultural communicative competence: Knowledge, skills, and attitude. *SinoUS English Teaching*, 12(12), 891-905.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). SAGE Publications.
- Tajeddin, Z., & Teimournezhad, S. (2015). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *The Language Learning Journal*, 43(2), 180-193. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869942>
- T.C. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) [Turkish Council of Higher Education (CoHE)]. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>

STAJYER TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN KURAMSAL İÇERİĞİNE YÖNELİK İNANÇLARI

BELIEFS OF TRAINEE TURKISH TEACHERS ON THE THEORETICAL CONTENT OF TEACHER EDUCATION

Pınar KANIK UYSAL

Ordu Üniversitesi, pinarkanikuysal@odu.edu.tr

Emel BAYRAK ÖZMUTLU

Ordu Üniversitesi, emelozmutlu@odu.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı stajyer Türkçe öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecinde gördükleri kuramsal içeriğe yönelik inançlarını incelemektir. Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimlerinde önemli işlevler üstlendiği varsayılan bu bilgi türünün stajyer öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin ardından nasıl bir görünüme sahip olduğunun incelenmesi, kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önemli geribildirimler sağlayacaktır. Araştırmada nitel araştırma paradigması içinde yer alan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beş stajyer Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde açık kodlama, kodları temalar altında sınıflama, temalar temelinde kategorilere ulaşma aşamaları takip edilmiştir. Katılımcıların kuramsal içeriğe ilişkin yaklaşımları üç tema altında incelenmiştir. İlk temada kuramsal bilginin genel kültür kazandırma işlevini yerine getirdiği yönünde inançlar yer almaktadır. Bu temada ifade edilen inançlar, kuramsal bilginin mesleki gelişim ile doğrudan ilgisi olmayan işlevleri üzerinde durmaktadır. Diğer temada kuramsal içeriğin mesleki gelişimde işlev üstlendiği yönünde inançlar yer almaktadır. Burada öz güven kazandırma, mesleki uygulamaların neden yapıldığının farkına varma, nitelikli öğretim uygulamalarının ön koşulu olma, problem çözme sürecini kolaylaştırma ve mesleki kimlik geliştirme işlevleri üzerinde durulmuştur. Son kategoride yer alan inançlar ise kuramsal içeriğin mesleki gelişimde herhangi bir işlev üstlenmediği yönündedir. Bu kapsamda kuramsal içerik kamu personeli seçme sınavı (KPSS) için gerekli olan, ezber bilgilerden oluşan, mezun olma zorunluluğu ile öğrenilen, vakit kaybı olan, unutulmuş ve mesleki uygulamalara kılavuzluk etmeyen olarak nitelendirilmiştir. Kuramsal bilginin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda işlev üstlenmesinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu yönde gerekli olan çalışmaların yerine getirilmesinin öncelikli bir konu olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Kuram ve uygulama entegrasyonu, öğretmen eğitimi programları, Türkçe öğretmenliği, Stajyer öğretmen

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the trainee Turkish teachers' beliefs about the theoretical content they see during the teacher education process. In the research, the basic qualitative research design, which is included in the qualitative research paradigm, was adopted. The criterion sampling method was used to determine the study group. The study group of the research consists of five trainee Turkish teachers. Research data were obtained through interviews with teachers. In the analysis of the research data, the stages of open coding, classifying the codes under themes, reaching categories on the basis of themes were followed. The approaches of the participants to the theoretical content were examined under three themes. In the first theme, there are beliefs that theoretical knowledge fulfills the function of gaining general culture. The beliefs expressed in this theme focus on the functions of theoretical knowledge that are not directly related to professional development. In the other theme, there are beliefs that the theoretical content plays a role in professional development. Here, the functions of gaining self-confidence, being aware of why professional practices are done, being a prerequisite for qualified teaching practices, facilitating the problem solving process and developing professional identity are emphasized. The beliefs in the last category are that the theoretical content does not have any function in professional development. In this context, the theoretical content is described as necessary for the public personnel selection exam, consisting of memorized information, learned with the obligation to graduate, a waste of time, forgotten and not guiding professional practices. It is considered to be a priority issue to identify the obstacles to the theoretical knowledge to take on a function in preparing teachers for the profession and to carry out the necessary studies in this direction.

Key words: Theory and practice integration, teacher education curricula, Turkish teaching, trainee teacher

GİRİŞ

Kuram ve uygulama arasındaki boşluk eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların sınıf ortamında hayat bulmaması başta olmak üzere çok sayıda nitelik sorununa neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulamayı birleştirmenin yollarını aramaktadırlar (Ünver, 2014). Bu kapsamda önde gelen çalışma Korthagen tarafından geliştirilen gerçekçi öğretmen eğitimi yaklaşımıdır (Korthagen, 2001). Yakın bir zamanda öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir araştırmanın bulguları kuramsal bilginin adayların düşünme ve eylem süreçlerinin bir parçası haline gelebilmesi için kuramsal bilginin öğretiminde güven, kalıcılık ve bağlam problemlerinin üstesinden gelinmesi gerektiğini ifade etmektedir (Bayrak-Ozmutlu, 2022). Bu kapsamdaki başka bir çalışmada adaylara sahip oldukları kuramsal bilgileri uygulayabilmeleri için üniversitede görülen dersleri gerçek sınıf uygulamalarıyla birleştirmenin yolları üzerinde durulmaktadır (Yin, 2019). Bir diğer çalışmada kuram ve uygulama entegrasyonu için doğrudan öğretim yönteminin kullanılması, adayın sınıf deneyimlerinin öğretim elemanı tarafından gözlemlenmesi, küçük gruplarla belirli öğretim yöntemleri için planlar tasarlanması, uygulamalar yapılması ve uygulamalar sırasında öz değerlendirme veya grup tartışmalarına yer verilmesi (Ünver, 2014) gibi öneriler sıralanmaktadır.

Kuram ve uygulama entegrasyonunu sağlayan ve engelleyen etmenlerin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelendiği bir çalışma, adayların kuramı hayata geçirebileceklerine inandıkları elverişli uygulama ortamlarının ve paydaşlar arasında açık ve şeffaf bir anlayışın hâkim olduğu ortamların kuram ve uygulama entegrasyonunu sağlamayı mümkün hale getirdiğini göstermektedir. Öte yandan üniversite ve okul personelinin rolleri ve sorumlulukları konusunda kafa karışıklığı olduğunda adayların kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma konusunda kendilerini engellenmiş hissettiklerini bildirmektedir. Bunun yanında adayların okullardan açık ve zamanında geribildirim alması, uygulama öğretmenlerinin hazırlıklı olması ve öğretmen eğitimcilerinin sürece katılım göstermesinin özellikle önemli olduğu ifade edilmektedir (Allen ve Wright, 2013). Aynı çalışma kuram ve uygulama entegrasyonunun güçlü bir okul üniversite ilişkisi kurulmadan gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. Kuram ve uygulama entegrasyonu konusunda öğretmen eğitimi programlarının içerik boyutuna ilişkin önerileri de görmek mümkündür. Kuram ve uygulama entegrasyonu için içeriğin bütünsel bir anlayış halinde organize edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim Cullough, Berg ve Olson (2008), eğitim araştırmalarının tutarlı bir bütün halinde toplanmadıkça, fayda sağlamanın uzağında olacağını vurgulamaktadır. Yazarlar argümanlarını Dewey'nin bu kapsamda getirdiği açıklamalara dayandırmaktadır. Nitekim Dewey (1929), bilimsel araştırmanın hiçbir sonucunun eğitim sanatının doğrudan kuralına dönüştürülemeyeceğini ifade etmektedir. Bunun nedenini son derece karmaşık olmayan hiçbir eğitim uygulamasının olmamasına bağlamaktadır. Burada öğretmen eğitiminde işlev görececek olan bir kuramsal içeriğin nasıl yapılandırılması gerektiği sorusu gündeme gelmektedir.

Kuram ve uygulama entegrasyonu önündeki düşünsel engeller üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardan birinde adayların öğretim anlayışlarındaki tutarsızlıklara katkıda bulunan düşünceler üzerinde çalışılmış ve üç ana düşünce boyutu ortaya çıkarılmıştır. Bunlar eğitim öncesi deneyim, öğretim bağlamı ve öğrenci ihtiyaçlarıdır. Araştırmada bu düşüncelerin öğretmen adaylarının öğretim stratejileri seçimleri üzerinde kapsamlı veya kısıtlayıcı etkilere yol açtığı ifade edilmektedir (Cheng, Cheng ve Tang, 2010). Benzer amaca sahip olan bir diğer araştırma öğretmen adaylarının kuramı diğer kişilerin çalışmalarının bir ürünü olarak gördüklerini ve adayların kuramı kendi yaptıkları veya yapabilecekleri bir şey olarak görmediklerini belirtmektedir. Aynı araştırmada adayların kendi öğretim yöntemlerini geliştirme özgürlüğü istedikleri ifade edilmektedir (Laursen, 2008). Kuram ve uygulama entegrasyonu önündeki engelin öğretmen eğitimi programlarının mevcut durumu olduğunun iddia edildiği bir araştırmada ise programların konu merkezli ve parçalı bilgi anlayışı nedeniyle adayların öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını öngörmeleri ve bunlara hazırlıklı olmalarının zorlaştığı vurgulanmaktadır (Sancho-Gil, Sánchez-Valero ve Domingo-Coscollola, 2017).

Öğretmen eğitiminde kuramsal içeriğin amacı öğretmenin uygulaması için bir reçete listesi sunmak değil, uygulayıcının gelişen sınıf olaylarını daha iyi gözlemleyebileceği, yorumlayabileceği ve yargılayabileceği bir zihniyet yaratmaktır (Cullough, Berg ve Olson, 2008). Böylesi bir zihniyeti yaratma konusunda öğretmen eğitimi programlarının başarısı öğretmenlerin kuramsal bilgiye yönelik kavrayışlarından ayrı olarak düşünülemez. Bu noktada stajyer Türkçe öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriği ilk yıl deneyimlerinin ardından nasıl bir yaklaşımla ele aldıkları merak konusudur. Öğretmen eğitiminden henüz mezun olmuş öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri sonunda kuramsal içeriğe yönelik sahip oldukları inançların incelenmesi, öğretmen eğitimi programlarının kuram ve uygulama entegrasyonunu sağlama konusunda mevcut durumuna ve bu kapsamda neler yapılabileceğine ilişkin öngörü sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada spesifik olarak aşağıdaki sorunun cevabı aranmıştır.

Stajyer Türkçe öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe yönelik inançları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma paradigması içinde yer alan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beş stajyer Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı mesleklerinde ilk yıllarının içindedir. Dört farklı okulda görev yapmakta olan katılımcı öğretmenler üç farklı üniversiteden mezun olmuşlardır. Araştırma verileri öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilgili konu kapsamında alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Ardından iki araştırmacı bir araya gelerek araştırmanın amaç ve kapsamı konusunda derinlemesine tartışmışlardır. Tartışma sonrasında araştırma ile neye ulaşılmaya çalışıldığı ve buna nasıl ulaşılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ardından taslak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular üzerinde değerlendirmesi alınmak üzere iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geribildirimler temelinde gerekli görülen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin ardından bir öğretmen ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasının ardından iki araştırmacı bir araya gelerek sorular üzerinde son düzenlemeleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri çevrimiçi ortamda ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20 ila 45 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tamamı araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiş ve görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Deşifreler üzerinde nitel veri analizi bilgisayar tabanlı bir analiz aracı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde üç aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. Bu adımlar açık kodlama, kodları temalar altında sınıflama ve temalar temelinde kategorilere ulaşmadır. Analizlerin tamamı vivo kod ile etiketlenen 140 inanç ifadesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analizler araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Analizin tamamlanmasının ardından diğer araştırmacı ile analiz bulguları ve tüm veri seti gönderilmiş ve değerlendirmesi istenmiştir. İkinci araştırmacının inceleme işlemi tamamlanmasının ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodlayıcılar arasında uyum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu işlem iki araştırmacı arasında tam bir uyum sağlanana kadar devam etmiştir.

BULGULAR

Araştırmada stajyer Türkçe öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe yönelik inançlarının neler olduğu incelenmiştir. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1.'de görülmektedir.

Tablo 1. Stajyer Türkçe Öğretmenlerinin Kuramsal İçeriğe İlişkin İnançları

Tema	Kategori
Genel Kültür Gelişimi	Genel Kültür Kazandırma
Mesleki Gelişimimde İşlevsel	Güven kazandırma Neyi neden yapman gerektiğinin farkındalığını sağlama Nitelikli öğretim uygulamalarının ön koşulunu oluşturma Problem çözme sürecinin kolaylaştırıcısı olma Mesleki kimlik gelişimini sağlama
Mesleki Gelişimimde İşlevsel Değil	KPSS İçin Gerekli Ezber Bilgi Geçmek için öğrenilen İşin kolay kısmını oluşturan Vakit Kaybı olan Unutulan Uygulamada ne yapacağımı bana göstermeyen

Katılımcıların öğretmen eğitimi programındaki kuramsal içeriğin işlevine yönelik bakış açılarının üç kategori altında incelenebileceği görülmüştür. Katılımcıların bir bölümü kuramsal içeriğin işlevini genel kültür gelişimi sağlama olarak ifade etmişlerdir. Bu inançlarda kuramsal içeriğin mesleki yeterliliklerin dışında bir gelişim işlevine işaret edildiğini ifade etmek önemlidir.

Kuramsal derslerin genel kültür sahibi olarak yetiştirmek için verildiğini düşünebiliriz.

Öğretmenlerin görüşlerinin bir bölümü kuramsal içeriğin mesleki gelişimde işlev sahibi olduğu yönündedir. Görüşler kendi içinde birbirinden farklı noktalara işaret etmektedir. Kuramsal içeriğin açıklanan işlevlerinden biri öz güven kazandırmadır.

Sadece kuramsal bilgi değil ama kuramsal bilgi olmadan öğretmen sahaya indiğinde kendine güveni olmaz. Ben şimdi sınıfa girdiğimde "Evet, ben bunu biliyorum." diyebiliyorum.

Bir diğer işlev öğretmenlerin neyi neden yapmaları gerektiğinin farkındalığını kazanmalarınıdır. Bu bakış açısında kuramsal bilginin mesleki düşünme ve eylem süreçlerinde kullanılan gerekçelendirme, argümantasyon oluşturma ve neden sonuç ilişkisi kurma gibi düşünme süreçlerinde işlevsel olduğu görülmektedir.

Tabii ki de bir şeyler anlatılacak hocam bunun bir temellendirilmesi lazım. Şimdi yani biz bir şeyler yapıyorsak evet her kuramın bir temeli var sonuçta, onu gerekçelendirmen gerekiyor? Ben bunu böyle gelişigüzel bir şekilde anlatamam. Bir şeyleri anlatıyorsam aslında mutlaka onun altında dolu bir yerlerin olması gerekiyor. Onun dayandığı bir noktanın olması gerekiyor... Tabii ki kuramsal bilgi de olmak zorunda.

Bir diğer işlev nitelikli öğretim uygulamalarının ön koşulunu oluşturmasıdır.

Örneğin dört temel dil becerilerinde mesela okuma kazanımlarını kafamda hepsi birebir yerleşmiş şekilde var... Öğrenciye ne yapmam gerektiğini biliyorum. Öğrenciye nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda da bilgilerim var. Eğitim psikolojisi dersinde de öğretim psikolojisi dersinde de bunların yeteri kadar iyi aldığımı düşündüğüm için hangi yaş grubuna nasıl davranmam gerektiği açısından teorik bilgilerim kafamda. Bir de yeni öğretmen olduğum için [bu bilgiler] zihnimde taze.

Bir başka işlev öğretim sürecinde karşılaşılan problem çözme sürecinin kolaylaştırıcısı olmasıdır.

Psikoloji derslerinin faydası olduğunu düşünüyorum açıkçası. Sınıfta çok farklı öğrenciler olduğu için herhangi bir şeye tepki vermem öğrendiğim şeylerden kaynaklı olarak daha kolay oluyor. Yani problem çözmek daha da kolaylaşıyor. Tabii yine fazlası olabilir mi olabilir. Ama o psikoloji derslerinde öğrendiğim şeyleri kullanabiliyorum gibi hissediyorum. Problem çözme noktasında.

Son olarak öğretmenlerin mesleki kimlik geliştirme konusunda kuramsal içeriğin işlev üstlendiği konusunda açıklamaları görmek mümkündür.

Bence teorik derslerde şu bile önemli, benim kim olduğum konusunda. Belki bende de bir farkındalık yaratabilir.

Son kategoride öğretmenler kuramsal bilginin mesleki gelişimde herhangi bir işlev üstlenmediğini ifade etmişlerdir. İşlev üstlenmeme gerekçelerini farklı argümanlarla gerekçelendirdikleri görülmektedir. İlkinde, teorik bilgiler KPSS süreci için gerekli görülen ancak öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini karşılamamın uzağında algılanmaktadır.

Fakülteyi birinci bitirmek gerçekten sadece bana KPSS'de ezber bilgilerde geçmeme yaradı. Okula gittiğimde şimdi bakıyorum. Evet biliyorum dinleme, konuşma, okuma, o öğrenci için yabancılara Türkçe öğretiminde her şeyi biliyorum ama nasıl yaklaşacağını bilmiyorum. Uygulamada ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.

Bu kategoride yer alan bir diğer görüş teorik içeriğin büyük oranda ezber olduğu ve uygulamada kendine bir karşılık bulamadığıdır.

Bence akademisyenler öncelikle şunu yapmamaları gerekiyor, hadi kitabı açın vize ve finalde şu kadar sayfadan sorumlusunuz. Yani okuyorsun ama bu biraz da hani ezbere dayalı bir eğitim oluyor. Teorik bilgiyi biliyorsun ama pratiğe nasıl döneceksin? Bunu öğretmenlikte sınıfta nasıl uygulayacaksın? Okuma becerileri nasıl geliştirilmeli? Çocuğun yazma becerisi nasıl geliştirilmeli? Bir ana fikir öğretimi nasıl yapılmalı, işte bir özetleme...

Kuramsal içeriğin lisans eğitimi süresince sadece geçmek için öğrenilen bilgiler olduğu dile getirilenler arasındadır.

Hani şu an mesela öğrendiklerim ve yine akademik metinler okuyorum ama bunu transfer edebiliyor muyum orada? Transfer edemiyoruz. Sadece okuyorsun, yüzeysel bir şekilde okuyorsun, geçiyorsun sadece sınıf geçmek için onu öğreniyorsun.

Kuramsal içeriğe ilişkin bir diğer yorum da kuramsal içeriğin işin kolay kısmı olduğudur. Fazla sayıda öğrenciye hızla bilgi aktarıldığı için bu öğretmen eğitiminde öğretildiği ifade edilmektedir.

İşin kolay kısmı teorik dersi vermek. Uygulama dersi vermektense daha da kolay bakarsanız. O yüzden teorik dersler daha çok uygulama dersleri daha azmış gibi geliyor ki öyle zaten. Çünkü uygulama yapmak daha zor. Sınıflar bazen yüz kişi oluyor bazen iki yüz yani o kadar kişiye bir şeyin teorisini anlatmak mı kolay olur, uygulamasını yaptırmak mı kolay olur? Tabii teorisini anlatmak daha kolay. O yüzden işin biraz kolay kısmıymış gibi geliyor.

Bazı öğretmenler üniversite eğitiminde gördükleri kuramsal içeriğin kendilerine sadece vakit kaybettiğini ifade etmişlerdir.

Teorik derslerin çok fazla da gereği yok hocam. Ben o çocuklarla kaynaşamadıktan sonra benim sekiz beş derslerim oluyordu üniversitede. Ben gidiyorum oraya bir şeyler öğrenmeye hep teori zaten. Oturup geldikten sonra ne anlamı var ki? Ben onu okula gitmeden de o evimde oturdum, ezberledim, çalıştım bir şekilde ama şimdi sen bana bunu uygulamaya getirmezsün ben sadece seni orada dinlersem olmuyor ki...

Kuramsal içeriğin unutulduğu da ifade edilen inançlar arasındadır.

Teorilerin kesinlikle uygulama kısmında hiçbir katkısı olmadı bende. Ben keşke orada bir şeyler öğreseydim. Mesela benimle teoride hiçbir şey kalmamış. Ben kendi çabamla bir şeyler yaptım. Verilse bile bende bir işe yaramadı. Sınavda da yararlanmadım. Hep aklımda kalan şey benim staj günlerim gerçekten, yani o çocuklarla ilk karşılaşmam. Şu an mesela benim çalıştığım çocuklar, evet, atama sürecindeki ilk öğrencilerim ama gerçekten stajdaki öğrencilerimi unutmuyorum. Onlarla bir anım geliyor aklıma birden gülümseyebiliyorum. Öğretmenliği orada hissettim işte. Bu teoride kaldığı zaman hissedilmiyor, akılda çok fazla bir şey kalmıyor.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada stajyer Türkçe öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe ilişkin inançlarını incelemek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimlerinde önemli işlevler üstlendiği kabul edilen bu bilgi türünün stajyer öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin ardından nasıl bir görünüme sahip olduğunun incelenmesi, kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önemli geribildirimler sağlamaktadır. Araştırma bulgularından hareketle adayların kuramsal bilgiyi mesleki karar ve uygulamalarının bir parçası haline getirmek için öğretmen eğitimi programlarında ne gibi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin isabetli kararlar almak mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin kuramsal içeriğe ilişkin inançlarına yönelik gerçekleştirilen derinlemesine analizde öğretmenlerin kuramsal içeriğe yönelik farklı farklı değerlendirmeler içinde oldukları gözlenmiştir. Adayların kuramsal içeriğe ilişkin birbirinden farklı görüşlere sahip olmaları dikkate değerdir. Araştırma katılımcıların kuramsal içeriğe ilişkin yaklaşımlarının üç kategori altında incelenebileceğini göstermiştir. İlk kuramsal bilginin genel kültür kazandırma işlevini yerine getirdiği yönündedir. Burada ifade edilen inançlarda kuramsal bilginin işlevi ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir ilişki kurulmamaktadır. Diğer kategori ise kuramsal içeriğin mesleki gelişimde işlev üstlendiği yönündedir. Burada öz güven kazandırma, mesleki uygulamaların neden yapıldığının farkına varma, nitelikli öğretim uygulamalarının ön koşulu olma, problem çözme sürecini kolaylaştırma ve mesleki kimlik geliştirme işlevleri üzerinde durulmuştur. Son kategoride ise kuramsal içeriğin mesleki gelişimde herhangi bir işlev üstlenmediği yönünde inançlar yer almaktadır. Bu kapsamda kuramsal içeriğin Türkçe öğretmenleri tarafından KPSS için gerekli, ezber bilgi, geçmek için öğrenilen, işin kolay kısmını oluşturan, vakit kaybı olan, unutilan ve uygulamada ne yapılacağını göstermeyen olarak ifade edilmektedir. Adayların kuramsal bilgidan mesleki karar ve uygulamalarında istifade edebilmelerini sağlamanın yolları üzerinde durulması öğretmen eğitiminde öncelikli önem taşımaktadır. Bu kapsamda adayların kuramsal bilgiye yönelik beraberinde getirdikleri inançları belirlemek ve kuramsal bilginin meslek hayatlarında sahip olduğu önemi ilk elden deneyimlerine izin verecek yaşantılar geçirmelerinin yollarını tasarlamak önemlidir. Ayrıca öğretmen eğitiminde kuramsal içeriğin yapılandırılması ve öğretim yolları üzerinde durulması gerektiği açıktır. Ek olarak kuramsal bilginin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda işlev üstlenmesinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu yönde gerekli olan çalışmaların yerine getirilmesinin öncelikli bir konu olduğu düşünülmektedir. Gelecek araştırmaların stajyer öğretmenlerin kuramsal içeriği mesleki karar ve uygulamalarında etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engellerin neler olduğu konusunu derinlemesine irdeleyen araştırmalar gerçekleştirilmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
- Cheng, M. M., Cheng, A. Y., & Tang, S. Y. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104.
- Clough, M. P., Berg, C. A., & Olson, J. K. (2009). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-making. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 821-847.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice And Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. In J. A. Kentel and A. Short (Eds.), *Totems and Taboos* (pp. 171-182). Brill.
- Ozmutlu, E. B. (2022). The relationship between theory and practice: an examination based on pre-service teachers' beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education*, (30), 223-249.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325.

- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English as a foreign language preservice teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education*, 1(1), 1-8.

MEMDUH ŞEVKET ESENDAL'IN "KARGA YAVRUSU" ÖYKÜSÜ ÜZERİNE METİNDİLBİLİMSEL BİR İNCELEME

A Textlinguistic Study On Memduh Şevket Esendal's Story of Karga Yavrusu

Serdar DERMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, serdarderman@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmada, Memduh Şevket Esendal'ın "Karga Yavrusu" öyküsü metin dilbilimsel bir çözümleme örneği olarak ele alınacaktır. Öykü çözümlenirken, Halliday-Hassan (1976) ve Beaugrande-Dressler (1981)'den hareketle, öncelikle metnin temel unsurlarına yönelik örnek bir model oluşturulmuş, sonra bu model dâhilinde metin okunmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Metin çözümlenirken, metnin yüzey yapısındaki yineleme, eşdizimsel örüntüleme, gönderim, değiştirim, eksilteli yapı gibi bağlaşıklık unsurlarından hareketle, metnin derin yapısındaki anlam katmanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öykü 'küçük ölçekli yapı' unsurları bakımından değerlendirilirken ikinci bölümde 'büyük ölçekli yapı' ölçütleri bakımından ele alınmış, üçüncü bölümde ise metnin derin yapıdaki anlam katmanlarına yönelik bütüncül bir okuma yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: metindilbilim, bağlaşıklık, tutarlılık.

ABSTRACT: In this study, Memduh Şevket Esendal's story "Karga Yavrusu" will be discussed as an example of textual linguistic analysis. While analyzing the story, first of all, an exemplary model was created for the basic elements of the text, based on Halliday-Hassan (1976) and Beaugrande-Dressler (1981), and then the text was tried to be read and interpreted within this model. While analyzing the text, it has been tried to reach the layers of meaning in the deep structure of the text, based on the elements of cohesion such as repetition, collocational patterning, reference, substitution, elliptical structure in the surface structure of the text. This study consists of three parts. In the first part, the story is evaluated in terms of 'small-scale structure' elements, in the second part it is discussed in terms of 'large-scale structure' criteria, and in the third part, a holistic reading of the deep structure of the text is tried to be made.

Key words: textlinguistics, cohesion, coherence

GİRİŞ

Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde bir etkinlik alanı olarak dil bilgisi öğretimi de karşımıza çıkar. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilip derinleştirme aşamasında dil ifadeleri içinde yer alan dil bilgisel yapılar, sözcük öğretimi ve cümle bilgisi de öğretim içeriğinin temel çatısını oluşturur. Bu mantık içinde, bahsedilen yapılar üzerinden dilin kurallarının öğretimi yanında dilsel ifadelerin iletişimsel boyutta söz özelliklerinin kavranması aynı zamanda dilin işlevsel olarak öğretimini de pekiştirir. Bu noktada Türkçe öğretiminde ele alınan yapısal ve işlevsel özellikleri ortaya koymak, dil zevki ve dil bilinci oluşturmak için metinle öğretim yaklaşımı olmazsa olmaz bir kullanım olarak karşımıza çıkar.

Türkçe öğretiminde metin seçimi, metin bilgisi ve metin öğretimi üzerine öğretim programlarında, müfredatta ve ders kitaplarında bir hayli içerik bulunurken metinle öğretim yaklaşımına istenilen düzey ve nitelikte yer verildiği söylenemez. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde iletişime yönelik yöntemlerin uygulanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin konuşma, tartışma, yorumlara ve sözcük öğrenimi gibi becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan metinler, Türkçe öğretiminde önem taşımaktadır (Aydın ve Torusdağ, 2014). İletişim, tümcelerden daha büyük dilsel birimler olan sözcüklere için, metinler dil biliminin inceleme alanına girer. Bu nedenle tümce ötesi dil ilişkilerini inceleyen metindilbilim, gerek anadil gerekse yabancı dil öğretiminde metinlerle çalışırken öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işlev üstlenmektedir. Çünkü metindilbilim, öğrencinin sahip olduğu sözlük bilgisini geliştirmesine, metni bir bütün olarak değerlendirmesine, metindeki dil unsurları arasında ilişki kurarak metni yorumlamasına ve metinden doğan sorunların tartışılmasıyla da öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine katkı sağlar (Bölükbaş, 2012:133).

1950'li yılların başında dilbilimin daha çok sözlü dile ve tümce düzeyine uyguladığı çözümleme yöntemlerinin yazılı dile, tümceötesi birimlere uygulanması sonucu gelişen metindilbilim, anlamın ortaya çıkarılmasında tümceötesi dil çalışmalarından yola çıkarak bir metnin bütünlüğünü, birliğini yaratan bağlantıları ve tutarlılıkları inceler (Esmer, 2010:17).

Metindilbilime dayalı bir incelemede, tek tek metnin içindeki tümceler değil; metni oluşturan dil birimleri arasındaki bağıntılar ile metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi önemlidir. Bu anlayışla metne yaklaşan metindilbilim; türü ne olursa olsun her türlü dil olgusunu metin yapan ölçüt ve kuralları belirler. Çeşitli metin türleri arasındaki farklı yapısal ve işlevsel özellikleri tespit eder. Metinlerle gönderme yaptıkları gerçek olgular arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin çok katmanlı anlamsal yapılarını saptar. Metinlerin kullanıldıkları bağlama göre üstlendikleri işlevleri belirlemeye çalışır (Aydın ve Torusdağ, 2014:112).

Metin, soldan sağa birbirine eklenen ardışık cümlelerden oluşmaktadır. Ancak, burada cevaplanması gereken soru şudur? Nasıl oluyor da metni alımlayan, metni çözen (çözmesi istenen) okur bu cümleler dizisinden metnin konusunu kavrayabiliyor, metni oluşturan öğeleri tespit edebiliyor ve daha da önemlisi metinden bir mesaj çıkarabiliyor? En gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin en üst düzeydeki birimi metin, cümlelerin/sözcelerin basit, rastgele, ardışık olarak sıralanması ile oluş(turul)muş bir yapı değildir. Metin, cümleler/sözceler arası çeşitli düzeylerdeki ilişkilerle oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel birimdir. Metin, “bütünlük” ve “birlik” arz eden, anlaşılabilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel bağlam içerisinde belli çıkarımlar yapılabilen, belli mesajlar içeren dilsel bir bütünlüktür (Yılmaz ve Jahiç, 2008: 1). Metin, yüzey yapıda bir biri ardına sıralanmış cümlelerden oluşsa da iletişim ortamı ve bağlamın da metni şekillendiren unsurlar olduğu unutulmamalıdır. Nitekim metin, “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözcüğe ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı sözcükler bütünü” olarak tanımlanabilmektedir (Aksan, 1987: 149).

Halliday ve Hasan’a göre metin, dilin kullanımındaki birimdir ve tümce veya tümcecik gibi dilsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin tümcelerden oluşmaz, tümceler tarafından gerçekleştirilir ya da tümceler içinde kodlanır. Buna göre metin sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog biçiminde olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan tümcelerin toplamından farklıdır (Halliday-Hasan,1976: 1-2).

Bu çalışmada, hem kısa oluşu, hem yazarın kısa tümcelerle sade bir dil kullanması, olay örgüsünün ve olay kahramanının çocuk edebiyatı ilkelerinden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğine uygun oluşu, metnin ders kitaplarında ve Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda uygulama metni olarak kullanılması, yazarın Türkçenin inceliklerini kendi edebî anlayışı ve üslubu içinde ustalıkla yansıtmaya bakımdan önem taşıyan – Memduh Şevket Esendal’ın Karga Yavrusu öyküsü, metindilbilimsel ölçütler doğrultusunda oluşturulan örnek model çerçevesinde çözümlenecektir. Metnin yüzey yapısındaki dilsel öğelerden hareketle, derin yapısındaki anlam katmanlarına ulaşılabilecek ve Türkçe öğretimi için örnek bir yazınsal metin çözümlemesi oluşturulacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Yıldırım ve Şimşek’e (2003) göre gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilen nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Materyali:

Çalışma materyali olarak Memduh Şevket Esendal’ın Karga Yavrusu başlıklı öyküsü seçilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu çalışma metin olabilmenin ölçütlerinden bağlaşıklık ve bağdaşıklık ile sınırlandırılmıştır. Metnin üst yapı özelliklerine değinilmeyecektir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi:

Bu çalışmada veriler, Yıldırım ve Şimşek (2003) tarafından nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olarak belirtilen ‘yazılı dokümanların incelenmesi’ yöntemiyle toplanmıştır. Veriler ‘betimsel analiz’ ile çözümlenmiş, böylelikle yüzey yapıda yer alan kavramlar betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizle birlikte veriler, ‘içerik analizi’ ile derinleştirilmiştir.

Bu çalışmada öncelikle metin küçük ölçekli yapı bağlamında ele alınmış daha sonra metnin büyük ölçekli yapı unsurları ortaya konulmuş ve devamında metin, bütüncül bir okumayla çözümlenmeye çalışılmıştır. Küçük ve büyük ölçekli yapıların ayrıştırılması ve çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemine metnin yorumlanmasında ise içerik analizine başvurulmuştur.

Küçük ölçekli yapıyla ilgili bağlaşıklık ölçütlerinin belirlenmesinde Halliday-Hasan (1976) ve Beaugrande-Dressler’den (1981); büyük ölçekli yapıyla ilgili bağdaşıklık ölçütlerinin ortaya konulmasında Beaugrande-Dressler (1981), van Dijk-Kintsch’den (1983) faydalanılmış, ayrıca Coşkun (2005), Ayata Şenöz (2005), Uzun Subaşı (2006), Günay (2007), Dilidüzgün (2008), Yılmaz ve Jahiç (2008), Aydın (2012), Torusdağ (2013), Aydın ve Torusdağ (2014), gibi araştırmacıların çalışmaları da yol gösterici olmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Küçük Ölçekli Yapı

Tümceler birbirlerine eklenerek bir metin oluşmasını sağlayan yinelemeler, ön gönderim ve art gönderimler, örtük anlatımlar, eksiltili yapılar, tümceler arası bağıntı öğeleri gibi ölçütler doğrudan metnin küçük ölçekli yapısıyla ilgilidir. Metni oluşturan bu ölçütler bağlaşıklık olarak adlandırılır (Aydın ve Torusdağ, 2014). Bağlaşıklık, metni oluşturan yapıların dilsel bütünlük sağlayacak biçimde birbirlerine bağlanmaları anlamına gelmektedir. Bağlaşıklık, ‘sözcüksel bağlaşıklık’ ve ‘dil bilgisel bağlaşıklık’ olmak üzere iki başlık altında ele alınır (Halliday ve Hasan, 1976: 6).

1. Dilbilgisel Bağlaşıklık

Gönderim/ Değiştirim/ Eksilti

Nüfus kâtibi Sivriilerin Kadir Efendinin oğlu¹, on yaşlarında² Nazif, Karadonluların Mustafa'nın oğluna bir uçurtma verip (ondan) bir karga yavrusu almış, Ø³ (Nazif)(kargayı) besliyor. Ø Anası ve anasının anası nedense bu⁴ karga yavrusunu istemediler. (Onlar)⁵ - Ø (Anası ve anasının anası) Besleme o⁶ pis kargayı, dediler. (Onlar) Oğlan⁷ dinlemedi. Ø Götürmüş (kargayı) arpa ambarına saklamış, (kargayı) orada⁸ besliyor. (O) Ø (Anası ve anasının anası) Babasına⁹ söylediler, Ø (Kadir Efendi) aldırma. Ø (Anası ve anasının anası) Bir daha söylediler:¹⁰ - Ø (Nazif) Bizi dinlemiyor, sen de aldırma¹¹, Ø (Anası ve anasının anası) bu¹² oğlan¹³ artık büsbütün haylaz olacak, dediler. Ø Babasının¹⁴ bir kızgınlığına rasgelmiş olacak, Ø (Babası) oğlunu¹⁵ çağırdı, Ø (Babası), (Nazif'i) dut ağacına bağladı Ø (Nazif'in) ağlamasına, (Nazif'in) yalvarmasına (Kadir Efendi) aldırma, Ø (Kadir Efendi) (Nazif'i) dövmeye başladı. Kimseler elinden alamadılar.¹⁶ Ø (Kadir Efendi) O kadar dövdü ki, oğlan¹⁷ bayıldı; o¹⁸ da öldü diye bıraktı, Ø (Kadir efendi) çıktı gitti. Anası, anasının anası¹⁹, ağlayarak, çocuğu²⁰ ağaçtan çözdüler, (Nazif'i) sundurmaya uzattılar, komşular yetiştiler, Ø (komşular) (Nazif'in) yüzüne su serptiler, Ø (Nazif'e) nişadır ruhu koklattılar, Ø (Nazif) ayılmadı.²¹ Anası, anasının anası²² saçlarını başlarını yoldular,²³ bir yandan da belediye hekimine haber gitti. Hekim geldi, Ø (Hekim) çocuğa²⁴ baktı, Ø (Hekim)(Nazif'i) ayılttı. Gönüller de hoş oldu. Yalnız, hekim kapıdan çıkarken komşulara demiş ki; -Ben bu işi²⁵ hükümete haber vermeliyim!²⁶ Belli olmaz, yarın çocuğa²⁷ bir şey olursa benim yakama yapışır!²⁸ Bu söz²⁹ işitilince oğlanın³⁰ anası ve anasının anası³¹ yeniden coştular, Ø (anası ve anasının anası) ağlamaya başladılar. Ø (anası ve anasının anası) Kadir Efendiye haber yolladılar. Ø (Kadir Efendi) Geldi. (Kadir Efendinin) Kanı soğumuş ve (Kadir Efendinin) yelkenleri suya inmiş!³² Ø (anası ve anasının anası)(Kadir Efendiye)(olan biteni) Anlattılar. Ø (Kadir Efendi) Korktu. Ø (Onlar) Doktora³³ koştular. Ø Yalvarış, yakarış, ant şart ki bir daha (Onlar) çocuğa³⁴ gül yaprağı ile dokunmayacaklar!³⁵ Neyse, Ø işi³⁶ (Onlar) örtbas ettiler. Oğlan³⁷ da birkaç gün sonra ayaklandı ve (Nazif) iki karga yavrusu beslemeye başladı.

¹ İyelik ekiyle yapılmış öngönderim

² Nazif ile ilgili bir öngönderim

³ “O” zamiri ve boş adlarla gösterilen şahıs Nazif'tir.

⁴ Gösterme sıfatıyla kargaya artgönderim

⁵ “Onlar” annesi ve anneanneye gönderim

⁶ Gösterme sıfatıyla kargaya artgönderim

⁷ Nazif - oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

⁸ Orada ve arpa ambarı kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

⁹ Kadir Efendi ve babası kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

¹⁰ Kişi ekiyle artgönderim yapılmıştır.

¹¹ Kişi ekiyle artgönderim yapılmıştır.

¹² Gösterme sıfatıyla kargaya artgönderim

¹³ Nazif ve oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

¹⁴ Kadir Efendi ve babası ada dayalı değiştirim

¹⁵ Nazif ve oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

¹⁶ Altı çizili kısımlarda iyelik ekleriyle artgönderim

¹⁷ Nazif ve oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

¹⁸ Kişi adlı ile babaya artgönderim

¹⁹ İyelik ekleriyle Nazif'e artgönderim

²⁰ Nazif ve çocuk kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

²¹ Cümle boyunca “-ler” kişi ekiyle annesigile ve komşulara artgönderim

²² İyelik ekleriyle Nazif'e artgönderim

²³ Kişi ve iyelik ekleriyle annesi ve anneannesine artgönderim

²⁴ Nazif ve çocuk kelimeleriyle ada dayalı değiştirim yapılmıştır.

²⁵ Bu işten kasıt babasının oğlunu dövmesidir. Eyleme dayalı bir değiştirim yapılmıştır.

²⁶ Kişi adlı ve kişi ekleriyle hekime artgönderim yapılmıştır.

²⁷ Çocuk ve Nazif arasında ada dayalı bir değiştirim

²⁸ Burada tahminen hükümetteki denetleyicilere dışgönderim yapılmıştır.

²⁹ Doktorun sözleri “bu söz” olarak ifade edilmiştir. Burada tümceye dayalı bir değiştirim vardır.

³⁰ Nazif ve oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim

³¹ İyelik ekleriyle Nazif'e artgönderim

³² İyelik ekleriyle babasına artgönderim yapılmıştır.

³³ Hekim ve doktor kelimeleriyle ada dayalı değiştirim yapılmıştır.

³⁴ Nazif ve çocuk kelimeleriyle ada dayalı değiştirim yapılmıştır.

³⁵ Dokunmak fiiliyle çocuğu dövmek eylemi kastedilerek eyleme dayalı değiştirim yapılmıştır.

³⁶ İşten kastedilen çocuğun dövülmesidir. Eyleme dayalı bir değiştirim vardır.

³⁷ Nazif ve oğlan kelimeleriyle ada dayalı değiştirim yapılmıştır.

Bağlaçlar

- Anası **ve** anasının anası nedense bu karga yavrusunu istemediler.
- -Bizi dinlemiyor, sen **de** aldırmyorsun, bu oğlan artık büsbütün haylaz olacak, dediler.
- O kadar dövdü **ki**, oğlan bayıldı; o **da** öldü diye bıraktı, çıktı gitti.
- Anası, anasının anası saçlarını başlarını yoldular, bir yandan **da** belediye hekimine haber gitti. Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı. Gönüller **de** hoş oldu. **Yalnız**, hekim kapıdan çıkarken komşulara demiş **ki**;
- -Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!'
- Bu söz işitilince oğlanın anası **ve** anasının anası yeniden coştular, ağlamaya başladılar. Kadir Efendiye haber yolladılar. Geldi. Kanı soğumuş **ve** yelkenleri suya inmiş! Anlattılar. Korktu. Doktora koşular. Yalvarış, yakarış, ant şart **ki** bir daha çocuğa gül yaprağı **ile** dokunmayacaklar! Neyse, işi örtbas ettiler.
- Oğlan **da** birkaç gün sonra ayaklandı **ve** iki karga yavrusu beslemeye başladı.

Koşutluk

- Nüfus kâtibi Sivrililerin Kadir Efendinin oğlu, on yaşlarında Nazif, Karadonluların Mustafa'nın oğluna bir uçurtma verip bir karga yavrusu almış, besliyor.
- Anası ve anasının anası nedense bu karga yavrusunu istemediler. -Besleme o pis kargayı, dediler.
- Babasına söylediler, aldırmadı. Bir daha söylediler: -Bizi dinlemiyor, sen de aldırmyorsun, bu oğlan artık büsbütün haylaz olacak, dediler.
- (...) oğlunu çağırdı, dut ağacına bağladı, ağlamasına, yalvarmasına aldırmadı, dövmeye başladı. (...) O kadar dövdü ki, oğlan bayıldı; o da öldü diye bıraktı, çıktı gitti.
- Anası, anasının anası, ağlayarak, çocuğu ağaçtan çözdüler, sundurmaya uzattılar, komşular yetiştiler, yüzüne su serptiler, nişadır ruhu koklattılar, ayıladı.
- bir yandan da belediye hekimine haber gitti. Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı. Gönüller de hoş oldu.
- Yalnız, hekim kapıdan çıkarken komşulara demiş ki; -Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!'
- Bu söz işitilince oğlanın anası ve anasının anası yeniden coştular, ağlamaya başladılar. Kadir Efendiye haber yolladılar. Kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş! Anlattılar. Korktu. Doktora koşular. Yalvarış, yakarış, ant şart ki bir daha çocuğa gül yaprağı ile dokunmayacaklar!
- (...) Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusu beslemeye başladı...

Zaman ve Görünüş

Metinde yer alan zaman unsurları dilbilgisel açıdan oldukça çeşitlilik göstermektedir. Fakat bu çeşitlilik öykünün anlaşılmasında bir sorun teşkil etmemektedir. Öykü, okuyucuda baştan sona, birkaç gün içinde yaşanıp bitmiş bir olay izlenimi uyandırır.

Esasen “-di’li geçmiş zaman” kipi okuma sürecinde okuyucunun şimdisinde gerçekleşiyor izlenimi uyandırırken geniş zaman, şimdiki zaman gibi kiplerle kurulan ifadeler genellikle geçmişte yaşanıp bitmiş izlenimini uyandırır. Bu bakımdan metnin, okuma sürecinde geçmişte geçiyor algısı uyandırması doğaldır. Metnin görünüşüne gelirse 38 kez biterlik unsurları, 12 kez ise bitmezlik unsurları kullanılmıştır.

İşlevsel Tümce Görünüşü

Tümcelerin dizilişi ve tercih edilen zaman kipleri öykünün geneline bir akıcılık ve sadelik kazandırmış, gereksiz hiçbir detaya başvurulmamıştır.

Bu akıcı dile rağmen cümleler çoğunlukla kurallı biçimde yazılırken devrik cümleye hiç yer verilmemiştir. Bunun bilinçli bir tercih olduğu düşünülebilir.

2.Sözcüksel Bağdaşıklık**a. Yineleme**

Bu metinde bazı sözcükler sıklıkla yinelenmiştir. Örneğin Nazif’in yerine sıkça kullanılan oğlan ve çocuk kelimeleri bunlardan biridir. Bir başka yinelenen ifade de çocuğun “anası ve anasının anası”dır. Kadir Efendi-baba, hekim-doktor, beslemek, ağlamak, ayılmak, bayılmak, koşmak gibi ifadeler de birkaç kez tekrarlanmıştır.

b. Eşdizimsel Örüntüleme

Genellikle nazım metinlerde “tenasüp” sanatı olarak karşımıza çıkan bu kavram “Karga Yavrusu” metninde de birbiriyle uyumlu kavramların sıralanışıyla karşımıza çıkıyor: Karga yavrusu beslemek; dinlemek-aldırmak; ağlamak, coşmak, yalvarmak, kızgınlık, dövmek, bayılmak, ölmek; serpmek, koklatmak, ayıltmak, hekim; kanı soğumat, yelkenleri suya inmek; yalvarış, yakarış, ant, şart; hükümet, yakaya yapışmak, korkmak, örtbas etmek gibi örnekler kendi içlerinde birer eşdizimsel örüntüleme oluştururlar.

Büyük ölçekli yapı**Yapı Etmenleri****a. Bağlamsal Düzlem**

Metinde geçen olayları bir gerçekliğe oturtabilmemiz için gereken “dünya bilgisi” bu kategoride karşımıza çıkmaktadır. Muhtemelen Cumhuriyet’in ilk yıllarında bir kasabada geçen bu öykü bize satır aralarında Anadolu yaşamını, taşradaki çocukların uğraşlarını, Türk aile yapısını ve aile içi ilişkileri, toplumsal cinsiyet rollerini, evdeki kadınlar ve çocuklar arasındaki örtülü güç savaşını ve şiddet unsurlarını yansıtmaktadır.

b. Metin-içi Belirtkeler

Bağlamsal düzlemde ziyade metnin kendisine bakarak bir “anlamsal çıkarım” devşirdiğimiz bu kategoride başlık, karakterlerin sözleri, kullanılan deyimler, bağdaşıklık unsurları vs. bize, kasabada geçen dehşet verici bir olayın bu denli sıradan bir üslupla verilmesini aktarır ve bu durumun bizi üstyapıyla ilgili ipuçlarına yönlendirmesi son derece önem arz etmektedir.

İşlev

İşlev metnin belli iletişim amaçlar doğrultusunda kullanımınıdır. Metnin ulaşmak istediği kitle, yazılış amacı, ne anlatmak istediği metnin işlevini oluşturur.

Betimleme cümleleri;

- Karadonluların Mustafa'nın oğluna bir uçurtma verip bir karga yavrusu almış, besliyor.
- Nazif karga yavrusunu arpa ambarına saklamış ve orada besliyor.
- Dut ağacına bağladı, ağlamasına, yalvarmasına aldırmadı, dövmeğe başladı. Kimseler elinden alamadılar. Oğlan bayıldı; o da öldü diye bıraktı, çıktı gitti.
- Anası, anasının anası, ağlayarak çocuğu ağaçtan çözdüler, sundurmaya uzattılar, komşular yetiştiler, yüzüne su serptiler, nişadır ruhu koklattılar, ayılmadı.
- Anası, anasının anası saçlarını başlarını yoldular bir yandan da belediye hekimine haber gitti.
- Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı
- Bu söz işitilince oğlanın anası ve anasının anası yeniden coştular, ağlamaya başladılar.
- Kadir Efendi'nin kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş! Korkuyordu. Doktora koştular.

Yargı cümleleri;

- Besleme o pis kargayı, dediler.
- Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışsınlar!

Başlık

“Karga Yavrusu” başlığı elbette tesadüfen seçilmemiştir. Metnin temele aldığı ve bizi ana fikre götüren en güçlü ipucunun yani “karga yavrusunun” başlığa verilmesi hem bilgilendirici hem çağrı işlevi açısından önemlidir.

Konu

Bu öykünün konusu ailesinden gizli bir karga yavrusu besleyen çocuğun evdekilerle inatlaşması sonucu uğradığı aşırı ve haksız tepkiyle birlikte olayların tuhaf bir şekilde çözüme kavuşmasıdır.

Anahtar Sözcükler

Bu metindeki anahtar kelimeler ise şu şekildedir: karga, beslemek, baba-oğul, dayak, şikâyet, pişmanlık, korku, hekim.

Ana Düşünce Tümcəsi

Bir metnin ana düşünce tümcəsi, metinle ilgili tüm önermelerin ve sorguların cevabı niteliğinde olmalıdır.

Bu sebeple ana düşünce tümcəsi, “Çözümü basit görülen problemler olmayacak yöntemlerle çözülmeye kalkılırsa bu sorunları daha da büyütür.” şeklinde ifade edilebilir.

İçerik Şeması

İçerik şeması, metnin türüne ve amacına göre değişiklik gösterirken bu öyküde içerik şemasını giriş, gelişme ve sonuç olarak ifade edilebilir.

Giriş: Nazif eve gizlice bir karga getirir ve evdeki kadınlar bu hayvanı fark edip çocuğa söz geçirmek isterler. Ona kargayı atmaları yönündeki emirleri karşılıksız kalınca babasına şikâyet ederler.

Gelişme: Şikâyetlere başta aldırış etmeyen baba, bir gün rastlantı eseri çocuğu öldüresiye döver. Bu şiddet olayının ardından kopan yaygara ve hekimin olaya şahit olması için yasal yollara intikal etmesine sebep olur. Bu durumdan korkan aile üyeleri pişman olur ya da olmuş gibi yaparlar ve yeminler edilir, doktor ikna edilir.

Sonuç: Çocuk bu lüzumsuz inadı yüzünden başına gelen musibetten akıllanmaz, aksine sorunlar yanlış yollarla çözülmeye kalkıldığı için kendine açılan fırsatı değerlendirip bir karga daha beslemeye başlar. Kadınlar ettiği şikâyetle, baba da dolduruşa geldiğiyle kalır.

Konu Değişimi Belirleyicileri

Metnin gidişatını önemli ölçüde değiştiren unsurlara “konu değişimi belirleyicileri” denir. Karga Yavrusu öyküsünde de bu belirleyicilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Anası ve anasının anası nedense bu karga yavrusunu istememeler.
- Oğlan dinlemedi.
- Babasına söylediler, aldırmadı.
- Babasının bir kızgınlığına gelmiş olacak, oğlunu çağırdı... ..elinden alamadılar... ..öldü diye bıraktı, çıktı gitti... ..nişadır ruhu koklattılar, ayılmadı.
- Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı... ..“Ben bu işi hükümete haber vermeliyim... ..yakama yapışsınlar.”
- ...Yeniden coştular, ağlamaya başladılar... Geldi, anlattılar. Korktu.. Yalvarış, yakarış... İş i örtbas ettiler.
- Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusu beslemeye başladı.

Biçem

Metnin biçem unsurlarını birkaç başlıkta özetlersek:

Sözdizimsel Düzlemle İlgili Yapılar:

Daha önce sıralamış olduğumuz, metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan unsurlar sayesinde sözdizimsel yapılar ortaya çıkar ve metin-dışı dünya bilgimizle bağlantı kurarlar.

“Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!” ünlem tümcesi bu yapılar bir örnektir.

Anlamsal Düzlem Yapısı:

Metinde kullanılan ad, eylem ve bütün sözcüklerin aynı kavram alanından seçilmesi, bir bağdaşıklık oluşturması, kullanılan söz sanatları vb. estetik ve anlamsal unsurlar metin için kritik bir öneme sahiptir.

Eğretileme: Metinde yalnızca tek bir yerde “eğretileme” unsuruna rastlanmıştır, “Gönüller de hoş oldu.” tümcesinde insana dair bir özellik, kalp uzvuna aktarılmıştır.

Benzetme ve Deyim: Öyküde “benzetme” unsuruna rastlanmazken birkaç yerde “deyim” kullanılmıştır. “Pis karga, karga beslemek, aldırılmamak, elinden alamamak, saçlarını başlarını yolmak, gönlü hoş olmak, dokunmak, ayaklanmak” metinde geçen deyimlere örnektir.

Sezdirim: “Anası ve anasının anası nedense bu karga yavrusunu istemediler.” tümcesinde altı çizili sözcükle evdeki kadınların tutumlarının sebepsiz ve iyi niyetli olmayan bir tutum olduğuna ilişkin “sezdirim” yapılmıştır.

Ya da “Besleme o pis kargayı!” ünlem tümcesinde karganın beslenmeye uygun bir hayvan olmadığı, bu hayvanın kültürümüzde pek sevilmediği gibi sezdirimlere ulaşabiliriz.

“Sen de aldırılmıyorsun, bu oğlan büsbütün haylaz olacak.” tümcesinde babaya karşı bir suçlama ve çocuk haylaz olursa babanın umursamazlığından kaynaklandığını vurgulama amacı verilir. Bu da bir başka sezdirim örneğidir.

İzlek ve Öрге: Metinde pis bir hayvan olduğu için karganın kullanılması örgedir. “Çocuğa pedagojiye uygun olmayan cezaların verilmesi, ebeveynde vicdan azabına yol açıyor. Bu da ebeveynin çocuğa daha fazla taviz vermesine sebep oluyor.” tümcesi bu öykünün izleğini oluşturmaktadır.

Kullanılan Dil: Öyküde hiçbir yabancı sözcük ya da uzmanlık terimi kullanılmamıştır. Öyküde kahramanlar arasında geçen konuşmalar olduğu için konuşma çizgisi kullanılmıştır.

Anlatıcı Bakış Açısı ve Anlatım Tutumu: Metin ilahi bakış açısıyla ve 3. Kişi ağzıyla yazılmıştır ve gözlemci bir kimliğe sahiptir. Kendisi geri planda ve olayların dışında kalır. Öyküye hâkim olan bakış açısı dış odaklıdır.

Özet

Nazif’in karga yavrusu beslemesini istemeyen anası ve anasının anası, söz dinlemeyen çocuğu haylaz olacak endişesiyle babasına şikâyet ederler. Babası önce aldırılmaz. Tekrar şikâyet ederler. Babası kızgın bir anında oğlanı dut ağacına bağlar ve bayıncaya kadar döver, öldü diye bırakır gider. Anası ve anasının anası komşularla birlikte çocuğu ayıltmaya çalışırlar. Çocuk ayılmaz. Hekim gelir çocuğu ayıltır ancak bu durumu hükümete haber vereceğini söyler. Ana, anasının anası ve baba korkarlar. Hükümete haber vermekten vazgeçmesi için doktora yalvarırlar, bir daha gül yaprağıyla bile çocuğa dokunmayacaklarına dair söz verirler. İş örtbas edilir. Birkaç gün sonra ayaklanan oğlan iki karga yavrusu beslemeye başlar.

Sonuç Tümcesi

“Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusu beslemeye başladı.” sonuç tümcesi metinde söylenmek istenilenlerin özeti gibidir.

Bütüncül Okuma

Karga Yavrusu metni bağlamında çözümlenen küçük ve büyük ölçekli yapıdan hareketle öykünün içeriği hakkında bazı çözümlenmeler yapılacaktır. Her şeyden önce durum hikâyesi türünde olan metinde yazarın kurguyu meydana getiren tüm unsurları ustalıklı bir uyum ve bütünlük içinde yerli yerinde kullandığını söylemek gerekir. Öykünün kurguya temel olan olay örgüsü, öykünün ana kahramanı olan Nazif’in bir uçurtma ile karga yavrusunu takas etmesiyle başlar. Böylelikle yazar, öyküde aslında sıra dışı olan ancak işlevi bakımından bir o kadar da gerekli olan karga yavrusunu edebî gerçeklik paradigması içinde öyküye katverir. Okur, bu noktada karga yavrusu gibi sıra dışı bir objenin öyküye dâhil oluşunu hiç yadırgamaz. Mantıksal olarak karga yavrusu elde edilmesi zor ve doğal olmayan bir objedir. Yazar, metnin genelinde olay örgüsü, kişi, zaman ve mekân unsurlarını öyküye yüzeysel, belli belirsiz, ana hatlarıyla ve kurguyu sürdürecektir kadar ele alır, ayrıntılar açıklanmaz. Bu durum öyküsünde okura zihninde kendince tamamlaması gereken büyük boşluklar bırakır ancak bu boşluklar öyküde herhangi bir kopukluk meydana getirmez. Nazif’in karga yavrusunu değiş tokuşla aldığı Karadonluların Mustafa’nın oğlunun karga yavrusunu nereden temin ettiği okurun tamamlaması gereken metinsel bir boşluktur. Nazif ki öykünün ana kahramanıdır, öyküde onun hakkında on yaşlarında olması ve Sivrililerin Kadir Efendi’nin oğlu olması dışında ne fiziksel ne de ruhsal hiçbir özellik belirtilmemiştir.

Öyküdeki çatışma, karga yavrusunu eve getirip arpa ambarında gizlice beslemeye başlamasıyla ortaya çıkar. Nazif’in annesi ve annesinin annesi, Nazif’in karga yavrusunu beslemesini istemezler. Ancak yazar yine büyüklerin Nazif’in niçin karga yavrusu beslemesini istemediklerini açıklamaz, metin “nedense istemediler” ifadesiyle durumu bulanıklaştırır. Bunun yorumu yine okura bırakılır. Öyküde karşılıklı konuşmalara, diyaloglara da yer verilmez. Çatışmanın bu noktasında “besleme, o pis kargayı” ifadesi yazar tarafından bilinçli

olarak kullanılmış bir ifadedir. Çünkü çatışmanın mantıksal olması ve metnin kabuledilebilirlik açısından sağlam olması için sağlam bir dayanak oluşturulması gerekir. Karganın toplum nezdindeki olumsuz, leş yiyen, uğursuz izleniminden yararlanılmıştır.

Derida'nın yapıbozumculuk kuramı bağlamında kurguyu bozar veya değiştirirsek bu durum daha iyi anlaşılır. Nazif, karga yavrusu yerine kedi yavrusu veya civciv beslese verilen tepkiler abartılı olabilirdi hatta tepkinin anasının anasından gelmesi mantıksal kurguyu zayıflatabilirdi. Normalde annenin tepki göstermesi üzerine anneannenin torununa arka çıkması pek de ihtimal dışı olmazdı. Karga yavrusu yerine imajı daha olumsuz bir hayvan olsaydı bu sefer kurgu aynı şekliyle devam edip öykünün son cümlesinde verilen kuşkusuz öyküdeki duruma bağlı mizah ögesi olan iki karga yavrusu besleme durumu gerçekleşebilir miydi? Şüphesiz öyküdeki kurgunun sağlamlığı ve ustalığı bir anlamda kurgunun en ufak bir değişiklikte çökmesi lakin sağlam bir şekilde pamuk ipliğine bağlı olarak sürdürülebilmesinden geçmez mi?

İlk çatışma, Nazif'in büyüklerinin sözlerini dinlemeyerek karga yavrusunu beslemeye devam etmesiyle söner. Çatışmanın devamı, durumun babaya söylenmesiyle ortaya çıkar. Baba bu duruma aldırmaz. Öykünün her çatışması sönümlendiğinde öykünün sona ermesi gerekir. Öykünün devamı için mutlaka ya çatışmanın sürdürülmesi ya da yeni çatışmaların kurguya eklenmesi gerekir. Burada yazar, çatışmayı sürdürmeyi tercih eder. Anne ve anneanne şikâyetlerini Kadir Efendi'ye bir daha söylerler. Yazar, durumun psikolojik altyapısını oluşturmak adına, diyalogsuz da olsa, kısaca konuşma cümlesi kullanır: Bizi dinlemiyor, sen de aldırmıyorsun. Bu oğlan büsbütün haylaz olacak!

Dilbilimsel açıdan bu söz, edimsözdür. Üstü kapalı olarak gereğini yapmıyorsun, bu işin sorumlusu da sensin demektir. Baba, bunun üzerine Nazif'i ağaca bağlar ve öldü diye bırakana kadar döver. Daha sonra da çıkar gider. Bu sefer, bir şeyler yapılmasını isteyen anne ve anneanne, oğlanın telaşına düşerler. Nazif bir türlü ayılmaz. Öykünün devam etmesi için kaşla göz arasında komşular tarafından çağrılan hekim devreye girer ve Nazif'i ayıtır. Çatışma burada sona erer. Yazar, öykünün devam ettiğini belirtmek için sonraki cümleye "yalnız" diye başlar. Bu yalnızdan sonra acaba ne gelecektir. Hekim durumu hükümete haber vermeliyim deyince bu sefer de anne ve anneanne Kadir Efendi'nin kaygısına düşerler. Kurgu, öykünün aktardığı zaman diliminde yeni bir çatışmayı başlatır. Her ne kadar öyküde belirli bir zaman ifadesi olmasa da öykünün genel hatlarından öykünün 1940'lı yılları yansıttığı tahmin edilebilir. Bu noktada öyküye göre hükümet sert, korkulan, otoriter bir yapı izlenimini doğurur.

Kadir Efendi'ye haber salınır ve hekime koşulur, yalvar yakar hadise ört bas edilir. Çocuğa bir daha değil dövmek gül yaprağıyla dokunmayacaklarına dair söz verirler. Peki, Nazif'e ne olmuştur? Ancak öykünün sonu okuru tebessüm ettirecek şekilde biter: Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusu beslemeye başladı.

Yapıbozum yaparak birkaç hususa daha değinelim. Kurgu, aşağıdaki gibi değiştirilse öykü her defasında sona ererdi.

- Nazif, karga yavrusunu getirince bir iki gün hevesini aldıktan sonra karga yavrusunun beslenemeyeceği gerekçeleriyle anlatılıp razı edilse ve karga yavrusu salıverilse.
- Nazif'ten gizlice karga yavrusu salıverilse
- Baba, çocuğunu öldü diye bırakana kadar döveceğine Nazif'e, hafiften bir tekme atsa ve karga yavrusunu götürse
- Nazif, ayılamasa
- Hekim, hükümete haber vereyim demese...

Sonuç olarak Karga Yavrusu metni her ne kadar dayak olgusu içerse de çocuk edebiyatı ölçütlerine, metinle öğretim yaklaşımına uygun bir metindir. Metnin kısa oluşu, dil ve ifade bakımından sade ve duru oluşu, öykünün oldukça kısa olmasına rağmen yazarın ifade gücünün ustalık işi oluşu, anlatılanlarla sözcük ve dilbilgisel yapıların uyumlu oluşu, metinde anlatılanlar kadar metinde yer verilmeyen unsurların özellikle dil etkinlikleri yapmaya uygun oluşu gibi özellikleri dikkate alındığında Memduh Şevket Esendal'ın Karga Yavrusu öyküsü hem Türkçe öğretimi hem de edebiyatımız bakımından oldukça kıymetlidir. Metinde çözümlenmeye çalışılan metindilbilimsel unsurlar da Türkçe öğretiminde metin işlemeye/metinle öğretime yönelik yeni bakış açıları sunması bakımından hem öğrencilerimize hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

Kaynaklar ve kaynak gösterimleri APA (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/05/>) formatına göre yazılmalıdır. Kaynaklara mutlaka bildiri metni içerisinde gösterim yapılmalıdır. Aşağıda bazı kaynakça örnekleri verilmiştir. Farklı kaynak gösterim durumlarında APA internet adresine tıklayarak farklı kaynakça gösterim biçimlerine ulaşabilirsiniz.

- Aksan, D. (1987). Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle). Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yay.
- Ayata-Şenöz, C. (2005). Metindilbilim ve Türkçe. İstanbul: Multilingual.
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın "Duygular" Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), 381-407.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2013). Lamartine'in Göl 'Le Lac' Şiirine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 105-114.
- Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman.
- Bölükbaş, F. (2012). Usage of Text Linguistics Methods in Teaching Turkish as a Foreign Language. The Szeged Conference, Proceedings of the 15th International Conference on Turkish Linguistics held on August 20-22, 2010 in Szeged, 133-142.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esmer, E. (2010). Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Torusdağ, G. (2013). Metindilbilime Genel Bir Bakış ve Metindilbilimsel Bir Çözümleme Örneği Olarak Ömer Seyfettin'in "İlk Cinayeti". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 42-84.
- Uzun Subaşı, L. (2006). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinselliştirme Sorunları. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 693-701.
- Van Dijk, K. (1983). Van Dijk, T., W. Kintsch. *Strategies of Discourse comprehension*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Yılmaz, E., & Jahiç, N. (2008). Vire" hikayesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, S, 15, 30-41.
- Brownlie, D. (2007). Toward effective poster presentations: An annotated bibliography. *European Journal of Marketing*, 41(11/12), 1245-1283. doi:10.1108/03090560710821161
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kenneth, I. A. (2000). A Buddhist response to the nature of human rights. *Journal of Buddhist Ethics*, 8. Retrieved November 20, 2000 from <http://www.cac.psu.edu/jbe/twocont.html>
- Plath, S. (2000). *The unabridged journals* K.V. Kukil, (Ed.). New York, NY: Anchor.
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York, NY: Springer.
- Schnase, J. L., & Cunnius, E. L. (Eds.). (1995). Proceedings from CSCL '95: *The First International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion*, 15(30), 5-13.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66, 1034-1048.

TEK EBEVEYN İLE YAŞAYAN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALMAYA İLİŞKİN ALGILARI

PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS LIVING WITH A SINGLE PARENT ABOUT RECEIVING UNIVERSITY EDUCATION

Gamze TUNÇEZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, gmtncz@gmail.com

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr

ÖZET: Ortaöğretim kademesi öğrencileri üniversite hayatına hazırlayan kritik bir dönemdir. Öğrenciler bu süreçte çevrelerinden etkilenmektedir. Öğrencilerin ebeveynleriyle ilgili yaşadıkları durumlar üniversite eğitime karşı algılarını yönlendirebilmektedir. Bu çalışma tek ebeveyn ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla belirlenen ölçütlere göre seçilen öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucu alınan cevaplara göre hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma grubu Hatay ilinde bulunan sekiz adet tek ebeveyn ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşmeler sadece anneleri veya babaları ile yaşayan dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Öğrencilerin algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzman görüşü ile iki pilot uygulamasına göre yenilenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan tematik analiz ve içerik analizine göre dokuz adet tema ve her tema için kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen temalar; üniversite eğitime karşı tutum, ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu, katılımcı için yararları, ebeveyn için yararları, riskler, alternatifler, güçlükler, izlenen yol ve etkilenme durumudur. Bu çalışmadan elde edilen verilerle ortaöğretim kademesinde tek ebeveyn ile yaşayan öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarını doğru yönlendirebilmek için çözümler geliştirilebilir, okul personeli ve öğrencilerin ebeveynleri arasındaki iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmalar belirlenebilir.

Anahtar sözcükler: eğitim, üniversite, ortaöğretim, öğrenci, ebeveyn

GİRİŞ

Ergenlik aileden kopma özerkleşme sürecidir ve ergenlerde ailenin önemini arkadaşları almaktadır (Köse, 2019). Çocuğun kişilik gelişiminde ve okul başarısında ailesi en önemli etkenlerden biridir (Dam, 2018). Ailenin sosyoekonomik durumu ve aile içindeki iletişim ergenin davranışlarını da etkilemektedir (Güney, 2016). Destekleyici bir aile ortamında büyüyen gençler zorluklar karşısında daha dirençli olabilmektedirler (Güney, 2016). Yalnızlık algısına sahip öğrenciler sosyal ilişkilerinde de sorun yaşamaktadırlar (Köse, 2019). Genel olarak sosyal destek düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyi azalacak eğitim öğretim süreci içinde karşılaşılabilecek problemler en az düzeye indirilebilecektir (Köse, 2019). Aile ilişkilerinin sorunlu olması, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları, geleceğe karşı umutsuzluk ve akran ilişkileri öğrencilerin eğitime devam etmeleri konusunda etkili olabilmektedir (Çakır ve Çolak, 2019). Aile içinde yaşanan olumsuz bir olay çocuğun eğitimini olumsuz etkilemektedir (Erkal, 2013). Ergenler ailelerinden yeteri kadar destek göremediklerinde akademik başarılarında düşüş ve zihinsel boşluk yaşayabilmektedirler (Erkal, 2013).

Gün geçtikçe parçalanmış aile sayısı artmaktadır (Güney, 2016). Anne babanın boşanması, partnerlerden birinin evden ayrılması, partnerlerden birinin vefatı parçalanmış aileye sebep olabilmektedir (Erkal, 2013). Aile parçalanması nedeniyle ailenin fonksiyonlarında bir daralma meydana gelirken maddi ve manevi beklentilerin karşılanmamasından dolayı çocuk başarısızlıkla karşılaşabilmektedir (Alkan, 2018). Boşanma dolayısıyla parçalanmış ailelerde ergenler olumsuz koşullar nedeniyle kendilerine ve çevresine iyimser olmayan bir tutum sergileyebilmektedirler (Güney, 2016). Parçalanmış ailede yaşayan çocuklar sosyal etkinliklere daha az katılmaktadır (Üreyen ve Ünal, 2022). Yalnızlık her dönemde görülebilecek bir durum olsa da ergenlik döneminde daha fazla görülmektedir (Köse, 2019). Parçalanmış ailede büyüyen çocuklar üniversite eğitimini

düşünmemelerinin yanında lise eğitime devam etmekte zorlanmakta veya okul türünü değiştirerek ailelerine maddi yardımda bulunmaya çalışabilmektedirler.

Öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca süreçten ayrılmamaları ve eğitimlerine devam etmeleri istenen bir durumdur (Çakır ve Çolak, 2019). Eğitim öğretim süreci içindeki en önemli kısım üniversite eğitimidir (Korkmaz ve Bağçeci, 2013). TDK'ya göre üniversite bilimsel özgürlüğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan yüksek seviyede eğitim öğretim ortamı sunup bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü ve yüksekokul gibi kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumudur. Aile tutumu, ailenin yapısı, çevre koşulları öğrencilerin üniversite eğitime karşı tutumlarını etkilemektedir (Çakır ve Çolak, 2019). Bu çalışma ortaöğretim kademesinde tek ebeveyn ile yaşayan öğrencilerin üniversite eğitimine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan lise kademesindeki öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarının incelenmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre insan bilgisini her defasında yapılandırır. Olmuş bitmiş bir olay yoktur. Her ilişki özel, göreceli, geçici ve eğretidir (Sönmez ve Alacınar, 2019). Nitel araştırma yapan araştırmacılar için katılımcılar ile katılımcıların kendi ifadeleriyle algı ve düşüncelerine ulaşmak çok önemlidir (Baltacı, 2019). Araştırmanın herhangi bir aşamasında duruma göre yeni yöntem ile yaklaşımlar geliştirme, araştırmanın kurgusunda değişiklikler yapma nitel araştırmanın özünü oluşturmaktadır (Karataş, 2015). Araştırmada bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin bakış açılarından algı ile deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırma desendir. (Saban ve Ersoy, 2019). Burada ele alınan fenomen ise tek ebeveyn ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde bulunan bir ortaöğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 14,75'tir. Çalışma grubunun oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmadan evrende olması muhtemel bütün çeşitliliği, zenginliği, farklılığı ve ayrırlığı temsil edecek bir resim elde edilmeye çalışılır (Karataş, 2015). Katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde ortaöğretim kademesinde olmaları ve tek ebeveyn ile yaşamaları ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcılara dair kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Anne/ Baba	Neden	Ebeveyn Cinsiyet	Ebeveyn Yaşı	Ebeveyn Mesleği	Ebeveyn Eğitimi
K1	Kadın	10	15	Anne	Vefat	Kadın	39	Ev Hanımı	Lise
K2	Kadın	9	14	Anne	Boşanma	Kadın	39	Temizlik	İlkokul
E1	Erkek	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	43	Emekli Asker	Lise
E2	Erkek	9	14	Anne	Boşanma	Kadın	38	Özel Güvenlik	Lise
E3	Erkek	10	15	Anne	Ayrı Yaşama	Kadın	Bilmiyor	Ev Hanımı	İlkokul
E4	Erkek	10	15	Anne	Boşanma	Kadın	43	Ev Hanımı	Ortaokul
K3	Kadın	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	54	Özel İşletme	İlkokul
E5	Erkek	10	15	Baba	Boşanma	Erkek	54	Özel İşletme	İlkokul

Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlik, bir testin kullanış amacına uygunluk derecesi olarak tanımlanırken nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi bir geçerlikten değil bunun yerine inandırıcılıktan, kabul edilebilirlikten, aktarılabirlikten, transfer edilebilirlikten bahsedilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Katılımcılardan elde edilen verilerin ayrıntılı şekilde rapor edilmesi araştırmanın geçerliğini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra yüz yüze ve derinlemesine görüşmeler ile elde edilen sonuçların katılımcılar tarafından teyit edilmesi de çalışmanın geçerliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda güvenilirlikten bahsedilemez bunun yerine teyit edilebilirlikten söz edilirken teyit edilebilirlik toplanan verileri evet bu çerçevede böyle olabilir, böyle kabul edilebilir, bu olgularla bu sonuçlar araştırmacının topladığı verilerden elde edilebilir şeklinde ifade edilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmada da katılımcılara yönelik demografik bilgilerin detaylı verilmesi, araştırmacının görüşme esnasında görev ve yükümlülüklerini katılımcıya anlatması, araştırmanın amacının verilmesi, veri toplama ile analiz süreçlerinin de detaylı şekilde açıklanması araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu araştırmada geçerliği ve güvenilirliği arttırmak adına katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir. Bunun yanında görüşme sorularının hazırlanması için uzman görüşü alınmıştır. Uygulamanın öncesinde araştırma ölçütlerine uygun 2 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır ve bunun sonucunda sorular revize edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Fenomenolojik araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşmeler veri toplamanın en yaygın yöntemlerinden biridir (Suveren, 2022). Bu görüşmelerden toplanan metin deşifreleri araştırmacı tarafından katılımcının hikâyesi ile bağlantılı olan bir anlatıma dönüştürülür (Saban ve Ersoy, 2019). Görüşme formunun geçerliği için görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinin ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Pilot uygulama yapılmış ve sonuçlara göre düzeltmelerle görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamada bazı soruların tekrarlayan cevaplara neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle sorular katılımcıların anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bu görüşme formu ile tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin ve ebeveynlerinin üniversite eğitimi almaya ilişkin algılarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır.

- Üniversite eğitimi almak istiyor musunuz? Nedenlerinden bahseder misiniz?
- Ebeveyniniz üniversite eğitimi almanıza nasıl yaklaşıyor? Nedenlerinden bahseder misiniz?
- Ebeveyninize göre üniversite eğitimi almanızın size sağlayacağı faydalar nelerdir?
- Ebeveyninize göre üniversite eğitimi almanızın ebeveyninize sağlayacağı faydalar nelerdir?
- Ebeveyninize göre üniversite ortamının sizin için riskleri nelerdir?
- Üniversite eğitimi olmadığı takdirde size ve ebeveyninize göre diğer alternatifler nelerdir?
- Üniversite eğitimi alırken ebeveyninizle yaşayabileceğiniz güçlükler nelerdir?
- Üniversite eğitimi almaya ilişkin hazırlığınızda ebeveyniniz nasıl bir yol izlemektedir?
- Üniversite eğitimine ilişkin kararınızda ebeveyninizin görüşleri ne derecede etkilidir?

Kişisel bilgi formunda katılımcıların adı soyadı yerine baş harfleri kullanılmıştır, katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri öğrenilmiştir. Beraber kaldıkları ebeveynlerinin ise yaşları, cinsiyetleri, meslekleri ve eğitim durumları öğrenilmiştir. Katılımcıların yaşlarından dolayı veli izin belgesi alınmıştır. Bu izin belgelerinde de kimliklerin saklı tutulması açısından baş harflerini kullanabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler gönüllülük ilkesine göre yürütülmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların kötü hissetmeleri halinde görüşmeyi bırakabilecekleri ya da soruyu cevaplamayabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcıların kimliklerinin de gizli kalacağı vurgulanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu açıklanmış ve okuduktan sonra kabul ederlerse bilgilerini gizli tutarak imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler katılımcılardan alınan izinle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde tematik analiz ile içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Tematik analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulmasıdır. (Baltacı, 2019). İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yorulmaz, 2013). Tematik analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. (Karataş, 2015). Yapılan tematik analiz sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır: Üniversite eğitime karşı tutum, ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu, katılımcı için yararları, ebeveyn için yararları, riskler, alternatifler, güçlükler, izlenen yol, etkilenme durumu. Elde edilen temalar ise kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır. Etik ilkeler gereği araştırmada katılımcıların isimleri verilmemiş kadın katılımcılar “K” harfi ile erkek katılımcılar “E” harfi ile numaralandırılarak adlandırılmıştır. Anne/Baba kategorisi ile anlatılmak istenen katılımcının hangi ebeveyni ile kaldığını göstermektedir. Bunun yanında araştırmanın daha kolay anlaşılabilmesi açısından katılımcılardan bahsederken yaşları belirtilecektir. Beraber kaldığı ebeveyni belirtmek açısından anne ile kalanlar “A” harfi ile baba ile kalan “B” harfi ile gösterilecektir.

BULGULAR

Bu bölümde tek ebeveyn (bakım veren) ile yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Üniversite Eğitime Karşı Tutum

Tablo 2’de görüldüğü gibi üniversite eğitime karşı tutum teması meslek sahibi olmak, bağımsızlık, hayaller ve hedefler, donanım kazanmak, haz duymak, ebeveyn bakımı, meslekte ilerleme, eğitim kalitesi ve ekonomik sebepler kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki katılımcılardan 7 kişi üniversite eğitimi almak istediğini söylerken 1 kişi Türkiye’deki eğitim kalitesi ve ekonomik sebeplerden ötürü almak istemediğini fakat yurtdışında alabileceğini belirtmiştir. Aşağıda üniversite eğitime karşı tutum teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Eğitime Karşı Tutum Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Meslek sahibi olmak (3 Kişi)	“Üniversite eğitimi almayı meslek sahibi olmak için istiyorum, kendi ayaklarım üzerinde durmak istiyorum.” K2 (14, A)
Bağımsızlık (2 Kişi)	“Çünkü her zaman yanımda babam olmayacak, annem olmayacak.” K3 (15, B)
Hayaller, Hedefler (2 Kişi)	“Üniversite eğitimi almayı aşırı istiyorum. Polis olmak için ya da hayallerim var hocam polis olmasam da.” E2 (14, A)
Donanım Kazanmak (1 Kişi)	“Çünkü eğitim aldığım zaman gelecekte daha iyi bir meslek edineceğim. Bilgi açısından yararlı olacağını düşünüyorum.” E1 (15, B)
Haz Duymak (2 Kişi)	“İstediğim hayat istediğim meslek.” E3 (15, A)
Ebeveyn Bakımı (1 Kişi)	“Anneme bakabilecek tek insan benim.” E2 (14, A)
Meslekte İlerleme (1 Kişi)	“Asker olmak için daha rütbeli oluyor ya.” E4 (15, A)
Eğitim Kalitesi ve Ekonomik Sebepler (1 Kişi)	“Türkiye’de istemem, yurt dışında isterim. Mesela alım gücü daha düşük burada. Buradaki üniversite oradaki üniversite arasında dağlar kadar fark var. Bir antrenör var youtubeda New York’ta 4 sene burada öğrendiğini orada 1 senede öğrendi.” E5 (15, B).

Ebeveynin Üniversite Eğitime Karşı Tutumu

Tablo 3’de görüldüğü gibi ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu teması destek sağlama, saygınlık kazanma, yakıştırma, rahat yaşam, kurtuluş, başarı ve kendi hayatını yansıtırma kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki katılımcılardan hepsi ebeveynlerinin üniversite eğitimi almalarını istediklerini belirtmiştir. Bu kapsamda 4 kişi ebeveynlerinin destek sağladıklarını dile getirmiştir. Aşağıda ebeveynin üniversite eğitime karşı tutumu teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynin Üniversite Eğitime Karşı Tutumu Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Destek sağlama (4 Kişi)	“Babam da okumam için bana gerekenleri yapıyor. Okul ihtiyaçlarımı, kırtasiye ihtiyaçlarımı karşılıyor. Psikolojik maddi manevi destek sağlıyor. Bir şey olunca canım sıkılınca falan geliyor konuşuyoruz.” E1 (15, B)
Saygınlık kazanma (1 Kişi)	“Çok destekçi. Özellikle ders konularında. Okuyacaksınız okuyacaksınız diye bir baskısı var. Okumalısınız baskısı var. Gerçekten kendinize saygılı bir hale gelmek istiyorsanız okumalısınız diye Aslında motivasyon verici konuşmaları da var. O yüzden olumlu yaklaşıyor.” K1 (15, A)
Yakıştırma (1 Kişi)	“Ben okumadım sen oku diyor.” K2 (14, A)
Rahat yaşam (1 Kişi)	“Annem üniversite eğitimi almama rahat bir hayat yaşamam için olumlu bakıyor. Okumazsam sanayide çalışacağım. Sıcak soğuk o yüzden.” E3 (15, A)
Kurtuluş (1 Kişi)	“Babam üniversite eğitimi almama sanki hayat kurtaracakmış gibi bakıyor ama Elon Musk’ın dediği gibi üniversite sadece eğlence içindir.” E5 (15, B)
Başarı (1 Kişi)	“Annem hep oku diyor. Üniversiteye git başarılı ol diyor. Yani büyüyünce evlenince falan ev geçindireceğim.” E4 (15, A)
Kendi hayatını yansıtırma (1 Kişi)	“Annem bana yakıştırdığı için polis olmamı istiyor.” K2 (14, A)

Katılımcı İçin Yararları

Katılımcı için yararları teması hayalleri, hedefleri gerçekleştirme, yakıştırma, bağımsızlık, ücret, donanımlı insan olma, rahat yaşam, ev geçindirme, meslek sahibi olma kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıda katılımcı için yararları teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcı İçin Yararları Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Hayalleri, hedefleri gerçekleştirme (2 Kişi)	“Hedeflerimi görebileceğim. Küçüklüğümde beri istediğim bir meslek hayatım boyunca eğer onun için azimli olursam yaptım diyebileceğim.” K1 (15, A)
Yakıştırma (1 Kişi)	“Kendi paranı kazanacaksın. Sana yakışacak sende istiyorsun.” K2 (14, A)
Bağımsızlık (2 Kişi)	“İleride evlendiğim zaman bir insanın eline bakmam. Babam en basit annen ve benden pay biç diyor.” K3 (15, B)
Ücret (1 Kişi)	“Jandarma arama kurtarmada astsubay olarak okuyabileceğim. Hem dağcılık yapacağım hem maaşı da güzel.” E1 (15, B)
Donanımlı insan olma (1 Kişi)	“Bilgili, kültürlü bir insan olarak belli bir kalıbım olacak yani.” E2 (14, A)
Rahat yaşam (1 Kişi)	“Rahat bir hayat yaşayacağım. Sanayiye gitmemem için okumam gerekiyor.” E3 (15, A)
Ev geçindirme (1 Kişi)	“Ben büyüyünce evlenince falan ev geçindireceğim.” E4 (15, A)
Meslek sahibi olma (3 Kişi)	“Üniversite okursan işin olur okumazsan olmaz.” E5 (15, B)

Ebeveyn İçin Yararları

Ebeveyn için yararları teması ebeveyne bakım sunma ve gururlanma kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıda ebeveyn için yararları teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn İçin Yararları Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Ebeveyne bakım sunma (5 Kişi)	“İleride yaşlandığında ona bakarım. En azından bir işim olur. Zaten üniversite okumasam da ona bakarım ama daha iyi bakarım üniversite okursam.” K3 (15, B)
Gururlanma (4 Kişi)	“Babam kendi açısından bakmıyor sadece beni düşündüğü için söylüyor. Kendi yaşantısını kurmuş benim üniversite okumamın ona kazandıracığı bir şey yok. Sadece gururlanır.” E1 (15, B)

Riskler

Riskler teması olumsuz ortam, risk yok, kötü alışkanlıklar, bilmiyor kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların cevaplarına göre ebeveynler çocuklarının üniversite eğitimi almalarını istediği için üniversitede risk olmadığını söylediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda riskler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 6. Riskler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Olumsuz ortam (2 Kişi)	“Risklerinden değil ama katkılarında bahsediyor. Özellikle lisede iyi arkadaşlıklar kurmam konusunda çünkü lisede insan ergenliğini geçiriyor nasıl şu an hayatımı olumlu bir şekilde yönetirsem o şekilde olabileceğini söylüyor. Lise ortamı çok farklı oluyor. Onların küfür ortamlarında olursam herhangi bir değişik ortamda olursam beni de etkileyebileceğini ondan dolayı düzgün arkadaşlıklar kurmam gerektiğini söylüyor” K1 (15, A)
Risk yok (5 Kişi)	“Anneme göre üniversite ortamının riski yok.” K2 (14, A)
Kötü alışkanlıklar (1 Kişi)	“Risklerini söylüyor. Kötü alışkanlıkları olan insanlardan uzak dur diyor. Kötü işlere bulaşma diyor.” E1 (15, B)
Bilmiyor (1 Kişi)	“Annem gitmediği için bilmiyor, tahmin etmiyor” E2 (14, A)

Alternatifler

Tablo 7’de görüldüğü gibi alternatifler teması yok ve alternatif meslek kategorilerinden oluşmaktadır. Tablo 7’de katılımcıların cevapları incelendiğinde çoğunlukla ebeveynler katılımcıların fikirlerini önemsemektedir. Aşağıda alternatifler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 7. Alternatifler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Yok (7 Kişi)	“Her ne olursan ol desteklerim diyor. Çünkü ben okudum sen okuyacaksın diyor. Severek yapmam gerektiğini söylüyor. Hani ömrüm boyunca bıkmayacağım hani ben bunun için mi bu kadar okudum demeyeceğim bir meslek. Arada bir kararsız kalıyorum. Geriye çekiliyor hiç karışmıyor meslek konusunda” K1 (15, A)
Alternatif meslek (2 Kişi)	“Aslında el işi becerimin olduğunu düşünüyor. Makine mühendisi gibi olabilir. Gezmeyi severim pilot olabilir öyle şeyler. İstedğin mesleği yap diyor ama benim severek yapabileceğim bir meslek olmalı” E1 (15, B)

Güçlükler

Tablo 8’de görüldüğü gibi güçlükler teması maddi sıkıntı, psikolojik yorgunluk, güçlük yok, mesafe ve özlem gibi kategorilere ayrılmıştır. Aşağıda güçlükler teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 8. Güçlükler Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Maddi sıkıntı (2 Kişi)	“Maddi olarak sorun olabilir.” K2 (14, A)
Psikolojik yorgunluk (1 Kişi)	“Kendi hayatımdan örnek vererek anlatacağım. Benim annem ve babam ayrı. Babamla çok küçük yaşta beri konuşmuyoruz görmedik. Benim annem çalışmayan da biri çünkü şartlar zor. Lise mezunu ama iş bulmak zor. Annemler güçsüz kalacaktı çünkü yaşlı ilerliyor. Bizim de çalışmamız gerekiyor bundan dolayı hem çalışıp hem okumamız gerekiyor. Bu yüzden bence geçim sıkıntısı olacak ve bu psikolojiye de yansiyacak. Derse adapte olamayacağım o zaman. İstedğin bir meslek okuyorsun zorluk seviyesi baya bir yüksek ne kadar iyi öğrenirsen o kadar başarılı olacak yani hem geçim sıkıntısı olacak hem psikolojiye yansiyacak” K1 (15, A)
Güçlük yok (3 Kişi)	“Şu anlık böyle yok çok büyük bir şey olmadığı müddetçe ekonomik kriz falan.” E1 (15, B)
Mesafe, özlem (3 Kişi)	“Sorun olabilir. Babam özler bide duygusal, maddi yönden. Maddi olarak duygusal olur yurtdışında Türk lirası geçmiyor” E5 (15, B)

İzlenen Yol

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere izlenen yol teması ek eğitim, plan, telkin ve uyarı kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının ebeveynleri genellikle telkin ve uyarılarda bulunmaktadır. Aşağıda izlenen yol teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 9. İzlenen Yol Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Ek eğitim (5 Kişi)	"Annem her şeyi yapıyor diyor hani oğlum ben ne olursa olsun sana yaparım diyor. Annem kursa yazdırayım diyor ben gerek yok diyorum. Annem sadece söyle gerisini bana bırak diyor" E2 (14, A)
Plan (1 Kişi)	"Şöyle biz o yolu çizdik yazın kursa gidip TYT'yi bitireceğim sonra da maddi durumumuz olursa gidip AYT'ye başlayacağım. Hem okul hem kursa gideceğim." K1 (15, A)
Telkin ve uyarı (6 Kişi)	"Ders çalışmamı söylüyor eğer okumazsam sanayiye gideceğimi söylüyor meslek öğrenmek için" E3 (15, A)

Etkilenme Derecesi

Etkilenme derecesi teması kendi kararları, değişme ihtimali ve esinlenme kategorilerine ayrılmaktadır. Araştırmadaki katılımcılar çoğunlukla üniversite eğitimine ya da bir mesleğe ilişkin algılarında kendi kararlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar ise ailelerinden ve çevreden etkilenebildiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda etkilenebilirlik teması kategorileri ve her kategoriden bir katılımcının örnek cümlesine yer verilmiştir.

Tablo 10. Etkilenme Derecesi Teması

Kategori	Örnek Cümleler
Kendi kararları (6 Kişi)	"Ben bu konuda baya araştırmalar yaptım. Arkadaşlarımın aileleri karşı çıkabilir. Evde oturuyorsun tüm gün ileride ne iş bulabilirsin ne de bize bir katkı sağlayabilir. Vaktim boştan boşuna gidiyor. Okul hem kültür kazanıyorsun. Algı gidiyor o eski kafaların algısı. Hem beynini geliştiriyorsun hem de sosyalleşiyorsun arkadaş ortamın oluyor. Aslında annem bana dese ki okumayacaksın Ne yapacağım evde mi kalacağım kendini kesinlikle ev hayatına değil iş hayatına iten biriyim. Bundan dolayı kız arkadaş ilişkileri oluyor ona çok sıcak bakmıyorum. Ben mesleğimi almadan kimse hayatıma girmemeli ona gücüm yok şu an" K1 (15, A)
Değişme ihtimali (1 Kişi)	"Şimdi annemin görüşleri önemli ama benim görüşlerim daha önemli. Küçükükten beri böyle ama ileride değişebilir." E2 (14, A)
Esinlenme (3 Kişi)	"Bir tane kiracımız vardı o sana çok yakışır demişti bende güzel bir meslek olduğunu düşünüyorum. Babam istemese ben yine isterdim" K3 (15, B)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada parçalanmış aileye sahip ve tek ebeveyn ile yaşayan lise öğrencilerinin üniversite eğitimi almaya ilişkin algıları incelenmiştir. Öğrencilerin kendi düşünceleri ve kendilerine göre ebeveynlerinin düşünceleri üzerine çalışılmıştır. Öğrencilerin meslek seçimleri ve üniversiteye ilişkin algıları ailelerinin içinde buldukları durumdan oldukça etkilenmektedir (Aslanargun, 2007; Ceylan ve Akar, 2010; Şeker ve Kaya, 2018). Öğrenciler çoğunlukla meslek sahibi olmak, kendilerine ait bağımsız bir dünya kurmak, kendilerini geliştirmek, yaptıkları işten haz duymak (Akkoç, 2012; Koçyiğit, Eğmir ve Akçil, 2018) ve ebeveynlerinin bakımlarını üstlenmek için üniversite eğitimi almayı istemektedirler. Öğrencilere göre ebeveynleri üniversite eğitimleri için yeterli desteği sunacaklarını belirtmektedirler. Veliler öğrencilerin konforlu ev saygı gördükleri bir hayat yaşamalarını, kendi beklentilerini çocuklarında yaşatmayı istemektedirler. Öğrenciler ise üniversite eğitimi ile haz duymayı ve ebeveynlerini gururlandırmayı beklemektedirler. Öğrenciler üniversite eğitimine hazırlık aşamasında maddi sıkıntı yaşama, psikolojik olarak yorulma gibi durumlardan endişelenmektedirler. Ebeveynler üniversite eğitimi sırasında çocuklarının olumsuz ortama girmeleri ve kötü alışkanlıklar edinmeleri konusunda kaygılanmaktadır. Öğrenciler meslek seçimlerini kendi beklentilerine göre veya çevrelerinden esinlenerek belirlemektedirler (Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017). Aileler üniversite eğitimi ile ilgili çocuklarına çoğunlukla telkin ve uyarılarda bulunurken imkanlarına göre ek eğitim vereceklerini de belirtmişlerdir. Bu çalışma orta-düşük bir sosyoekonomik bağlamda 8 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup araştırma soruları ile sınırlıdır. Bu

bakımdan yapılacak yeni araştırmalar farklı sosyoekonomik bölgelerde ve farklı sınıf seviyeleri ile yapılarak bulgular açısından çeşitlilik sağlanabilir. Ayrıca derinlemesine görüşme, gözlem vb. ile veri çeşitliliği sağlanarak farklı araştırmalar yapılabileceği gelecek araştırmalara öneri olarak sunulabilir. Öğrencilere ve ailelerine içinde buldukları durum düşünülerek gerekli psikolojik destek sağlanabilir. Öğrenciler ve ebeveynleri üniversite eğitimine ilişkin bilgilendirilmelidirler.

KAYNAKLAR

- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Ceylan, M., ve Akar, B. (2011). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Çakır, R., ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Erkal, C. (2013). *Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi (Kocaeli ili Körfez ilçesi örneği)* (Tez No. 336016) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 436728) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E., ve Akçil, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözü ile eğitime ve yükseköğretime bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 119-141.
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204.
- Köse, E. (2009). *Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 239339) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suveren, Y. (2022). Sağlık bilimlerinde nitel araştırmaların yeri ve önemi üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 12(1), 39-48.
- Şeker, G., ve Kaya, A. (2018). Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49), 157-171.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.) Üniversite. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Ekim 10, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Üreyen, S., ve Ünal, A. (2022). Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 148-164.
- Vuranok, T.T., Özcan, M., ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası örneği). E. Babaoğlan, E. Kıral, A. Çilek, F.G. Yılmaz (Eds.) *Eğitime farklı bakış* (s. 177-189). Ankara: Eyuder Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerleri eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 438-448.