ISBN: 978-605-74399-2-5

INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES- 5

ULUSLARARASI AVRASYA SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ- 5

21-24 Mayıs/May 2021

ONLINE

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGE E-KİTABI

INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES- 5

(ULUSLARARASI AVRASYA SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ- 5)

21-24 Mayıs/May 2021

ONLINE

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGE E-KİTABI

ONUR KURULU
Prof. Dr. Alim YILDIZ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörü, TÜRKİYE)

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, TÜRKİYE)

DÜZENLEME KURULU
Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim KORKMAZ (Ege Üniversitesi, TÜRKİYE)

BİLİM KURULU
Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)
Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)
Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, ÖZBEKİSTAN)
Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)
Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Yozgat Bozok Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LİTVANYA)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,TÜRKİYE)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALEZYA)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn-i Haldun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Barış KAYA (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bekir TAVAS (Biznesi Üniversitesi, KOSOVA)
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, ABD)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elif AKPINAR KÜLEKÇİ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fikret ALINCAK (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Işık SEZEN (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mujib ALAM (Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Özkan AKMAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Selman ABLAK (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Suat POLAT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sujata ASHWARYA (Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Tudora ARNAUT (Tarash Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Utku ÖZENSOY (*Muş Alparslan Üniversitesi, TÜRKİYE)*
Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN (Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih Aydemir (Adıyaman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al Quds Open University, FİLİSTİN)

HAKEM KURULU
Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)
Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)

Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, ÖZBEKİSTAN)
Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)
Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Yozgat Bozok Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LİTVANYA)
Prof. Dr. Necdet HAYTA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALEZYA)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn-i Haldun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Adem BELDAĞ (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Barış KAYA (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bekir TAVAS (Biznesi Üniversitesi, KOSOVA)
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, ABD)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elif AKPINAR KÜLEKÇİ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fikret ALINCAK (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Işık SEZEN (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mujib ALAM (Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)

Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Özkan AKMAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sujata ASHWARYA (Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Tudora ARNAUT (Tarash Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN (Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih Aydemir (Adıyaman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Suat POLAT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al Quds Open University, FİLİSTİN)

İÇİNDEKİLER

TURKISH FOREIGN POLICY DURING THE DEMOCRAT PARTY ERA ACCORDING TO BRITISH DOCUMENTS (1950-1960) 10

ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI 55

TARİHSEL SÜREÇTE TEKNOPARKLARIN GELİŞİMİ, DEĞİŞEN MİSYONU VE TÜRKİYE'DEKİ MEVCUT DURUMU 64

ERGENLİKTE DİNSEL GELİŞİM VE PSİKOLOJİK SAĞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 78

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL YÖNETİMİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 89

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SEZDİRME YÖNTEMİNİN KULLANIMI 101

PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLKOKUL 1. SINIFLARDA EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR 121

TÜRKİYE'DE AİLE KATILIMI ÜZERİNE YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ 134

REEL EFEKTİF DÖVİZ KURUNU ETKİLEYEN MAKROEKONOMİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BRICS-T ÜLKELERİ İÇİN PANEL VERİ ANALİZİ 150

#TÜKETMİYORUM: SOSYAL MEDYADA BOYKOTLAR 160

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİ 173

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KİTAP SEÇİMİNDEKİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ 185

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 196

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİSİPLİN ALGISI 208

ALMAN İMPARATORU KAYZER II. WILHELM'İN OSMANLI İMPARATORLUĞU'NU BİRİNCİ ZİYARETİ (1889) BAĞLAMINDA HÜKÜMDAR ZİYARETLERİNİN DEVLETLERARASI İLİŞKİLERE ETKİLERİ ÜZERİNE 230

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM ETMEKTE OLAN ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ TOKAT/SULUSARAY ÖRNEĞİ 258

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE OYUNLARI SINIFLARINDA KULLANABİLME DURUMLARI 270

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 282

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YANSITMA VE GERİBİLDİRİM KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI 293

COVİD-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 308

UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 322

TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA DAİR METODOLOJİK VE İÇERİKSEL BİR ANALİZ 334

INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATION FOR FACILITIES MANAGEMENT INDUSTRY IN MALAYSIA 363

DESIGN AND DEVELOPMENT OF MULTIFUNCTIONAL THERAPEUTIC WHEELCHAIR UTILIZING SHINGLEY'S METHOD APPLICATION AS PART OF TVET EDUCATION 374

BEST PRACTICES OF WOMEN LEADERSHIP IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A REVIEW 384

IV DRIP MONITORING SYSTEM IN IOT 398

EFFECTIVENESS OF ENERGY MANAGEMENT PRACTICES IN OFFICE BUILDING AT PUTRAJAYA, MALAYSIA 408

AN INNOVATION OF AUGMENTED REALITY LAB SHEET FOR DEE30015 ELECTRONIC EQUIPMENT REPAIR COURSE BY USING BLIPPAR SOFTWARE 420

NON-CONTACT THERMOMETER INFRARED USING SOLAR CELL WITH IOT 428

SMART AUTOMATIC HAND SANITIZER USING SOLAR WITH IOT 436

NON-CONTACT THERMOMETER INFRARED USING SOLAR CELL WITH IOT 443

EFFECTIVENESS OF AUGMENTED REALITY IN PRACTICAL LAB SHEET FOR ELECTRONIC EQUIPMENT REPAIR COURSE BASED ON THE ARCS MODEL OF LEARNING MOTIVATION THEORY 448

PSİKOLOJİK DANIŞMAN VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REHBERLİK HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN MESLEKİ İHTİYAÇLAR 455

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖNLİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİMLE VERİLEN "ÇOCUK VE DRAMA" DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 470

RUSYA DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI BELGELERİNDE BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI ÖNCESİNDE RUSYA'NIN BOĞAZLAR POLİTİKASI 481

SMART QR CODE SCANNER FOR PRIMARY SCHOOL TIMETABLE 495

THE EFFECTIVENESS OF FACILITY CONDITION ASSESSMENT IN FACILITY MAINTENANCE AT PULAU PINANG HOSPITAL 504

FOLK MAGICK AND NATURE-BASED RITUALISM IN AT THE LOWER DANUBE. SIMILARITIES BETWEEN GAGAUZIANS, MOLDOVANS / ROMANIANS AND BULGARIANS 518

EZM WHEELCHAIR 531

P&P SUGARCANE MACHINE 537

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: COCONUT GEAR ADVANCE 542

DEVELOPMENT OF HYBRID PORTABLE STOVE FOR PRODUCT DESIGN MODULE IN TVET EDUCATION 548

DİJİTAL ÖYKÜLERİN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ VE TEKNOLOJİYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ 555

TASARIM DİSİPLİNLERİ ARASINDAKİ ORTAK NOKTALAR VE DİSİPLİNLERARASI TASARIM 572

TÜRKİYE EKONOMİSİNDE CARİ AÇIK SORUNU: SEBEB, SONUÇ VE ÖNERİ (2000-2020) 578

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ALANINDA YAPILMIŞ DOKTORA DÜZEYİNDEKİ NİCEL TEZLERİN SİSTEMATİK YAKLAŞIMLA DERLENMESİ 584

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA BÜTÜNLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ 597

TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİMDE LİDERLİK ANLAYIŞI 606

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ KAPSAMINDA UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR 616

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ STANDARTLARINA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK DURUMLARI 630

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: DEVELOPMENT OF SMART WHEEL CHAIR 641

GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARINA YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ 648

HONEY VACUUM 664

MECHANICAL LAWN MOWER 670

PROSES OF DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLITECHNIC MALAYSIA: BLUETOOTH MODULAR DEVICE "ASL HELMET" FOR MOTORCYCLIST 675

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: SMART CRAWLING LADDER 682

MULTIPLE INFLUENCES EXERTED ON THE INSTITUTIONALIZED MENTALLY ILL - THE PREMISES OF LONG-TERM RECOVERY 687

A TÜRKİYE'DE UYGULANAN VERGİ TEŞVİKLERİNİN İNOVASYON, YATIRIMLAR VE ARGE FAALİYETLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 695

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KATILIMI HAKKINDA GÖRÜŞLERİ 703

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 715

KÜLTÜREL BELLEK VE SİNEMA: KÜLTÜREL BELLEK BAĞLAMINDA "ÇANAKKALE 1915" FİLMİ 730

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 755

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) 768

COVİD-19 SÜRECİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) 777

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ) 785

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 794

YENİ LİDERLİK YAKLAŞIMLARININ BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL PERFORMANSIN YÜKSELTİLMESİNE KATKISI 808

EURASIAN TENDENCIES IN TURKISH FOREIGN POLICY DURING THE JDP PERIOD: AN AXIS SHIFT? 818

ÜNİVERSİTE MÜZİK EĞİTİM KURUMLARININ KÜRESEL PANDEMİ KRİZİ DÖNEMİNDE SOSYAL MEDYA KULLANMA DURUMLARI 831

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ MÜZİK SINIFLARINDA KULLANILMASI 842

MAINTENANCE MANAGEMENT PRACTICE IN PRIVATE HOSPITAL IN KUANTAN, PAHANG, MALAYSIA 850

ROLLING MAT MACHINE 861

İŞSİZLİĞİN SEÇİLMİŞ MAKROEKONOMİK GÖSTERGELER İLE PANEL VERİ ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ 867

GELENEKSEL TÜRK İŞLEME SANATINDA NESNELİ BEZEMELER 876

HEREKE HALI DESENLERİNİN GÜNÜMÜZE UYGUN YENİ KREASYONLARDA KULLANILMASI 885

ÖĞRENCİ TERCİHİ AÇISINDAN COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ ETKİ ALANI ve ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ ÜZERİNE DEĞERLENDİRME 894

A VE B KİŞİLİK TİPLERİNDE OTOMATİK DÜŞÜNCE SIKLIĞI 915

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN RADYASYON VE RADYASYONUN CANLILAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 931

1923-1946 YILLARI ARASI HAKKÂRİ İLİ SİYASİ DURUMU 942

SOSYAL BİLGİLERDE OKUL DIŞI BİR ÖĞRENME KAYNAĞI: MÜZELER 949

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİHİ DİZİ/FİLMLER ARACILIĞIYLA OLUŞAN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ALGILARININ BELİRLENMESİ 969

SOSYAL İÇERİKLİ AFİŞ TASARIMLARINDA METAFORİK YAKLAŞIMLAR 982

TURKISH FOREIGN POLICY DURING THE DEMOCRAT PARTY ERA ACCORDING TO BRITISH DOCUMENTS (1950-1960)

Prof. Dr. Behçet Kemal YEŞİLBURSA
Bursa Uludağ University/bkyesilbursa@uludag.edu.tr

ABSTRACT

This paper presents an archival analysis of Turkey's foreign affairs events during the Democrat Party era based upon British documents. Particular emphasis is given to Turkey's approach to issues such as NATO, the Korean War, the Balkan and Baghdad Pacts and the Cyprus Issue, and relations between Turkey and Britain and other countries. Close analysis of the documents shows that Britain regarded 1950 as a crucial year in the development of modern Turkey. It saw the first genuinely free elections held since Atatürk's era, the end of the one-party system, and the fall from power, after 27 years, of the People's Republican Party (PRP). The British Foreign Office closely followed Turkey's emergence from isolation and its adoption of a more forward and active foreign policy. During the 1950s, British and Turkish policy was largely harmonious. Regarding Cyprus, in particular, the Turkish Government seemed mostly ready to co-operate with the British Government. However, Turkey drew the line at solutions that would keep alive the possibility of Enosis. International developments in the 1950s, particularly the Russian threat, were an increasing source of anxiety for Turkey, which made its voice heard and influence felt in various international forums. Turkey played an active role in the Middle East in particular, repeatedly calling British and US attention to the pressing necessity of strengthening regional defence. It played a leading role in attracting NATO's attention to the situation in the Middle East and its potentially disturbing outcomes for the Western Alliance. The impact of the military coup of 1960 on Turkey's foreign relations was remarkably small. Almost the first statements of the Military Government were to the effect that they would remain faithful to their alliances with the West (NATO and CENTO). Findings of the analysis show that the British ambassador in Ankara took meticulous care in reporting the events occurring in Turkey. His reports show that Britain viewed Turkey's foreign policy as generally compatible with western policy and British foreign policy in particular. However, he pointed out that Turkey was not always fully able to protect its national interests. Rather, he emphasised, Turkey tended to regard international events through the eyes of America and NATO. In this context, my suggestion would be that Turkish foreign policy adopts a more national and Kemalist stance to protect its national interests.

Keywords: Democrat Party, Turkish Foreign Policy, NATO, Cyprus Issue, Anglo-Turkish Relations.

İNGİLİZ BELGELERİNE GÖRE DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ TÜRK DIŞ POLİTİKASI (1950–1960)

Prof. Dr. Behçet Kemal YEŞİLBURSA
Bursa Uludağ Üniversitesi, bkyesilbursa@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu bildiride, İngiliz belgelerine göre, Demokrat Parti dönemi Türk dış politikasının genel bir değerlendirmesi yapılmakta. Dönemin en önemli dış politika gelişmeleri, örneğin Türkiye'nin NATO'ya girişi, Kore Savaşı, Balkan ve Bağdat Paktları ve Kıbrıs Sorunu gibi, karşısında Türkiye'nin tavrı, başta İngiltere olmak üzere diğer ülkelerle olan ilişkileri ele alınmakta. 1950, modern Türkiye'nin gelişimindeki en önemli yıllardan biri olarak algılandı. Atatürk'ün yükselişinden bu yana yapılan ilk gerçek özgür seçimleri, tek partili sistemin sona ermesini ve 27 yıl sonra Cumhuriyet Halk Partisi'nin (PRP) iktidardan düşmesini gördü. İngiliz Dışişleri Bakanlığı, Türkiye'nin izolasyondan çıktığını ve daha ileri ve aktif bir dış politika benimsediğini gördü. 1950'lerde siyasi alanda İngiliz ve Türk dış politikası çok uyumlu kaldı. Özellikle Kıbrıs konusunda, Türk Hükümeti, İngiliz Hükümeti ile işbirliğine hazır olduğunu gösterdi. Ancak Türkiye'nin Enosis olasılığını yaşatacak hiçbir çözümü kabul etmeyeceğini belirtti. 1950'lerdeki uluslararası gelişmeler Türkiye için artan bir endişe kaynağıydı. Ülke, çeşitli uluslararası forumlarda sesini duyurdu ve etkisini hissettirdi. Rus tehdidi, Türk hükümetinin 1950'lerde dış ilişkilerindeki ana meşguliyeti oldu. Özellikle Ortadoğu'da Türkiye aktif bir rol oynadı ve defalarca İngiltere ve Amerika'nın dikkatini bölgenin savunmasını güçlendirmenin acil gerekliliğine çekti. Ortadoğu'daki durumun ve Batı İttifakı açısından potansiyel olarak rahatsız edici sonuçlarının NATO'nun dikkatine sunulmasında öncü bir rol oynadı. 1960 askeri darbesinin Türkiye'nin dış ilişkileri üzerindeki etkisi oldukça küçüktü. Askeri Hükümetin neredeyse ilk açıklamaları, Batı ile ittifaklarına (NATO ve CENTO) sadık kaldıkları yönündeydi. Araştırmanın amacı Demokrat Parti dönemi Türk dış politikasına dışarıdan, İngiltere'nin gözü ile bakmak ve analiz etmek. Yöntem olarak arşiv çalışması yapıldı ve İngiliz arşiv belgeleri kullanıldı. Bulgular, sonuç ve öneriler için ise şu söylenebilir; İngiltere'nin Ankara'daki büyükelçilerinin işlerini gayet iyi yaptığı ve sadece dış politikayı değil Türkiye'de meydana gelen her olayı en ince ayrıntısına kadar rapor ettikleri anlaşılmakta. Yürütülen dış politikanın genelde batı, özelde de İngiliz dış politikasıyla uyumlu olduğu ancak Türkiye'nin kendi ulusal çıkarlarını tam olarak gözetemediği vurgulanmakta. Uluslararası olayları Amerika'nın ve NATO'nun gözünden gördüğü belirtilmekte. Bu çerçevede önerim, Türk dış politikasının daha fazla ulusal ve Atatürkçü bir çizgide olması olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Demokrat Parti, Türk Dış Politikası, NATO, Kıbrıs Sorunu, Türk-İngiliz İlişkileri.

GİRİŞ

1950

1950 was perceived as one of the most important years in the development of modern Turkey. It saw the first real free elections held since the rise of Atatürk, the end of the one-party system, and the fall from power, after 27 years, of the People's Republican Party (PRP). Although these changes were of great constitutional significance, they did not affect the social and political structure of Turkey as deeply as might have been expected. The British Foreign Office viewed the regime which came into power on 14 May 1950 to be remarkably like its predecessor, the fact, they attributed to, that the leaders of the Democrat Party (DP) were "essentially men of the same stamp as those of the PRP", being from the same social groups and having a similar political outlook. Power had changed hands, but the change was one of "personalities rather than of policies". Therefore, the foreign policy of the new government proved to be very little different from that of their predecessors; and its foundation remained the Anglo-Turkish alliance and friendship with the United States.[1]

While it was true that the Democrat Party programme laid greater emphasis on agriculture than on industrialisation, and contemplated the gradual transfer of the State-owned industries to private hands; these policies, in an overwhelmingly agricultural country like Turkey, could hardly be expected to produce any very profound transformation of the national life. The real significance of the elections of 14th May, 1950, lay rather in the fact that for the first time in modern Turkey, power had changed hands by the normal constitutional process and as the result of the freely expressed judgment of the electorate.[2]

The Democrats were critical of their opponents in the past for their failure to obtain more explicit commitments from the Western Allies. Thus, their prestige was to some degree involved in succeeding in this area, and it was to be expected that the Democrat Government would insist on a further guarantee of the security of Turkey. The tripartite declaration of 19 May 1950 was welcomed as reaffirming the interest of the British, American and French Governments in Turkey's security; however, the Turks noticed that it involved no new commitment, and thus it did not satisfy Turkish Government.[3]

As the international situation deteriorated, Turkey became increasingly aware of its isolation and continued to seek security in closer association with the West. In his opening speech in the National Assembly on 29 May 1950, the Prime Minister Adnan Menderes suggested that the Turkish Government intended to press for a further guarantee, when, he stated that his government would seek closer relations with the Middle Eastern countries and would draw the attention of Turkey's friends and allies to the importance of the security of the Eastern Mediterranean. The British Ambassador to Ankara, Noel Charles, believed that at that time the Turkish

[1] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. See FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Baskın Oran (ed.), *Türk Dış Politikası, Cilt-1: 1919-1980,* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2003), pp. 543-574.

[2] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Oran, Op. Cit., pp. 543-574.

[3] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Oran, Op. Cit., pp. 543-574.

Government had in mind some kind of Eastern Mediterranean Pact, linked with the North Atlantic Treaty Organisation (NATO).[4]

However, at the beginning of August 1950, a little while following the announcement of their decision to send troops to Korea, the Turkish Government officially renewed their application to be admitted to NATO. This approach received much publicity and a majority of the Turkish press assumed that the success of this application was "a foregone conclusion". It was felt that the decision would strengthen greatly Turkey's case for admission, and the Minister for Foreign Affairs did nothing to put an end to these optimistic reports.[5]

The disappointment was correspondingly great, however, when it became clear over time that neither would Turkey's application be accepted, nor would the United States Government be prepared to offer the country a unilateral guarantee. The Turkish Government was left with no option but to accept the by far less desirable offer to associate Turkey with the military planning of the NATO, because of its concern with the defence of the Mediterranean. Although this offer aroused little interest among the Turkish public, considering their original expectations, the Turkish Government regarded it as a first step toward admission to NATO itself. The government refused to relax its efforts to obtain an American guarantee. This was the real object of its policy, and membership of NATO was desired because it would come with such a guarantee. Toward the end of the year, they appeared to be giving some thoughts again to the idea of an Eastern Mediterranean pact, covering Turkey, Greece and Egypt, with the participation of the United States and the United Kingdom. In the meantime, the Turkish Government asked how the British Government intended to implement the Anglo-Turkish alliance in case of need, intimating that they would welcome closer co-ordination of plans between the Turkish, British and American staffs.[6]

Since Turkey's security depended largely on help from the West, the Turks followed the meetings between the representatives of the North Atlantic Treaty Powers and the progress of Western rearmament very closely. They were very disappointed by the delays, and remained convinced that, with the exception of Britain, the countries of Western Europe would be incapable of making any effective contribution to their own defence. They viewed France as extremely defeatist, and they had difficulty understanding why Turkey, which had the largest army in Europe outside the Iron Curtain, and was both able and willing to fight, should be excluded from the pact, when

[4] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. For Turkey's admission to NATO, see Behçet Kemal Yeşilbursa, *Ortadoğu'da Emperyalizm*, (Bursa: Sentez Yayınları, 2017). Behçet Kemal Yeşilbursa, "Turkey's Participation in the Middle East Command and its Admission to NATO, 1950-52", *Middle Eastern Studies*, Volume: 35, Number: 4 (October 1999), pp. 70-102. Yusuf Sarınay, *Türkiye'nin Batı İttifakına Yönelişi ve NATO'ya Girişi*, (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1988). Hüseyin Bağcı, *Demokrat Parti Dönemi Dış Politikası,* (Ankara: İmge Yayınları, 1990).

[5] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. For Turkey's decision to send troops to Korea, see Fahir Armaoğlu, *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1980),* (Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1994). Kamuran Gürün, *Dış İlişkiler ve Türk Politikası (1939'dan Günümüze Kadar*), (Ankara: SBF Yayınları, 1983).

[6] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. See William Hale, *Turkish Foreign Policy since 1774,* (London: Routledge, 2013), pp. 80-88.

other nations, who lacked the will to resist, were included. They believed that the defence of Europe could only be ensured by the participation of West Germany, and if possible of Spain.[7]

The Turkish Government, who was elected to the Security Council in October 1950, continued their support of the United Nations throughout the year. Turkish public opinion welcomed the American intervention in Korea, believing that the only way to stop the course toward a third world war was to meet force with force. The Foreign Minister replied on 30 June 1950 to a telegram from M. Trygve Lie, stating that the Turkish Government was sincerely willing to carry out its obligations under the United Nations Carter. This was followed at the end of July 1950 by the announcement that the Turkish Government had decided to offer a contingent of 4,500 men to send to Korea, an offer which reflected the Turkish Government's sincere desire to support the United Nations in their stand against aggression. However, Charles believed that there was "no doubt that the Turkish Government hoped to ensure that Turkey would have an irrefutable claim for assistance if she herself was attacked, and also strengthen her case for admission to the Atlantic Pact".[8]

The troops left for Korea at the end of September 1950 and were in action by November. They fought well and the Turks were proud of their exploits, although they had not expected that their losses would be as heavy as they turned out.[9]

There were no changes in Turkish relations with the Soviet Union. Although an article in *Red Fleet* in April 1950, which insisted once more on the need for a revision of the Straits Convention, was cause or concern, there was no renewal of direct Russian pressure.[10]

Relations with Bulgaria, however, worsened still further. A series of frontier incidents caused tension between the two countries in the first half of the year; and the Turkish press included reports of the persecution of the Turkish Moslems living in Bulgaria. These stories were confirmed by refugees who managed to escape to Turkey. Early in August 1950, the Bulgarian Government sent a note to the Turkish Minister in Sofia complaining about the "campaign of provocation" in the Turkish press, and demanding that Turkey admit within the next three months 250,000 members of the Turkish minority in Bulgaria who allegedly wished to return to Turkey. This demand put the Turkish Government in a considerably difficult position. While it was physically impossible for them to accept such a number of refugees, it was also impossible for them to refuse to admit fellow Turks who were undergoing persecution.[11]

In their reply, the Turkish Government refuted the Bulgarian accusations and accused the Bulgarians in turn of deliberately violating the Convention on Immigration annexed to the Turkish-Bulgarian Treaty of 1925, but

[7] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. *Olaylarla Türk Dış Politikası, 1919-1995,* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1996), pp. 227-236.

[8] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 227-236.

[9] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 227-236.

[10] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Oran, Op. Cit., pp. 499-520.

[11] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Haydar Çakmak (ed.), *Türk Dış Politikası, 1919-2012,* (Ankara: Barış Kitap, 2012), pp. 471-481.

agreed to receive Turkish immigrants at a reasonable rate, rejecting the impossible figure of 250,000 in three months and reserving the right to exclude political undesirables. The Bulgarians replied by accusing the Turkish Government of discriminating between immigrants for political reasons, and insisted that all should be accepted without distinction.[12]

In the meantime, refugees began to arrive at the Turkish-Bulgarian frontier in increasing numbers. Most of them were in a very bad state, having had all their property removed before leaving Bulgaria. Undesirables without visas succeeded in infiltrating into Turkey among these refugees, causing the Turkish Government to close the Turkish-Bulgarian frontier on 7 October 1950. It remained closed until the beginning of December 1950, when the Bulgarian Government agreed to take back a number of people who had entered Turkey illegally, and undertook not to issue in future exit permits from Bulgaria other than to those holding Turkish visas. In this way the Turkish Government hoped to be able to control the flow of immigration n the future. Up to the end of 1950, about 80,000 Turkish visas had been issued to Turks in Bulgaria, though considerably less had crossed the frontier at that time. It was the intention of the Turkish Government to accept as many of these refugees as their resources permitted.[13]

In 1950, Turkey's relations with Greece became closer due to the common interests of the two countries in the defence of the Eastern Mediterranean. These relations were not seriously disturbed by the perturbation in Cyprus at the beginning of the year over the Enosis question. Turkish interest in this matter varied with that of the Greeks, and the official attitude of the Turkish Government was that the Cyprus question did not exist so long as the island remained under British administration. When they came to office, the Democrats went out of their way to offer assurances of friendship to the Greek Government, and agreement was reached between the two countries on the development and control of the Maritza River on the Greek-Turkish frontier in Thrace. When both Governments were invited to join in the military planning of the North Atlantic Treaty Organisation for the Mediterranean area, Turkey accepted a Greek invitation to begin staff talks. A Greek military delegation arrived in Ankara in December 1950 and an exchange of views took place; however, no specific agreement was reached.[14]

Turkey also sought to build closer relations with the countries of the Middle East. President Celal Bayar indicated, in his speech at the opening of the National Assembly on 1 November 1950, that the Turkish Government would welcome a revival of the Saadabad Pact between Turkey, Iran, Iraq and Afghanistan. However, the Turkish Government strongly opposed the negative attitude of the Arab States toward the United Nations intervention in Korea, making representations on this issue to the governments concerned. The Egyptian Government tentatively proposed the conclusion of a treaty of friendship with Turkey, to which the Turkish Government replied by suggesting a draft on the lines of their 1946 agreement with Iraq. The Turkish Government, closely

[12] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Çakmak, Op. Cit., pp. 471-481.

[13] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Çakmak, Op. Cit., pp. 471-481.

[14] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Oran, Op. Cit., pp. 576-614.

concerned with Middle Eastern security, sympathised with the position of British Government in their dispute with Egypt over the presence of British troops in the Canal Zone. In a note dated 9 November 1950, the Turkish Foreign Minister assured Charles that the Turkish delegation to the United Nations in New York would be instructed to use their influence with the Egyptian Foreign Minister, leader of the Egyptian delegation, to persuade the latter "to adopt a realistic attitude towards this question".[15] A Treaty of Friendship and Conciliation was signed with Italy on 24 March 1950. However, the Foreign Minister denied that this was intended to be the first step towards a Mediterranean Pact.[16]

Turkey continued close commercial relations with Western Germany, and German influence was increasing. The new Consul-General of the Federal Republic in Istanbul arrived to take up his functions on 24 October 1950. The Turks regarded the rapid rearmament of Western Germany as essential and expressed strong disapproval of France's hesitations on this point.[17]

For similar reasons, the Turks favoured Spain's inclusion in NATO, and welcomed the United Nations decision to cancel the General Assembly resolution of 1946. The Turkish Minister to Spain, who had been absent since that date, returned to Madrid in November 1950; and it was mutually agreed between the governments of the two countries that the status of their respective legations would be raised to that of embassies at the beginning of 1951.[18]

1951

1951 was dominated by foreign affairs. Knox Helm, the British Ambassador to Ankara at that time, saw the emergence of Turkey from "comparative isolation" and its adoption of a more forward and active foreign policy as "a development perhaps as far-reaching as the peaceful revolution which occurred at the elections of 1950".[19]

Turkey's wish for an effective guarantee of its security by western powers, the main object of its foreign policy after the Second World War, was on the point of being realised by its official entry into NATO. In addition by associating itself with the Middle East Command proposals, Turkey established its position as one of the Four Powers acting together in the Middle East. She took the place which Helm believed belonged to it because of its geographical position as the bridge between the Middle East and the North Atlantic Treaty Powers.[20]

In Helm's opinion, this new status brought about an increase in the confidence of the Turkish Government where foreign affairs were concerned, and their sense of their country's importance in the world. For most Turks, the

[15] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[16] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951. Oran, Op. Cit., pp. 615-652.

[17] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951.

[18] FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951.

[19] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952.

[20] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. For the Middle East Command, see Behçet Kemal Yeşilbursa, "Turkey's Participation in the Middle East Command and its Admission to NATO, 1950-52", *Middle Eastern Studies,* Volume: 35, Number: 4 (October 1999), pp. 70-102.

invitation to join NATO constituted a guarantee of their country's policy of westernisation. He added that the Turks had become accustomed since the formation of the republic to think of their country as European, which appeared to apply to a great deal of their military thinking as well as of their conception of Turkey's cultural and historical missions. In his opinion, no Turkish Government, with the country's hundreds of miles of common frontier with the Soviet Union, Iran and Iraq, could possibly afford to ignore any threat to the security of the Middle East or to be removed from any plans for its defence against Soviet aggression. However, as the Turkish Ambassador expressed in an interview at the Foreign Office the previous summer, "Turkey's front door is in Europe and her back door in the Middle East". Regarding itself as part of the west, Turkey's vital concern was not only with the defence of its European frontier and the Straits, but even more with keeping open its lines of communication with the west.[21]

The western powers' reluctance to admit Turkey to NATO was felt not merely as a danger to her security, but it also seemed a national humiliation that Turkey, with one of the strongest armies in Europe, should continue to be excluded from the defensive alliance of the west for reasons which, it was believed in Turkey, was unrelated to military necessity. Helm remarked that the British Government "bore the main brunt" of Turkish resentment.[22]

General Robertson's visit to Ankara in February 1951 was not very fruitful, mainly because the Turkish Government was unwilling to commit itself in any way at that stage. However things were to change in May 1951 when it became apparent that the United States Government had given up their previous position of opposition to Turkey's admission to NATO. This meant that Britain then appeared to be the main hindrance to Turkey's long-standing ambition. The common opinion was that the resistance of the smaller powers could easily be overcome with the help of Britain, and that Turkey as an ally was entitled to special consideration by the British. However, it was Helm's opinion that the main source of resentment could have been the belief that British Government did not appear to accept Turkey as culturally and historically a part of the European community. He added that the violent press campaign which developed against the British Government in May and June 1951 was partly the result of genuine indignation and was partly "no doubt encouraged by the Turkish Government". Consequently, the state of Anglo-Turkish relations deteriorated to a position worse than it had been for many years. At the beginning of July 1951, however, the British Government promised to support Turkey's admission to NATO on the condition that the country would take its place in a combined Allied Middle East Command. After this development, the campaign of criticism lessened and there Helm noticed some evidence that the Turks' wished to make amends, adding that "certainly Britain once again enjoys the friendly press in Turkey to which Britain had grown accustomed".[23]

[21] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952.

[22] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952.

[23] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. Hale, Op. Cit., pp. 79-89. Behçet Kemal Yeşilbursa, *The Baghdad Pact: Anglo-American Defence Policies in the Middle East, 1950-1959,* (London: Routledge, 2013), pp. 1-9.

The reputation of the Democrat Government was tightly connected with securing membership to NATO and with doing so on what they conceived to be equal terms. The decision of principle to accept the entry of Turkey and Greece into the pact was made at the meeting of the NATO Council at Ottawa in September 1951.Helm commented that to accept entry into the Pact subject to any conditions not imposed on other nations would have been, in the eyes of the Turkish Government, inconsistent both with Turkey's national dignity and her military security. This particularly meant that Turkey would insist on taking its place not only in NATO as a political organisation, but also in the European Command structure, like the other members of the Pact. While it was true that Turkey had given the British Government repeated assurances that once the question of the admission of Turkey into the pact had been settled it would be ready to play its full part in Middle East defence; the Turkish Government did not regard these assurances as a commitment to relinquish membership of General Eisenhower's European Command. The entry of Turkey into NATO and the establishment of a Middle East Command were, in their view, two separate questions which should not be connected together.[24]

The Turkish Government therefore refused the suggestion presented to them by Field Marshal Sir William Slim, General Bradley and General Lechéres on behalf of the British, American and French Governments during discussions in Ankara on 13 October 1951 that Turkey should be included in the Middle East Command based on Egypt. The reasons for this were both political and military. Politically they viewed the suggestion as inconsistent with Turkey's status as a European power. They believed that Turkey was as strategically part of Europe as Greece; and they could not be satisfied with an arrangement under which Turkey would have assumed the full obligations of a member of NATO, without the corresponding advantages which they hoped to obtain from membership of General Eisenhower's Command. The argument that Turkey as a full member of the political organisation of the NATO and, at the same time, a founder member of the Middle East Command, would enjoy special privileges and advantages was unfounded in Helm's opinion. Unlike SHAPE (Supreme Headquarters Allied Powers Europe), the Middle East Command was not "a going concern", and it was not certain when it would be established, especially considering the attitude of Egypt. Thus, it did not meet the immediate requirements of Turkish security. Yet, it was obvious to the Turkish Government that the members of the proposed Middle East Command were not bound together by any political link on the lines of NATO and that the obligations of its members were thus undefined. Finally, Helm believed that the Turkish Government probably feared that in an emergency, as members of a Middle East Command under a British Supreme Commander, they would not be able to rely with full confidence on the strategic support of the American armed forces in the Mediterranean area. He stated that the solution which they seemed to favour was that Turkey be placed under Admiral Carney's Southern European Command, and that they had probably received some "covert encouragement from American sources to believe that this solution could be obtained".[25]

[24] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. Hale, Op. Cit., pp. 79-89. Ekavi Athanassopoulou, *Turkey-Anglo-American Security Interests, 1945-1952,* (London: Frank Cass, 1999), pp. 187-230.

[25] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. See Behçet Kemal Yeşilbursa, *Bağdat Paktı, 1950-1959,* Çev. Nur Nirven, (İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2019).

Nevertheless, Turkey's refusal to accept the Middle East Command as an alternative to membership of SHAPE did not mean, that it was preparing to turn its back on the Middle East. The other aspect of the Turkish Government's anxiety to be admitted to NATO was the desire to play a more prominent political role in the Middle East. The Turkish Government firmly believed that the organisation of the defence of that area was both necessary and urgent and that the substitution of an allied force for the British troops in Egypt offered the only chance of a solution to the Anglo-Egyptian dispute, which they saw as a serious threat to the security of the Middle East. Thus, they were ready to associate themselves as founder members of the proposed Middle East Command with proposals which were presented to Egypt in October 1951, and they participated both in the subsequent approach to the other Middle East States and in the Four Power declaration on the Middle East Command made by the Allied Foreign Ministers in Paris on 10 November 1951.[26]

Turkey's accession into NATO and its support for the Middle East Command proposals led to the Soviets applying direct pressure on the country for the first time since 1946. At the beginning of November the Turkish Government were informed in a note that the Soviet Government viewed Turkish adherence to NATO and the construction of bases on Turkish territory with American assistance as evidence of the imperialist powers' intention to use Turkey for aggressive purposes against the Soviet Union. This note was followed on 24 November by one declaring the proposed. Middle East Command as "aggressive in intention" and stating that Turkey and the other founder members of the Command "would bear the responsibility for the situation which might arise from its establishment". Helm noted that the Turkish Government, "fortified their increased feeling of security", responded to these attacks with "great firmness and confidence". Their reply to the first Soviet note placed the responsibility for the world situation of that time on the Soviet Government themselves and affirmed that Turkey was considering only self-defence by taking such military measures. In their reply about the Middle East Command, the Turkish Government wished to go further to launch a counter-attack by revealing Soviet activities in Arab countries. However, Helm added, while the Turkish Government did not believe that the tone of their reply would affect Soviet policy, they did not wish to appear provocative by taking a different line from the other three governments. As a result, the reply eventually sent was expressed much more moderately. On 10 December Köprülü, the Minister for Foreign Affairs, gave the verbal assurance in the National Assembly that he had refrained from giving the Soviet Union in writing; that is, that Turkey did not intend to cede to other nations' bases on its territory, and that such bases be would only be used in the event of aggression in collaboration with Turkey's allies.[27]

In relation to the Iranian oil dispute, Turkish opinion was at first somewhat divided given the natural tendency to sympathise with a neighbour seeking to free itself from foreign influence. There was also some concern at the possibility that the British Government might decide on armed intervention and cause an international crisis at Turkish borders. However, the stubbornness of the Iranian Government led to them losing much Turkish sympathy. Consequently, the Turkish Government declared their willingness to support the British case when

[26] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. Oran, Op. Cit., pp. 618-619.

[27] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. Yeşilbursa, *Ortadoğu'da Emperyalizm,* pp. 45-100.

the issue was brought before the United Nations. A similar situation was apparent in Egypt, when the Turkish Government were at first reluctant to take sides over the question of the Suez Canal tankers. However, they firmly supported the decision of the British Government to ignore the abrogation of the Anglo-Egyptian Treaty and maintain British troops in the Canal Zone. Turkish opinion was angered by anti-Turkish demonstrations in Egypt, and the relations between the Turkish and Egyptian Governments became "distinctly cold". The Turkish Government informed the Egyptian Ambassador in Ankara that their acceptance of his successor's credentials would not mean recognition by Turkey of King Farouk's new title of King of Egypt and the Sudan.[28]

Helm remarked that American influence in Turkey continued to increase, the popularity of the United States Government benefiting from the fact that they were the first great power to announce their support for Turkey's entry into NATO. Consequently, they earned most of the credit for the final result. There were the "usual criticisms" of the amount of American military and economic aid; however, the increasing numbers of American technicians and instructors with the Turkish forces, the frequent visits of high-ranking military and political representatives and the appearance in Turkish waters of important American naval forces continued to "impress the Turks with the power of the United States".[29]

1952

This year was characterised by Turkey's sense of growing international importance and the desire for close military collaboration with its neighbours and allies. Having rid themselves of the suspicions held by their predecessors, the Turkish Government continued to follow an active foreign policy, and Helm commented that by the end of the year they were able to "boast the achievement of several long-cherished aims".[30]

On 16 February 1952 Turkey was formally invited to become a signatory to NATO, a significant event for the Turks, who now saw confirmed their status as a European nation. Previously they had expressed clearly that they did not regard association with the proposed arrangements for the Middle East Defence as a satisfactory alternative to joining SHAPE; and that only full integration into the European Command, under the same conditions as other signatories of the Treaty, would be acceptable in their eyes. Therefore, the announcement on the 25th February that the NATO meeting in Lisbon had agreed for Turkey's land and air forces to be placed under Admiral Carney's South European Command was a satisfactory outcome for them. Nevertheless, they still had one reservation: they were unwilling to place their land and air forces under the command of an Italian general. Once more matters were arranged to their satisfaction when in July General Ridgway announced the formation of a South Eastern sector of the South European Command; the Headquarters of which was

[28] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. See Stephen Kinzer, *All the Shah's Men,* (New Jersey: John Wiley, 2008).

[29] FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952. For relations between Turkey and the United States, see Namık Behramoğlu, *Türkiye-Amerika İlişkileri, Demokrat Parti Dönemi*, Yar Yayınları, İstanbul 1973. Hasan Köni, "1950–1955 Yılları Arasında Amerikan Belgeleriyle Türk-Amerikan İlişkileri", *Avrasya Dosyası*, Cilt 1, No 4, (Kış 1994), s. 21-29. George McGhee, *ABD-Türkiye-NATO-Ortadoğu,* Çev. Belkıs Çorakçı, Bilgi Yayınevi, Ankara 1992. Oral Sander, *Türk-Amerikan İlişkileri: 1947–1964,* SBF Yayınları, Ankara 1979.

[30] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

established in Izmir in September by a United States officer, General Wyman. In November Turkish forces participated in their first NATO exercise, "Operation Longstep".[31]

Continuing the stance they had taken during 1951, the Turkish Government expressed willingness to discuss arrangements for the defence of the Middle East once their claims for inclusion in the European Command of NATO had been satisfied. They initially approached the problem of Middle East defence cautiously, however. Helm accounted for this partly to their reluctance to involve themselves in policies they felt would make them unpopular in the Arab states; and partly to a "lingering distrust of the motives of British Government in urging a Middle East Defence Organisation", and a lack of faith in Britain's power to defend the Middle East in the circumstances of that time. Helm continued to state that, in any case, their first ideas placed "undue emphasis" on the need for careful preparation to determine the "juridical, political and military foundations" on which the proposed Organisation was to be based. However, over time their ideas became more flexible; and in their reply to the United Kingdom memorandum on the establishment of a Middle East Defence Organisation, handed to them in August, while they repeated their ideal preference for firmer "juridical and political foundations", they endorsed most of the United Kingdom proposals and restated their willingness to be co-sponsors of the Organisation. They also supported the United States view that the Arab states should be brought into the discussions at an early stage and not be invited to join an Organisation which had already been brought into existence. Finally, during their visit to London in October 1952, the Turkish Prime Minister and Minister for Foreign Affairs reached complete agreement with the British Government on the preliminary procedure for the establishment of the Organisation, and offered to take the initiative in informing the Arab states about participation in it. Their original idea was to approach Iraq first; but they later realised that conditions in that country did not favour such an approach. By the end of the year they had reverted to their original view that Egypt was the key to Arab participation.[32]

Turning their attention to Middle East defence, the Turkish Government and public became more interested in Middle Eastern affairs in general. They observed events in Iran and Egypt with concern. While they recognised the rights of British Government in Iran and condemned Dr. Musaddiq's intransigence and his alliance with reactionaries; at the same time they tended to view his regime as the only alternative to Communism, but confessed desperation at finding a way out of the existing stalemate. Regarding General Nequib, they saw him as an "Egyptian Atatürk" and hoped that he would at last be able to provide a stable administration for Egypt. Other than general bids for Arab friendship, Helm remarked that the Turkish Government's own approach to Middle Eastern problems was uncertain, despite claiming to understand psychologically their former subjects; adding that toward the end of the year a new current of appeasement could be detected in their thoughts on Arab affairs, "springing most probably from perplexity".[33]

[31] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953. Yeşilbursa, *Ortadoğu'da Emperyalizm,* pp. 45-100.

[32] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953. Athanassopoulou, Op. Cit. pp. 187-230.

[33] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

Turkey's accession to NATO and her association with Greece in the new command arrangements also aroused the interest of the Turkish Government regarding the defence of the Balkans. Their concern of the defence of Thrace, which had been encouraged in the spring by Field Marshal Montgomery, augmented their desire for closer relations with Greece and Yugoslavia. Helm noted that both Turks and Greeks made determined efforts to overcome the animosities which had formerly divided them. The Greek Prime Minister, Venizelos, came to Turkey in February, and the King and Queen of the Hellenes paid a state visit in June. The Turkish Prime Minister and Minister for Foreign Affairs visited Athens in April and the President of the Republic returned the royal visit in November. All these visits were accompanied by expressions of goodwill, and all received the maximum publicity in Turkey. A Turkish-Greek mixed commission, set up as a sequel to the visit of Venizelos, made some progress on a number of small problems existing between the two countries. Military talks were held, and both countries carried out joint naval exercises in the Aegean. Helm saw the "occasional outbursts of irritation in the Turkish press" as evidence that, beneath the pomp of state occasions and the propaganda, the Turks were still distrustful and suspicious of the Greeks. However, he added that on the whole the Turkish Government were "remarkably successful in playing, down the points of difference between the two peoples".[34]

Regarding Yugoslavia, contacts with the country developed quickly after June, with both the Turkish Foreign Minister and the Yugoslav Ambassador in Ankara emphasising the bonds of sympathy and common interest" that existed between the two countries. Over the remaining part of the year military, press and civic delegations exchanged visits. A Turkish Parliamentary delegation was invited to Yugoslavia during which both Marshal Tito and Turkish statesmen made "flattering references to the value and necessity of military co-operation in the face of a common danger". The Turkish Government encouraged by the success of the parallel Greco-Yugoslav exchanges and by the Secretary of State's visit to Marshal Tito, developed their new friendship with enthusiasm and laid the foundations for more detailed military conversations on Balkan defence.[35]

Turkey's accession to NATO, her sponsorship of the Middle East Defence Organisation, and her efforts to promote Balkan defence did not go unnoticed by her communist neighbours. Early in the year both Soviet Russia and Bulgaria expressed their protests against her "subservience to the aggressive designs of Anglo-American imperialism"; over the following months, Soviet policy towards Turkey was marked by occasional outbursts of abusive propaganda. In addition, the frontier with Bulgaria remained closed and fairly quiet throughout the year.[36]

Helm remarked that at the beginning of 1952 Anglo-Turkish relations had been damaged by an enduring suspicion of the Turks that the British Government were planning to exclude Turkey from SHAPE and "lure her into some inferior arrangement" for reasons of self-interest only. However, all such suspicions disappeared as the year progressed, and the conversations held with the Turkish Prime Minister and Foreign Minister during

[34] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

[35] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953. Çakmak, Op. Cit., pp. 471-481.

[36] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

their successful official visit to London in October showed "a large measure of agreement" between the governments of both countries covering the whole field of international relations. At the end of the year, the remaining sources of friction were economic in origin: the Turks continued to fail in their repayments on the Armaments Credits and they resisted a negotiated settlement of these debts; and Turkey's heavy adverse balance of trade with the United Kingdom, of which, Helm noted, the Turkish Government and press "seemed determined to make a political issue".[37]

Turkey remained on good terms with the United States. The growing American influence that came about due to the modernisation of the Turkish economy and armed forces with United States assistance began to be felt throughout Turkish life. Numerous important American visitors called at Ankara and departed with "extravagant praises of the virtues of their hosts". Helm noted that the Turkish Government generally followed the State Department line in foreign affairs. With regards to other European nations, French influence weakened, and doubts about the French defence effort and disapproval of French policy in North Africa were frequently expressed. The German Federal Republic re-opened its Ankara Embassy during the summer; and the Germans continued to regain some of their former influence, particularly in the field of commerce.[38]

1953

1953 was another year in which the Democrats continued to show the activity and self-confidence in the field of international affairs characteristic of its policy since it assumed office. Turkey's election to the United Nations Security Council in October 1953, only a year after her previous tenure had expired, came as a welcome, but well-deserved in Helm's opinion, recognition of her new international standing. A year earlier, the country had obtained NATO membership which, for the Turks, was the validation of her claim to be reckoned as a western power; and Helm noted that since then, the country spared no effort to play a full part in that organisation. Further progress was made with the modernisation of the Turkish armed forces. The NATO Air sub-command for South-East Europe was established at Izmir, where the Land sub-command had already been set up, and the naval sub-command at Istanbul. Turkey proved anxious to co-operate closely with its NATO partners, particularly with the United States who supplied the country with military and economic assistance to a similar degree to that of previous years. Moreover, United States continued, though more restrainedly, to flatter the Turks by acclaiming the country as "one of the most stalwart bulwarks of Western defence".[39]

Turkey felt that it could make its own contribution to the Western defence system in South-East Europe by involving Yugoslavia. It played a leading role in the negotiations with the latter and with Greece which resulted in the signature of the Balkan Treaty at Ankara at the end of February.[40]

---

[37] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953. Çakmak, Op. Cit., pp. 437-446.

[38] FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

[39] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954. Athanassopoulou, Op. Cit. pp. 187-230.

[40] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954.

It was Turkey's hope that this treaty would ultimately develop into a full military alliance and that if Yugoslavia could be somehow integrated into the NATO defence system, it might help to reduce the tension between that country and Italy over Trieste. However, Helm noted that the Trieste question was one in which the Turkish Government tried at all costs to avoid becoming directly involved, since they were anxious not to offend either to their NATO ally, Italy, or their Balkan Pact ally, Yugoslavia.[41]

While Turkey's relations with its Western neighbours were developing satisfactorily, the same could not be said for the progress with the Arab states. At the beginning of the year, Turkey still believed it might be more able than the other western powers concerned to persuade the Arabs to take on a less negative attitude to the Western proposals for Middle Eastern defence. The Arab states, however, feeling that Turkey had "sold out to the West", were not inclined to respond to her approaches for closer relations. As the months passed, Turkey became increasingly more disillusioned by their attitude. Relations with Syria in particular became very uneasy when it became apparent that the latter was considering the revival claims to Hatay. When the United States Secretary of State visited Ankara in June, the Turkish Government suggested that the four Western powers should not wait for the Arab states any longer but go ahead as best they could on their own to set up a basic Middle East defence organisation, which the countries of the region would be invited to join. For reasons beyond Turkish control, progress in this direction was not possible before the end of the year, but the Government remained firmly convinced of the necessity for some arrangement to "fill the strategic gap on Turkey's eastern flank".[42]

In this year, Anglo-Turkish relations remained "generally cordial". Helm reported that the Turks were much disappointed that the British Foreign Minister was unable to pay his proposed official visit to Ankara in April; however a successful visit to Istanbul by the commander in Chief Mediterranean took place in July, and the Secretary of state for War was able to accept an invitation to visit Ankara in October. The Turkish Government realised the importance of helping the British as much as they could to maintain the latter's position in the Middle East. Their attitude to the Anglo-Egyptian negotiations over the Suez Canal base left nothing to be desired; and they welcomed the fall of Dr. Musaddiq, with the possibilities which this opened for an Anglo-Iranian settlement and a more stable regime in Iran. Regarding Cyprus, Turkish policy remained completely opposed to any modification of the status of the island, although Greek Enosis agitation was reflected in increasing Turkish sensitivity with regard to the situation of the Turkish Cypriot community. On the whole, the Turkish authorities appreciated the openness which the British showed in discussing the international problems of mutual concern and responded by turning to them for advice more frequently. Helm commented that there were no major divergences in the political field during 1953, although there were some Turkish apprehensions at the eagerness of the British to enter into talks with the Russians. He added that the only real difficulties were related economic affairs when the British found themselves "in trouble" for their failure to "buy Turkish" to the degree the Turks

[41] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954. Çakmak, Op. Cit., pp. 471-481.

[42] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954. Oran, Op. Cit., pp. 615-652.

had wished. On the more positive side, in August a solution to one particular "long-standing irritant" was found with the arrival at an agreement for the settlement of the Turkish debts under the 1938/9 Armaments Credits.[43]

Turkey came in for its share of what Helm called "the Soviet peace offensive" following the Stalin's death. On 31 May 1953, the Soviet Government sent a note informing the Turkish Government that since it had no territorial claims on Turkey, it now considered it possible "to ensure the security of the Soviet Union in the area of the Straits on conditions acceptable alike to the Soviet Union and to Turkey". In July, the Turkish Government sent a non-offensive reply, expressing satisfaction at the abandonment of territorial claims and reminding the Soviet Government that the straits question was regulated by the Montreux Convention. This was followed immediately by a second Soviet note protesting against the then forthcoming British and United States naval visits to Istanbul. The Turks replied that these visits were permitted under the Montreux Convention and that, thus, they were none of Russia's concern. They did not reply to an ensuing Soviet note on the same subject. Helm remarked that the Turkish Government was "in no way impressed" by these Russian manoeuvres and was certain that there had been no change in the stance of the Soviets. One matter that did constitute a cause for concern for the Turkish government, however, was that the apparently more conciliatory Soviet line might, by confusing Western opinion, undermine the determination of the Western powers to strengthen their defences and pave the way to negotiations which might involve concessions to Russia. Helm noted that Turkey remained firmly convinced that any modifications that Soviet tactics might have undergone were due to the growth of the strength of the West. As a result, the Turks believed that the Western powers should stand firm in their policy of further strengthening their unity and power.[44]

1954

The Russian threat was to be the main preoccupation of the Turkish government in their foreign affairs in 1954. They were convinced that any changes that may have occurred in Russian methods, such as the more friendly tone which the Moscow radio adopted on Turkey's National Day of this year, were because of the progressively increasing strength of the Western Powers and reflected no change in the basic objectives of the Soviets. They thus believed that the free world should increase efforts to build up its strength and unity. They also continued to play their role fully in NATO affairs. Persuaded of the necessity for a German military contribution to Western defence, the Turkish Government welcomed the results of the Nine-Power Conference in London, making it clear that they considered Turkey entitled to join the Western European Union whenever appropriate.[45]

The Turkish Government also thought that they might be able make a direct contribution to the strengthening of the defence of the free world by bringing in Yugoslavia, on the one hand, and their eastern neighbours on the other. As a result, they actively promoted the expansion of the Balkan Pact, which had been concluded in the previous year, into the Treaty of Alliance between Turkey, Greece and Yugoslavia which was signed at Bled on 9

[43] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[44] FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954.

[45] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955. Oran, Op. Cit., pp. 499-521.

August 1954 after series of negotiations following President Tito's visit to Ankara in April 1954. They were well aware of the fact that for the maximum advantage for Western defence to be derived from this treaty there needed to be some link between it and NATO, and it had to lead to greater co-operation between Italy and Yugoslavia in particular. Indeed, as James Bowker pointed out "Turkish anxiety to explore the possibilities of including Italy in the Balkan Alliance at the earliest possible date, gave rise to considerable suspicions in Belgrade and Athens during the later stages of the negotiation of the alliance".[46]

A shadow was thrown over the relations between Greece and Turkey, almost as soon as the alliance had been signed, by the decision made by the Greek Government to take the Cyprus question to the United Nations. This led to numerous outbursts against Greece in the Turkish press, which Bowker thought showed that the long-standing Turkish suspicions of Greek territorial ambitions were "still very alive", and how easy it would be to revive the old antagonism between Turks and Greeks.[47]

The Turkish Government were concerned that this unfortunate development should not damage Greco-Turkish relations more than was could be avoided and did their best to calm public excitement in the country. However, it would not have been in their interest to ignore the intensity of public feeling in Turkey on this matter. Having been unsuccessful in their attempt to dissuade the Greek Government from proceeding with the issue at the United Nations, they made it clear at New York that Turkey had its own direct interest in Cyprus and was firmly opposed to any change in the status quo. On the arrival at the outcome, the Turkish Prime Minister emphasised in a statement that he "regarded the issue as closed and an irritant to Turco-Greek co-operation definitely removed".[48]

After the conclusion of the Balkan Alliance, the Turkish Government returned their attention to the strengthening of their other flank. Soviet protests did not discourage them, and they had already concluded a pact with Pakistan in April which included some military clauses of a general nature. Realising that this would have little military significance so long as the gap between the two countries was not filled, the pact was deliberately left open for the adhesion of other powers of a similar mind. However, the possibility of making further progress in this direction was complicated by the uneasy state of Turkey's relations with the Arab States, Egypt in particular, Turco-Egyptian relations having reached a very low level with the expulsion of the Turkish Ambassador from Egypt in January. More hopeful prospects seemed to appear with the signature of the Anglo-Egyptian heads of agreement in July and the Egyptian Government's decision to permit the reactivation of the Suez base in the event of an attack on Turkey. After a visit by the Crown Prince of Iraq in September, Nuri Said, the new Iraqi Prime Minister, accepted an invitation to visit Istanbul in October for a series of discussions, at which the Turks did whatever they could to remove Iraqi suspicions of Turkish intentions and to reach agreement on a common programme aimed at exploring the possibilities of setting up a regional defence system.[49]

---

[46] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955. Oran, Op. Cit., pp. 576-614.

[47] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

[48] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[49] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

In the meantime, Turkish relations with Egypt improved and it was agreed between the Turkish Government and Nuri Said that Menderes should take advantage of his projected visit to Cairo to explore the ground with the Egyptian Government. Menderes's visit to Cairo was postponed until sometime after the New Year because of the subsequent internal troubles in Egypt, although a group of leading Turkish journalists visited Egypt in December and were received well. However, Bowker noted that statements made during that month by Egyptian leaders "seemed designed to make it plain that any initiative that Turkey might take jointly with Iraq towards regional defence would not have the support or approval of Egypt". The visits to Turkey of the King of Jordan and the Libyan Prime Minister and Minister for Foreign Affairs were significant given the context of Turkey's policy of seeking to improve its relations with the Arab States.[50]

Turkey's relations with the United States were still very close, and American aid made a further substantial contribution to the equipment and expansion of the Turkish armed forces and Turkey's military budget. President Bayar' official visit to the United States in January was successful, and in June, shortly after the elections, Menderes visited Washington. On the occasion of this latter visit, Menderes was successful in obtaining the assurance that American military and economic aid to Turkey would be continued at its level of that time, as far as possible. In November the United States Government provided Turkey with additional aid when they agreed to supply a quantity of cereals which it needed as a result of its poor harvest.[51]

The visits paid by Dr. Adenauer to Turkey in March, and the Turkish Prime Minister and Minister for Foreign Affairs to Bonn in October, "marked a further stage in the return of Germany to the important position, particularly in the commercial field, which she enjoyed in Turkey before the last war" according to Bowker.[52]

Turkey's relations with the United Kingdom continued to be "generally satisfactory" in 1954. Bowker commented that it was "unfortunately inevitable" that the British was having difficulties with the Turks over their inability to pay their commercial debts, a condition experienced by most of Turkey's trading partners. However, he added that, unlike the previous year, in 1954 these divergences were not marked by the same aggressive press campaign over British failure to "buy Turkish". Having failed to press the Turks to agree to a multilateral settlement in OEEC (Organisation for European Economic Co-operation), the British finally invited them to present proposals for a bilateral settlement of their commercial debts, and an official from the Ministry of Foreign Affairs visited London for informal talks in November. Consequently, agreement was reached on a draft arrangement accepted as it stood by the Turkish Government, and it was agreed that the same Turkish official should return to London early in the New Year to finalise the settlement. In the meantime, Bowker commented that one unfortunate result of this unsatisfactory situation was a further decrease in Anglo-Turkish trade exchanges, although important contracts had been secured by British firms during the year for capital development projects.[53]

[50] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955. Çakmak, Op. Cit., pp. 484-498.

[51] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

[52] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

[53] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

In the political field, British and Turkish policy remained very harmonious. In the case of Cyprus, in particular, the Turkish Government showed itself most ready to co-operate with the British Government, who were "no less anxious than they to see the status quo preserved" and to prevent the issue going to the United Nations. The Prime Minister accepted the suggestion that a party of leading United Kingdom journalists should visit Turkey to measure the intensity of Turkish opposition to the Greek claim to Cyprus. The visits, presented as a return of hospitality for the successful visit of a party of Turkish journalists to the United Kingdom in September as the guests of the British Government, were successful. The very clear explanation of the Turkish views on the issue, given to other members of the United Nations and of NATO, in particular, "contributed appreciably to the finally satisfactory outcome" at New York. On the whole, in Bowker's opinion, the relations of confidence built up with the Turkish authorities paid off well. They proved eager to secure British approval for their various diplomatic initiatives, such as their negotiations for the Turco-Pakistan pact and for the Balkan Alliance. Moreover, together with the Prime Minister in particular, they kept the British Embassy in Ankara "fully and frankly informed" of their plans to attempt to establish a Middle East defence organisation, obviously anxious that Britain should not relinquish any of its defence responsibilities in the area and convinced that for any regional defence organisation to be effective needed to have the full support and eventual participation of Britain and the United States. Although the Secretary of State had not been able to return the visit paid by the Turkish Prime Minister and Foreign Minister to London in 1952, visits by Mr. Birch, then Parliamentary Secretary at the Ministry of Defence, were met well by the Turkish authorities as were also the visits of General Keightley, Commander-in-Chief Middle East, Field-Marshal Montgomery and Admiral Mountbatten.[54]

1955

This year saw the first success in Turkey's policy of strengthening her Eastern flank, which it had worked hard to develop the previous year, with the signature on 24 February, in Baghdad, of the Treaty of Mutual Co-operation between Turkey and Iraq. When the United Kingdom acceded in April, followed by Pakistan in September and Iran in October, it was possible to set up the Ministerial Council of what was then on to be known as the Baghdad Pact, provided for under Article 6. The inaugural meeting of the Council was held in Baghdad in November, at which the Permanent Organisation of the Pact was established. Bowker remarked that this rapid development of the Northern tier policy, and the creation of the nucleus of a Middle East defence system was largely a result of Turkey's persuasive initiative. Since so much had been achieved so fast, the Turkish Government strongly believed that it was time to encourage Jordan to join the Pact, which would in turn, they hoped, pave the way for Lebanon to follow. The Turkish President and Acting Foreign Minister did all they could to influence King Hussein and the Jordan Prime Minister during the President's visit to Jordan in October. However, the events which followed the subsequent visit of the Chief of the Imperial General Staff to Amman in December disappointed the Turks greatly. These developments in the Middle East took place against the backdrop of a number of formal and informal visits exchanged between official personalities of Turkey and the Middle Eastern

[54] FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955. For the Turco-Pakistani Pact, see Behçet Kemal Yeşilbursa, "The American Concept of the Northern Tier Defence Project and the Signing of the Turco-Pakistani Agreement, 1953-54", *Middle Eastern Studies*, Volume: 37, Number: 3, (July 2001), pp. 59-110.

States.[55] Although Turkey continued to exchange trade with Israel it a high rate, the latter was open in its resentment at Turkey's policy of close association with the Arab States, and in particular its acceptance of the exchange of letters attached to the Baghdad Pact relating to the United Nations resolutions on Palestine.[56]

Progress in building up a defence system on Turkey's Eastern flank was counteracted by a slowing down in the Balkan alliance. At the meeting of the Balkan Alliance Council of Foreign Ministers in Ankara at the end of February, the Turkish Prime Minister expressed his opinion that the time had come to forge a link between the Alliance and NATO. He also took the opportunity of his visit to Yugoslavia in May to press the theme further. The disappointment over the lack of Yugoslav response was made all the more severe by the announcement shortly after the visit of the Russian visit to Yugoslavia, of which Turkey had no prior knowledge. Bowker remarked that the Yugoslavs later admitted that they were deliberately playing down the military aspect of the Balkan Alliance, which the Turks regarded as being essentially the same as preventing it from further effective development.[57]

The solidarity of the Balkan Alliance received further blows with the development of the Cyprus issue, which later in the year was to result in a sharp conflict between Turkey and Greece. The outcome of the Greek appeal to the United Nations at the end of 1954 was regarded as on the whole satisfactory. Until late summer Turkish Government continued to do all they could to put a stop to further excitement over the question, hoping to prevent it from becoming a serious Turco-Greek issue. The British Government's invitation to attend the tripartite conference in London in August 1955 was accepted gladly as giving them another opportunity to publicly state the Turkish thesis. However, remarked Bowker, the outbreak of violence in Cyprus and the fears of the Turkish community there meant it was impossible to restrain Turkish public opinion. On the day before the conference the Prime Minister made a very forthright statement which caused further excitement among the people. At the conference, Zorlu gave a clear and convincing argument stating the historical and geopolitical grounds for Turkey's interest in Cyprus and the country's concern to see the existing status of the island maintained. However, as Bowker put it:

"his summary rejection of the British Government's proposals compared unfavourably with the slightly less rigid attitude of the Greek delegation, this juncture, the wholesale looting by Turkish mobs of Greek shops and churches in Istanbul, and of certain Greek property in Izmir, dealt a shattering blow to Turkey's good name abroad and to twenty-five years of patient work in building up of Turco-Greek friendship and for a time even threatened Greece's continued participation in NATO."[58]

Menderes expressed extreme remorse at and promised compensation to the sufferers. Martial Law decreed that the press were prevented from both criticising the Government on internal matters and also from publishing

[55] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956. For the Baghdad Pact, see Behçet Kemal Yeşilbursa, *The Baghdad Pact: Anglo-American Defence Policies in the Middle East, 1950-1959*, (London: Frank Cass, 2005).

[56] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

[57] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

[58] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

news about Cyprus or Greece or any other question liable to incense the public. Freedom was only restored to the press once Martial Law had been raised in Istanbul, Ankara and Izmir in December. While the Turkish Government made honourable amends for the attacks on the Greek Consulate and the property of Greek officials attached to the NATO Headquarters at Izmir, and to meet the latter's claim for compensation; at the end of the year the promised bill providing for compensation for riot victims had still not been presented to the Grand National Assembly. In the meantime, replying to a Turkish reminder addressed to them and to the Yugoslav Government that a further meeting of the Council of Foreign Ministers of the Balkan Alliance was due, the Greek government announced that they could not consider attending the meeting until the Turkish Government had fulfilled their promise to provide compensation. Bowker commented that relations between the two countries were damaged further by charges brought against the Turkish Consul-General and Vice-consul at Salonika of having introduced by the diplomatic bag the bomb the explosion of which in the house where Atatürk was born had been responsible, in the Turks' opinion, for touching off the September riots in Istanbul and Izmir.[59]

The United States preserved their status as foremost foreign country in Turkish eyes with its continued contribution to the equipment and expansion of the Turkish armed forces and Turkey's military budget, and the presence in Turkey of thousands of Americans engaged in administering it. However, as Turkey's economic difficulties increased, it tended more and more to exploit her position as the Eastern bastion of NATO in support of her claims for further help. Turkey's continuous warning of the Americans throughout the year along with a rigid refusal to accept United States advice on the measures which the country needed to take to reorganise its economy led to a loss of a good deal of American good will. Zorlu's visit to Washington in early June did not improve matters, nor did the Turkish Government's successive attempts to gain the direct support of the Republican Party for their claims by by-passing the American Administration.[60]

At the end of the year, while anxious to see signs of grace in the new Government's economic programme, the United States were still waiting for some concrete proof of a change of heart. Fielding terms of politics, Turkey complained of what it viewed as a tailing off in United States support for its Middle East policy and was disappointed when the latter did not join Baghdad Pact.[61]

Relations with France were marred by French opposition to the Baghdad Pact and by Turkish distrust of the country's Middle Eastern and North African policy. Although Turkey supported France over Algeria in the United Nations on the grounds that it was an internal affair, Bowker added that there was "no serious political collaboration between the two countries".[62]

---

[59] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956. For the Cyprus issue, see Cihat Göktepe, *British Foreign Policy Towards Turkey, 1959-1965*, (London: Frank Cass, 2003). Fahir Armaoğlu, *Kıbrıs Meselesi, 1954-1959*, (Ankara: SBF Yayını, 1963).

[60] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

[61] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

[62] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

Turkey participated in the Afro-Asian Conference in Bandung in April at which her delegation, led by the acting Minister of Foreign Affairs, exercised, in Bowker's terms, "a discreetly moderating influence". It then became a member of the Afro-Asian group in the United Nations. Though Turkey hoped to be able to exercise a continuous restraining influence on this group, it also found it necessary to make some concessions to their anti-Western views.[63]

Both economic and political relations with the Federal German Republic were continued, and the Federal German Minister of Defence and the Chief of Staff were given particular attention during their visit to Turkey in October.[64]

There was a change in Turkey's traditional mistrust of Russia. Although on several occasions the Russians suggested through various channels that they would like to develop closer cultural, economic or political relations with Turkey, Bowker commented that the Turks remained firm in their stance that improvement of relations between Russia and Turkey could only be possible through an improvement of relations between Russia and the West as a whole.[65]

Bowker made reference to the comment of the "*Times*" correspondent in Istanbul who, referring to political relations between Turkey and the United Kingdom, wrote that there had probably never been a moment since the Crimean War when there had been so few points of conflict between the two countries. The Turkish Government kept the British Government continuously and closely informed of their policy both in regard to the Balkan alliance and in the Middle East. Menderes on more than one occasion expressed his appreciation of British Government's support of his efforts to consolidate and expand the Baghdad Pact. Similarly, the United Kingdom's adherence to the Pact in April was warmly welcomed in Turkey and it acted to forge a further bond of alliance between the two countries. Menderes repeatedly referred to the importance which he attached to the United Kingdom, the only western power with forces in the area at that time, continuing to play an active role in the defence of the Middle East. The Turkish Government's support of the British Government's position in Cyprus was unfaltering, and they maintained that Britain's occupation of the island was necessary to allow it to carry out its treaty obligations in the Middle East, and that as long as British rule was maintained there was no Cyprus question in Turkey's opinion. By the end of the year, while the lack of certainty about the results of the discussions between the Governor of Cyprus and Archbishop Makarios, and between the British Government and the Greek Government, particularly regarding their effect on the question of self-determination, had made the Turkish Government genuinely apprehensive and the Turkish public increasingly restless, the Foreign Office remarked that the Turkish Government's representations to the British Government on the subject remained "objective and moderately expressed".[66]

---

[63] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 273-277.

[64] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

[65] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956. Çakmak, Op. Cit., pp. 447-455.

[66] FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 338-386.

1956

International developments were an increasing source of anxiety for Turkey as the year advanced. The country made its voice heard and its influence felt in a variety of international forums. The loss of momentum on the part of NATO, the state of suspended animation the Balkan Alliance was in, and the arrested development of the Baghdad Pact had created a sense of growing isolation for the Turks already in the first part of the year. The deterioration of the situation in the Middle East following on Colonel Nasser's nationalisation of the Suez Canal and later the Israeli attack on Egypt and the Franco-British intervention caused an increase in Turkey's anxieties, particularly as the internal situation in Syria made obvious Soviet penetration of the Middle East area south of its borders.[67]

Bowker noted that there was little that Turkey could do to enliven the Balkan Alliance. Although Yugoslavia, showed signs of renewed interest in the Alliance, the Greeks continued to emphasise that nothing could be done to revive the tripartite alliance while the existing tension continued with Turkey over Cyprus. Following the visit of the Greek Prime Minister to Belgrade in December, the Turkish Government asked the Yugoslav Government to explain their present attitude to the Alliance in view of what seemed to be the aim of the Greek Government to use it as an instrument for strengthening relations between Greece and Yugoslavia while excluding Turkey.[68]

In the Middle East, Turkey played an active role, repeatedly calling the attention of Britain and the US to the pressing necessity of strengthening the Baghdad Pact throughout the year. This was one of the themes developed by the Turkish Prime Minister during the British Foreign Secretary's visit to Ankara in March. The nationalisation of the Suez Canal by Nasser confirmed the views which the Turks had frequently expressed about his dangerous ambitions and Bowker commented that "in private they made little secret of their disappointment that Britain had not intervened with force at that juncture". Turkey accepted promptly the invitation to attend the conference on Suez convened in London in August, when, as at the Second London Conference in September, the Turkish Delegation, headed by the Secretary-General of the Ministry of Foreign Affairs supported the Anglo-French proposals. In a memorandum communicated to the US and Britain in September, the Turkish Government drew attention to the particular threats to Turkey arising from the increasing evidence of Russian aims in Syria and the supposed violation of Turkish air space by Russian military aircraft. The memorandum called for the early accession of the US to the Baghdad Pact as the most effective means of giving it the strength and stability which it urgently needed. After the Anglo-French intervention in the Suez Canal following the Israeli attack on Egypt, Menderes, at the meeting of the Prime Ministers of the four Muslim members of the Baghdad Pact hurriedly gathered at Tehran, effectively supported the Shah of Iran in deprecating any idea of removing Britain from the Alliance. At the subsequent meeting of the Four in Baghdad ten days later, Menderes gave more timely

[67] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 277-286.

[68] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. Oran, Op. Cit., pp. 576-614.

encouragement to Nuri Said. At the same time he thought it pertinent to agree to the insistent request of the other three Muslim members of the Pact that Turkey should withdraw her Minister from Israel.[69]

The Turkish Government played a leading role in bringing to the attention of NATO the situation in the Middle East and its potentially disturbing outcomes for the Western Alliance. The attendance at a NATO Council meeting of the Turkish Acting Foreign Minister at the end of November was followed the next month by Menderes' participation for the first time at the Ministerial meeting of the Council, at which a Turkish memorandum was circulated and the situation in the Middle East accepted as a subject which NATO should keep under continuing scrutiny. The Turkish Government viewed this as a first step towards forging some link between NATO and the Baghdad Pact which would allow regular contacts between the two groupings and some measure of military planning.[70]

On the Cyprus issue, the Turkish Government continued to state that they could not agree to any solution which kept alive the possibility of Enosis. Thus, they rejected the proposals which the British Government put to them in June for a date to be fixed for considering the application of self-determination, in spite of the carefully thought out safeguards for Turkey's interests which the proposals contained.[71]

However, the Turkish Government accepted Lord Radcliffe's report on a Constitution for Cyprus published in December as a basis of discussion, which they did in the framework of the British Government's statement of policy made at the time of the publication of the report, which established the principle of eventual application of self-determination equally to the Turkish and Greek communities in the island and accepted partition as a possible ultimate solution. By this time the Turkish Government had arrived at their own conclusion that partition was the only practical solution of a problem which was continuing to create a dangerous tension in relations between the Turks and the Greeks. Their acceptance of the British Government's proposals as a basis for discussion showed their belief that a Constitution would prove impracticable and expressed the wish that, if this proved to be the case, the British Government would cease their attempts in that direction and proceed immediately to the conception of integral application of the principle of self-determination. Bowker believed that the short visit paid to Turkey by Principal Secretary of State for the Colonies for the purpose of explaining the British Government's proposals to the Turkish Government contributed greatly towards their favourable reception.[72]

The official visit of the British Secretary of State for Foreign Affairs to Ankara in March 1956 gave the Turkish Government and Menderes in particular an opportunity to demonstrate their often repeated wish to work in all aspects of foreign policy in close consultation and co-operation with Britain. Bowker commented that the

[69] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[70] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957.

[71] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 338-386.

[72] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

discussions of the Foreign Secretary with Menderes covered a wide range of subjects and the reference in the communiqué, issued at the end of the visit, to an "effective and lively friendship being more than a formal document referred to only in times of crisis", was generally regarded as an appropriate description of Anglo-Turkish relations. As stated earlier, the British position in regard to Egyptian nationalisation of the Suez Canal was supported by Turkey, and after the subsequent Anglo-French intervention the Turkish Government worked actively to mitigate its effects on Britain's relations with the three other Muslim members of the Baghdad Pact, and to preserve her associations with the Pact. As far as Cyprus was concerned, Turkey's attitude continued to be that the problem existed only because of the fact that Britain had accepted the possibility of eventually relinquishing her rule over the island.[73]

Friendly approaches to Turkey from Russia continued through most of the year, hinting of large-scale economic assistance. Turkey maintained her attitude of "cold reserve" and became increasingly disturbed as the year advanced over growing Russian penetration of the Middle East area, particularly in Egypt and Syria. However, the year passed without any of the signatories of the Montreux (Straits) Convention asking for an amendment of any of its provisions.[74]

The US, with her numerous teams administering military and economic assistance, provided the most material support and enjoyed the closest and the most widespread day-to-day relations with Turkey. The support remained on more or less the same scale as the previous year, despite Turkish hopes of greater favours.[75]

There was evidence during the year, through exchanges of visits of various kinds, of the wish to develop further economic and political relations with Germany, although at the end of the year arrangements for a contract for Turkey to supply a large quantity of small arms and ammunition had not been finalised. Turkey's relations with other European countries were mostly concerned with arrangements for continuing commercial exchanges and liquidating arrears of Turkey's debts.[76]

There were exchanges of formal visits with countries of the Baghdad Pact and Afghanistan, and the King of Libya visited Turkey in July 1956. However, very little happened during the year to emphasise Turkey's membership of the Afro-Asian group of nations.[77]

1957

On the whole, 1957 was a troubled year for Turkey. In foreign affairs the country was directly involved in the continuing effects of the Anglo-French intervention on the Suez Canal on the Middle East and the Baghdad Pact,

[73] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[74] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. Çakmak, Op. Cit., pp. 447-455.

[75] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. Çakmak, Op. Cit., pp. 465-470.

[76] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957. Çakmak, Op. Cit., pp. 437-446.

[77] FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957.

and later in the critical developments which arose from the Soviet penetration of Syria. The unresolved Cyprus question continued to trouble relations with Greece.[78] The problem of Cyprus had entered into a critical and, as noted in a minute by C.T. Brant, "possibly explosive" phase. At the close of the year the country was still united in agreement with the Cyprus policy of partition. However, if Menderes failed to satisfy Turkish opinion on the Cyprus question, Bowker believed that the sum of his difficulties may well have led to his being unseated.. On the positive side, Menderes had managed to guide Turkey through some worrying international problems. He still had continued Turkish support for NATO and the Baghdad Pact; he dealt "coolly and steadily" with the propaganda campaign held against Turkey (*inter alia*) by Soviet Russia over Syria, in the early autumn; and he kept up his responsibilities in the exchanges of letters between Soviet and Western leaders.[79]

In foreign affairs, Turkey pursued the role as appropriate to its position as a Middle East power on the Eastern flank of NATO with past associations with the Arabs. It continued to base its Middle East policy on the Baghdad Pact, with Britain as a full active member and strengthened by the formal accession of the US. The meeting of the Regional Members of the Pact in Ankara January provided the occasion for the three non-Arab members to overcome Iraq's continuing hesitation to re-admit Britain after the latter's virtual exclusion as the result of the Suez intervention and led the way for a full meeting of the Ministerial Council of the Pact at Karachi in May 1957.[80]

Although Turkey had in the past drawn attention to the dangerous situation which resulted from the steady Russian penetration of Syria, the situation in that part of the region was exacerbated by the replacement in August of General Nazimuddin by General Bizri as Chief of the Syrian General Staff, which was followed by changes in the command of the Police and Security Forces and the dismissal and arrest of Army Officers. After this, the Turkish Government, which had met with warm approval the new political moves of the US in the Middle East as announced in the Eisenhower Doctrine and explained to Richards during his visit to Turkey in March, appealed to the US Government for more active help to redress the situation which they saw as threatening a hostile encirclement of the Eastern flank of NATO. Bowker pointed out that Loy Henderson's hurried visit to Turkey and the Lebanon produced a "confused agreement of the necessity of a firm Arab response to the Syrian danger", but that realisation of this objective was frustrated by Aral's reluctance to adopt an attitude of firmness against other Arabs publicly. This reluctance was strengthened by the fear felt by friendly Arab Governments of their own public opinion resulting from the publicity and public speculation which surrounded Henderson's visit. Turkey seemed to be sceptical of the likelihood of effective action by friendly Arab States and to have considered the possibility of "going it alone" against Syria. However, by the time the Syrian complaint had been brought to

[78] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[79] FO371/136450/RK1011/1, Minute by C. T. Brant, 18 February 1958.

[80] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact,* pp. 164-195.

the General Assembly of the United Nations in October, the Turkish Government was already completely absorbed in preparations for the General Election.[81]

As events turned out, the Russians gained considerable advantage from an appropriate propaganda designed to present Russia as the friend of a nationalist Syrian regime threatened by "warmongering imperialists and their tools". In the meantime, the Regional Members of the Baghdad Pact, encouraged by Nuri Said, were calling increasingly noisy attention to the necessity of making some progress towards solving the Israel-Arab problem if Russian penetration of the area, so greatly helped as it was by exploiting Arab-Israeli differences, was to be effectively checked. On the initiative of King Faisal of Iraq, a hurried meeting of the four regional representatives was called, in Ankara in early December in which it was agreed that Menderes should explain the views of the group on this issue at the meeting of the Heads of Governments of the NATO Powers in Paris. Menderes did so accordingly, but the publication of his remarks, which Bowker remarked were "outspoken", on the Syrian situation caused some discomfort in Iraq, and from Syria notes of protest to both Turkey and the NATO countries. At the end of the year, Turkey had not publicly declared support of any particular basis for a settlement over Palestine; although, in an exchange of letters attached to the Turco-Iraqi Pact of 1955, the Turks remained on record as advocating the implementation of the United Nations Resolutions of 1947 and 1948.[82]

During the year, the Turkish Government repeatedly indicated their support for Lebanon and Jordan, although a projected gift of arms to the Lebanon was withdrawn in December when Lebanon failed to support Turkey in the United Nations on Cyprus. The action of the Iraqi Delegation at New York in voting for the Greek resolution on Cyprus in the Political Committee and later abstaining in the Assembly caused resentment in Turkey, which was later calmed when the Iraqi Government disavowed their action of Delegation.[83]

Zorlu's visit to Riyadh in September gave the Turkish Government reason to believe that King Saud had developed a much clearer understanding of the dangers of Russian penetration of Syria and of the stabilising qualities of the Baghdad Pact. However, King Saud maintained his opinion that Turkey's continuance of diplomatic relations with Israel constituted a serious hindrance to closer co-operation between Saudi-Arabia and Turkey.[84]

In the early summer an effort, which Bowker commented on as being seemingly personally directed by Menderes, was made, to improve relations with Egypt. Menderes's personal attendance at a reception at the Egyptian Embassy on the occasion of the establishment of the Egyptian Republic was followed by a visit to Cairo by the Turkish Minister of Commerce to attend the Cairo Trade Fair, and a return visit by the Egyptian Minister of Commerce to Turkey to visit the Fair at Izmir. The effect of these gestures was dissipated by the Syrian crisis

[81] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[82] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[83] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[84] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

and Menderes informed Bowker in November that Nasser was now "so far committed to Russia there was no longer any ground for hoping that something could still be made of him".[85]

Turkey continued her attitude of cool reserve towards Russia. Repeated assurances from Russia of its readiness to give economic aid to Turkey resulted in a visit to Moscow by a delegation of the Is Bank (Turkish Bank of Affairs) and the conclusion of an agreement under which Russia was to build a glass, and a caustic soda factory in Turkey. However, the Russian suggestion for talks on political questions received a reply indicating that the Turkish Government did not consider there to be any political questions to be discussed between the two countries. The Syrian crisis produced a letter from Bulganin to Menderes containing "scarcely veiled threats" of the consequences of a Turkish move against Syria, to which Menderes returned a firm reply. Later Menderes was among the Heads of Governments of the NATO Powers to receive a further letter from Bulganin on the day before the meeting of NATO Heads of Government in Paris in December at which he was warned of the dangers to Turkey of "tying herself to America".[86]

During the successive visits to Turkey of the Prime Minister and Foreign Minister, and the King of Afghanistan, the Turkish Government were able to speak realistically of the dangers of close association with Russia and to help towards an improvement in the relations between Afghanistan and Pakistan. Turco-Afghan relations were slightly marred at the end of the year following the publication of Menderes's reference to Afghanistan as a country where Russian penetration was a danger in his speech at the NATO Council meeting in Paris in December.[87]

The State visit to Turkey in May 1957 of the President of Federal Germany accompanied by the German Foreign Minister was a sign of a further strengthening of Turco-German relations in the political, economic and cultural fields, though the hopes of widespread German participation in Turkey's capital development programme were not fully realised. The visit to Turkey in November 1957 of the President of Italy provided an open display of Italy's increasing desire to play a part in the Middle East as a NATO Power.[88]

The US continued as before to sustain Turkey's defence and economy, with 45% of all Turkey's imports were financed by that country). Turkey's sense of dependence on America was greatly increased by the Syrian crisis and the aforementioned subsequent developments. Gratitude for firm US support during that period, and desire for US accession to the Baghdad Pact as the best and only means, according to the Turks, of effectively strengthening the Baghdad Pact, served to lessen the fairly constant dissatisfaction felt over the amount of

[85] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[86] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958. *Olaylarla Türk Dış Politikası,* pp. 387-430.

[87] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[88] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

American financial aid. The Turkish Government continued to seek the US Government's advice and support on all points connected with their policy in the Middle East throughout the year.[89]

Although the United States was, of all other countries, the most constantly and powerfully in their mind, the Turkish Government continued explicitly to give special importance to Turkey's friendship and close association with Britain, and to Britain's playing a positive role in the Middle East. The visit to Turkey in 1957 of the Commander-in-Chief Mediterranean, the Commander-in-Chief Middle East Land Forces and the Commander-in-Chief Middle East Air forces were taken as occasions by the President Bayar and the Prime Minister Menderes to give expression to such assurances.. During the early part of the year, the Turkish Government continued to work for Britain's resumption of activities as a full member of the Baghdad Pact. Bowker pointed out that they were also particularly helpful in permitting air passage across Turkey to RAF aircraft, to which the Syrian route was closed. The agreement concluded in July 1957 between the BOAC and Turkish Airways, under which the latter obtained a credit for the purchase of five Viscount aeroplanes and the BOAC invested £500,000 in Turkish Airways, and the exchange of letters in August 1957 under which the Turkish Government obtained a credit for the purchase and refit of four destroyers of the British Reserve Fleet represented special efforts made by the British Government in 1957, in spite of the financial shortage in Britain, to meet Turkey's requirements in two important fields.[90]

The only shadow on Turco-British relations during the year arose from developments over Cyprus that revealed the ever latent Turkish fear that Britain, sooner or later, would adopt a solution of the Cyprus issue which took insufficient account Turkey's interests. The release of Archbishop Makarios in March caused the most violent outburst of the year in the press and among the public, which the Turkish Government for some time did little to calm in spite of firm assurances from Her Majesty's Government that the Archbishop's release was not an indication of a change of policy, that there was no question of recognising the Archbishop as the sole representative of the Cypriotes in any future talks, nor of allowing him to return to Cyprus. Ultimately Menderes made a public statement containing friendly references to Britain and confidence in British policy, and eventually he was prepared, although tacitly, to admit that the Archbishop's release was proving more troublesome to Karamanlis than to himself. The British Government's later aborted suggestion of a tripartite conference with Turkey and Greece to discuss all possible solutions of the Cyprus issue was accepted by the Turkish Government when put to them in August, although they stated that they would not be able to attend until after the Turkish General Election in October. The Greek Government indicated that they could attend such a conference only if they believed beforehand that it would adopt a solution acceptable to Greece. In the course of the Election campaign Menderes firmly stated his belief in partition and confirmed this attitude after his party had been reinstated. An attempt by the British Government in November to persuade the Turkish Government to consider form of guaranteed independence to meet the country's essential requirements resulted in a firm restatement of the opinion that any co-operation between Greek and Turkish Cypriots would be bound to be exploited by the

[89] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[90] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

former in their own interest. The Turks believed that the only way of permanently stopping the friction between the two communities was to draw another frontier between Turkey and Greece. At the end of the year Greek and Turkish views on Cyprus remained "as irreconcilable as ever".[91]

1958

Burrows commented that he found it "difficult to strike the correct balance between the bad and good features of 1958". While the bad ones, such as the agitation in Cyprus and the increasing violence of the disagreement between the two parties, were "more spectacular"; the steady development of Turkey's bonds with the West in NATO and other manifestations of cooperation in the free world; the "return to reasonableness" in the later stages of the Cyprus question, the initiation of the economic stabilisation programme despite the political disadvantages it entailed for the Turkish Government, and the notable resurgence of Anglo-Turkish friendship at the end of the year, all suggested Turkey's underlying sense and strength as factors on which the Western world, and the United Kingdom in particular, could confidently count.[92]

In terms of foreign affairs, 1958 was a year of importance and dramatic developments for Turkey and in Anglo-Turkish relations. The Cyprus issue clouded the latter for the first eight months and became more persistent on the internal scene. The revolution in Iraq and the developments which ensued rocked one of the main columns of Turkish foreign policy and threatened to add yet another Communist or Communist controlled country to Turkey's frontier. The events of the previous summer in Iraq also destroyed the solidly bi-partisan foreign policy which had distinguished Turkey for the last seven years.[93]

On Cyprus the year got off to a bad start. At the meeting of the Baghdad Pact Ministerial Council in Ankara in January 1958, Selwyn Lloyd took the opportunity to continue with the Turkish Prime Minister and Foreign Minister the conversations which had already begun through the diplomatic channel on 10 January 1958. Zorlu's conduct revealed what Burrows referred to as "certain basic aspects of the Turkish character", which are:

"First, that the Turks are incapable of conducting any negotiations on the basis of hypothesis, secondly, they will take any hypothetical concession as a concession of substance and thirdly, they will turn sour and dangerous if for any reason these hypotheses subsequently prove to be unrealisable in fact. On their side, the Turks would argue that the British are slippery, or at least deplorably prone to yield to Greek pressure and that the only way to correct these tendencies is to show and if necessary to use force."[94]

However, the conversations of January in Ankara and then in Athens showed that the British Government's efforts over the previous three years to find a solution for Cyprus acceptable to both the Greeks and the Turks were doomed to failure despite the attempts made by the Foreign Secretary Selwyn Lloyd to find a basis of

[91] FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

[92] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrows to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

[93] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[94] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

compromise with Zorlu at the Ministerial Meeting of the North Atlantic Council in Copenhagen in May 1958. The failure of these January conversations also led the Turkish Government for the first time to embark on a policy "of deliberate hostility" to the British Government. The first signs of this were already apparent when while the Copenhagen talks with Zorlu were still under process. The Turkish Cypriote made violent demonstrations in Nicosia and other places on the Island resulting in fatal casualties. Despite the lack of conclusive evidence, the British Embassy believed that they were instigated by the Turkish Government. The four months following the failure of the conversations in Ankara and Athens were characterised by growing suspicion on the Turkish side and a general deterioration in Anglo-Turkish relations.[95]

In mid-May Sir James Bowker returned to London for consultations on the Macmillan plan. He explained the British Government's intentions to the Turkish Foreign Minister and subsequently to the Prime Minister. He repeatedly assured Zorlu that there was nothing to cause any concern to the Turkish Government, and was proved by the Turkish Government's subsequent acceptance of a substantially similar plan at the end of August 1958. By the end of May, however, the Turkish Government were convinced that the British Government were planning "some major act of treachery" and, "with no accurate knowledge of the plan", proceeded to try and deter the British Government from their plan. Mass anti-British demonstrations were held for six weeks throughout every part of Turkey, beginning with Istanbul on the 8 June. At the same time and continuing for approximately the same period Turkish Cypriote began to attack Greek Cypriots and the latter to retaliate. The death toll at the end of a month's inter-communal fighting and rioting was over thirty Greek Cypriots and some fifty Turkish Cypriots. There was also considerable material loss on both sides through arson and other means.[96]

In Burrows' words, "The Turks seem to have gone into this bloody game with light hearts and officials and deputies and other prominent Turks openly admitted in the early months of summer that a policy of violence, which they argued had been successfully practised by the Greeks, might now serve Turkey's interest better than a policy of cooperation with the British Government". He then added that the Turks began to realise the advantages to Turkey of the British plan as the number of Turkish Cypriot deaths rose. By mid-July, despite the continuance of sporadic incidents in Cyprus, the Turkish Government were looking for an opportunity to put a stop to both the demonstrations and the campaign of violence in Cyprus. The coup in Iraq gave them a first chance, their second opportunity being the Ministerial Meeting of the Baghdad Pact in London at the end of July 1958. Following the latter, Menderes joined Macmillan and Karamanlis in appeals to bring violence on the island to an end. These appeals were followed by Macmillan's visits first to Athens and from there to Ankara on 9 August 1958, for further discussions on the British plan. These discussions lead to certain modifications being made on the Greek point of view; and by way of compensation, a new passage dealing with the creation of separate municipal councils in the main cities of the island was introduced for the Turks.[97]

[95] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[96] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[97] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

Burrows' commented that during their talk with Macmillan, the Turks "blustered, bargained and threatened", but added that behind this front they were truly worried about the British Government preparing to abandon the plan. When on 15 August it became clear that they were not going to do so, the situation improved and ten days later the Turkish Government officially informed Sir James Bowker of its intention as a new manifestation of its goodwill to support the British Government in the application of the revised plan and to send its representative to Cyprus. This was accompanied by a public statement by the Turkish Foreign Minister stating first that Turkey's acceptance of the British plan had in no way altered its view that partition was the correct solution; and secondly, that the British conception of partnership on the island was not incompatible with the Turkish demand for partition. Burrows commented that no responsible Turkish official was prepared, for what he referred to as "sound tactical reasons", to explain exactly what was meant by this statement, but that this was not as important as the practical evidence of renewed cooperation and confidence in Anglo-Turkish relations which ensued. He noted that the Turkish attitude was still "laced with doubt and suspicion and subject to instant and drastic review" for the two months following the acceptance of the plan.[98]

It was not until the end of October when the talks on Cyprus in the North Atlantic Council were over that the Turks really began to believe that they could trust the British again. The discussions in the North Atlantic Council on Cyprus began badly for the Turks. Having a deeper knowledge of the Greek character from centuries of experience than that of some other members of NATO, they simply did not believe the Greek Government when they spoke of leaving the Alliance failing satisfaction of their claims in Cyprus. They also deeply resented Spaak's visit to Athens at the end of September 1958 and his subsequent action in presenting to the North Atlantic Council a version of the Macmillan plan revised to omit the features which were advantageous to the Turks. Burrows remarked that their initial reaction in the Council was both violent and unskilful. He attributed the fact that they emerged from these discussions with their position in the Council and on the international scene strongly reinforced to three factors: the incompetence of the Greek Government in handling their own case and to Archbishop Makarios's final act of sabotage; secondly, to the Turkish Government's growing confidence, in the British Government's support and intentions; and thirdly, in Zorlu's skill in making an ally of Spaak who had finished the month with a better understanding of the Turkish position and "heartily tired of the Greeks".[99]

The aim of the discussions in the North Atlantic Council was to bring about a conference between the three Governments directly concerned, with the participation of the representatives of the two main communities in Cyprus and of the secretary-General of NATO and representatives of the United States and another Government. On the eve of the debate in the United Nations, the British and Turkish governments also aimed for such a conference .This aim was embodied in a resolution put forward by the Iranian Delegation and endorsed by a simple majority in the first stages of the debate in the Political Committee. Burrows doubted whether the Greek Government would have ever come to a conference even had the Iranian resolution secured the necessary

[98] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[99] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

majority of two-thirds in the General Assembly and, if so, whether, the conference could have ever reached agreement.[100]

However, he continued, the combination of first the simple majority for the Iranian resolution and secondly, the anodyne resolution calling for continued efforts by the parties to reach a peaceful solution which actually received the unanimous approval of the General Assembly, represented the best outcome to the debate which the British Government and the Turkish Government could have hoped for. This was because, while the passage of the Iranian resolution constituted a necessary warning for the Greeks, the final resolution saved them from a humiliating defeat which might have deprived them of any freedom of manoeuvre for many months. Zorlu, who, in Burrows expression, was "as wise and skilful in the last months of the year as he had been stupid and irresponsible during the first half", was clever enough to accept this combination of circumstances at once and within a few hours of the end of the debate had begun talks with his Greek colleague with the aim of finding a final solution to the problem of Cyprus in the context of renewed Turco-Greek friendship. These talks were continued at the Ministerial Meeting of the North Atlantic Council in Paris in mid-December with the approval of the British Government. By the end of the year the Cyprus issue had already been transformed; violence had virtually ceased on the island, and for the first time since the London conference in 1955 and the anti-Greek riots in Istanbul and Izmir of the September of the same year, the Greeks and Turks were communicating in a language which was" intended to be constructive and carried some message of hope".[101]

Turkey's geographical position and in particular its membership of the Baghdad Pact, the active Middle Eastern policy which the Turkish Government has pursued since the signature of this instrument, guaranteed that any major developments in the Middle East would have their effect both on Turkey's domestic and foreign policies. Burrows remarked that Turkey had had in previous twelve months its "full share of the social and political upheavals which characterised the Middle East in 1950".[102]

Burrows considered the Fourth Meeting of the Baghdad Pact Ministerial Council held at Ankara at the beginning of the year to beneficial, and that for the regional members at least Dulles's presence for the first time had a calming effect, but, when compared with the Turco-Syrian crisis of the previous year culminating in the formation of the United Arab Republic and the general pace of events in the Middle East at that time, the proceedings of the Committees and Councils had "a certain air of unreality", enhanced by the fact that, for the Turks and the British, the Council Meeting became the background to the first major Anglo-Turkish clash over Cyprus. Burrows remarked that, in retrospect, the January meeting of the Council was very poignant, since it was the last time that Nuri Said, appeared in the Council and, with Tawfik Suwaidi and Fadhil Jamali, spoke for Iraq. He continued that while Nuri Said misgivings about the future of Iraq and Iraq's relations with the West which he expressed at

[100] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[101] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. Çakmak, Op. Cit., pp. 520-530.

[102] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

that time were inaccurate in detail, they were in the general sense only too true and that the Turks, who regarded him as practically "one of themselves", were deeply upset by his murder six months later.[103]

The news of the establishment of the United Arab Republic was announced on the first of February, very soon after the dispersal of the Ankara Meeting. The Turkish Government did not want to see Syria go Communist; neither were they pleased with any increase in Colonel Nasser's authority and prestige. For the following two weeks, therefore, it maintained an attitude of reserve towards the new state and poured its energies on fostering the Hashemite union of Iraq and Jordan in any way it could. With the conclusion of the negotiations for this, the Turkish Government promptly recognised it and then, after allowing a respectable amount of time to elapse, "quietly and unobtrusively" recognised the new Egypt-Syrian state on 12 March.[104]

According to Burrows, even in a world "accustomed to dramatic and violent developments", the sudden and brutal nature of the Iraqi revolution of 14 July was "profoundly shocking". Like the other members of the Pact, the Turks were probably accustomed to asking themselves whether Nuri Said's personal regime, and even the Hashemite dynasty, in Iraq could last forever. Yet the circumstances of their downfall were particularly distressing to the leaders of Turkey at that time. First, King Faisal, the Crown prince and Nuri Said had visited Turkey frequently since the signature of the Baghdad Pact and were on terms of personal friendship with President Bayar and his principal Ministers; second, centuries of imperial rule had given the Turks an emotional and traditional respect for royalty which they found compatible with the republicanism they had inherited from Atatürk, and they were greatly shocked by the murder of the young King in particular. Third, there was the simple fact that President Bayar, together with the Shah, and the President of Pakistan, were actually awaiting the arrival of King Faisal at the airport at Istanbul when they were told of his and his uncle's murder. In addition to the shock of this news, there was the immediate anxiety about what would now happen in Jordan and in the Lebanon.[105]

Given these events, Burrows commented that it could be said that the three rulers and their advisers made much sense of the first two days of their meetings and to the joint messages which they addressed to the United States Government, and to the British Government, the Turks added somewhat Burrows regarded as "highly unrealistic" suggestions for military action. However, he continued, the Turkish Government's assurances to support King Hussein of Jordan might have been "of some moral value" and the news of the British and United States troop landings in Amman and the Lebanon had calming and encouraging effects before the three heads of state dispersed.[106]

For some weeks of following the coup the Turkish Foreign Minister continued to call for Turkish or British military action against Iraq, and said so more or less publicly in what Burrows considered as an ill judged interview with

[103] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[104] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

[105] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[106] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

the correspondent of the *Daily Mail* shortly before departing with the Turkish prime minister for the Ministerial Council Meeting of the Baghdad pact on 26 July in London. While admitting that this incident hardly fell within the review of Turkey's foreign relations, Burrows considered it worth recording at this point that Zorlu's indiscretion prompted the opposition to ask for a debate on foreign affairs in the Grand National Assembly. This request was refused and the opposition was palmed off with a general and partially dishonest statement by the Acting Minister for Foreign Affairs.[107]

Burrows believed that Inönü's request was almost certainly prompted as much by concern for Turkey's national interest as for any party gain, and the Government's action in refusing it led the opposition for the first time into open criticism of the Government's Middle Eastern policy since the signature of the Baghdad Pact, and into some fairly outspoken criticism of the character of the former Iraqi regime and other monarchical regimes in the Middle East. For Burrows, this had more than a domestic significance, because, in his opinion, there had always been a strong trend of neutrality in Inönü's out-looks on foreign affairs. He predicted that should the Republican Party be reinstated after the next general elections in this country, the new Turkish Government would be less enthusiastic than the Menderes administration in its support of the Baghdad Pact and other manifestations Menderes's and Zorlu's Middle Eastern Policy.[108]

The London Meeting of the Baghdad Pact Ministerial Council ended with general agreement amongst the attending members of the Pact and the United States Government on the attitude to be adopted towards the new Iraqi regime, and with the United States's offer to sign bilateral agreements as provided for in Article 1 of the Pact. On 31 July, the Turkish Government announced its recognition of the new Iraqi Republic, and continued as far as Brigadier Qasim's Government made it possible, to follow a consistent policy of friendship and support of the new country. It was possible to judge the importance with which the Turkish Government attached to this policy despite the discouraging turn of events in Iraq itself towards the end of the year from the trouble it took to control any serious manifestation of public excitement in Turkey at the time of rioting between the Turks and Kurds in Kirkuk and nearby districts in mid-November 1957, though there were other and graver foreign and internal political reasons for its attitude than the desire to give Brigadier Qasim the best possible chance against Colonel Nasser.[109]

At this point, Burrows commented that there was little else to record in the field of Middle Eastern Affairs. The decision in principle to move the Baghdad Pact Headquarters to Ankara was taken at the London-Meeting in July 1958 and the first informal and private meetings of the Council of Deputies, without Iraq, were held early in October with the first formal meeting taking place on the 23 October. The Military Committee of the Pact held an extraordinary meeting for three days beginning on 5 November during which the Iranian Delegation on one

[107] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[108] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[109] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

side and the United States on the other first showed the form which would threaten to lead the Pact into a serious predicament less than three months later.[110]

Generally, in the field of foreign affairs Burrows remarked that Turkey had remained a "faithful and on the whole responsible" member of the Western Alliance. Moreover, in the specific context of Anglo-Turkish relations, the British Ambassador was pleased to note the serious efforts made by the Turkish Government to restore the traditional friendship between the two countries after the resolution of the disagreement over Cyprus in the first half of the year. He noted that British official visitors to Turkey in the autumn, such as the Labour Attaché from Tehran, the Deputy Under-Secretary of the Ministry of Pensions and National Insurance and the secretary of the Royal Institute of Public Administration, were "warmly welcomed" by their Turkish colleagues. Relations between the ambassador's Service Attaches and the Turkish Armed Forces rapidly improved and a great deal of inter-Service co-operation was resumed. Landmarks in this field were provided by the Fleet visit to Istanbul in October, which Burrows commented was a great success; and the demonstration visit to Ankara by a Vulcan V-bomber of the Royal Air Force in November.[111]

In the final weeks of the year a welcome demonstration of the Turkish Government's desire to restore friendly relations fully was given by the President of the Grand National Assembly who agreed to conduct the opening ceremony at the new British Council premises in Ankara and included in his speech "glowing references" to the importance he attached to the development and strengthening of Anglo-Turkish relations. The first meetings in December of the Mixed Commission envisaged in the Anglo-Turkish Cultural Agreement took place in an atmosphere of great friendship and at the same time Burrows received a request from the Minister of Construction and the Secretary-General of the prime Ministry for official assistance over the recruitment of British teachers for Turkish schools. According to the British Ambassador, all these manifestations, combined with the marked friendliness of his reception by Turkish Ministers and officials at his initial calls, indicated that Turkish confidence in Britain had revived by the end of the year and that the Turkish Government was anxious to restore their relations with the British Government to their old footing and also to develop them further.[112]

1959

Burrows began his report for 1959 by commenting that the main points of interest in foreign affairs for that year were Turkey's policy towards its Middle East neighbours and its attitude towards the detente between East and West. The Russian threat was a common factor and was overshadowing everything else in Turkish thinking. However, while seeking to protect itself against this by strengthening CENTO and encouraging Iranian resistance to Russian overtures, Turkey showed restraint in its dealings with Iraq and in its attitude towards the Arab world,

[110] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[111] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

[112] FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

in spite of deep suspicion of Egyptian ambitions. The ambassador believed that by maintaining this policy Turkey would be able to make valuable contributions to Middle East stability.[113]

This close identity of views with the West was not reflected in the Turkish attitude towards a détente. While anxious not to be left alone should the West come to an arrangement with the Soviet Union; the Turks still found it difficult to overcome their traditional suspicions of Russia. In view of their geographical position, Burrows saw it as natural enough for the Turks to take a parochial view of the Russian threat and a rapprochement would have been against all their best instincts. Nevertheless, he thought it best that the British did not lose sight of the possibility of a re-alignment of Turkey's westward-looking policy; though he thought it unlikely, if a détente was to lessen the rewards of friendship with the West. However, he continued, the Turks were essentially realists and it was difficult for him to believe that they would risk going very far towards "hitching their wagon to the Soviet star" whatever the incentives may have been.[114]

On the whole, commented Burrows, 1959 was "a good deal pleasanter than its predecessor" in Turkey, but "hardly less interesting". It began with the miraculous Turkish-Greek understanding on Cyprus, culminating in the London Agreement in February. The implementation of this Agreement involved much hard work for all concerned, but did not impose any particular strain on Anglo-Turkish relations except for some temporary excitement following on the arrest of Turkish arms smugglers in October. He remarked that "remarkable firmness of purpose" was displayed by the Greek and Turkish Governments in holding to their new found friendship and in overcoming most of the practical obstacles to the execution of the Agreements which might have otherwise led to much greater difficulties.[115]

In the Middle East, the Turkish Government continued their success in foreign policy by maintaining reasonable relations with the new Iraqi regime in the face of provocation and initial lack of response. Turkish policy towards the rest of the Middle East was remarkably cautious and hard-headed. Deep suspicion of Egyptian ambitions continued to constitute a fixed point in Turkish thinking; as did the conviction that the Arab world would and should remain divided. Preoccupation with Syrian affairs, however, was a good deal less. Turkey would have liked Syria to be independent of Egypt again and would not have minded if it became part of Iraq. The Turkish Government did not appear seriously to believe that any part of the Middle East would be likely to go fully Communist, owing to the nature and character of the people.[116]

In Burrows' opinion, they believed that the greater danger of Soviet penetration came from the weakness and folly of leaders such as Nasser, who believed that they could let the Russians in to help militarily and economically and then get rid of them without damage to themselves. The worst thing in their view would be a unified Arab

[113] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

[114] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[115] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[116] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

world exposed to Soviet influence of the kind visible in Egypt at that time. It seemed to them much less dangerous to have even a near Communist Iraq as a separate entity, because this would automatically provoke resistance to Communism in Egypt. The ambassador believed this to be a subtle policy which had been pursued with "typical Turkish tenacity".[117]

The Turkish achievement in stabilising their relations with post-revolutionary Iraq was, in Burrows' opinion, the more remarkable because it was accompanied by noteworthy efforts to consolidate CENTO, as the Baghdad Pact became known during the course of the year. In this context, Turkey's chief preoccupation was to find ways of keeping Iran in the Western Alliance. Iran's position came to be recognised more and more clearly as vital to Turkey's strategic and, even to some extent, political resistance against the Soviet-threat. The Turks emphasised from the beginning that this was largely a matter of maintaining the morale of the Shah and the Iranian people, and often expressed with forcibly the view that the British Government, and even more the US Government, did not pay sufficient attention to this factor in their attitude towards assistance to Iran and the organisation of CENTO. They were appreciative of the important part of the British in dissuading the Shah from pursuing his talks with the Soviet Union during and just after the Karachi meeting of CENTO in January, and they felt that the position was further consolidated by the conclusion of the bilateral agreements between the US and the regional CENTO countries in March. Apart from what he saw as their "perhaps sometimes almost excessive pressure" in this direction, Burrows wrote that the Turks played a useful part in interpreting and moderating the demands of Iran and Pakistan for more rapid progress in the building up of CENTO into something more like NATO, the most noteworthy feature of which was the acceptance of the Turkish proposal for a Permanent Military Deputies Group, which was to begin operations on January 1 and to consider amongst other things the question of a command structure for the Organisation.[118]

On the Cyprus issue, the opening of a new phase in which British and Turkish interests were usually the same, the close coincidence of British and Turkish views about the Middle East and the "unlimited appetite of the Turks for the cultural and economic benefits deriving from knowledge of the English language" provided extraordinarily favourable opportunities for the consolidation of relations between the two countries. These feelings were only slightly damaged, and perhaps mainly among certain members of the Government and the Foreign Ministry, by the unwillingness of the British Government to supply the further economic aid which the Turks felt they deserved, and by lingering suspicions that the British are less sound on East-West relations than the Germans, the French and the Americans. Burrows thought it only a pity that, "with the gates so wide open", it had not been possible for the British to do anything to expand their economic interests or their cultural stoke in the country. He considered it puzzling why they devoted so much effort and money to pushing themselves forward in places where they are not particularly welcome, or where the political atmosphere was much less propitious; whereas

[117] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[118] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960. See Yeşilbursa, *The Baghdad Pact.*

in Turkey they spent their time turning down "the most whole-hearted offers" of economic co-operation and cultural expansion.[119]

The Americans had a very difficult year in Turkey in 1959, which Burrows considered to be probably no more than must be expected from "so blatantly unequal a relationship". They inevitably suffer from being "the people on the spot", constantly visible in very large numbers, said the ambassador estimated there to be some 13,000 American civil and military personnel in Turkey at that time. Comparatively small incidents were magnified to absurd proportions. Requests for further aid were more noticeable than thanks for aid received. In so far as US aid was welcomed, it was on the implicit condition that US civilisation did make an entry at the same time, and there was little attempt to conceal the Turkish preference for European powers and particularly Britain as interpreters of the Western tradition.[120]

However, Burrows added that the effect of all this did not need to be exaggerated. The Soviets were near enough geographically and near enough to the historical consciousness of the Turkish people to provide a fully adequate balancing factor. Burrows believed that the Turks could afford to be a little anti-American because they were much more anti-Russian, and because they were confident of US material and military support in recognition of their geographical position and of their political steadfastness.[121] As the year advanced, Turkey came face to face with a new and exacting test of political skill and steadiness resulting from the beginnings of detente between the West and the Soviet Union. Turkey's position at the extreme right of the NATO spectrum was consistent with the history, traditions and natural feelings of the people; and, moreover, they were getting handsomely paid for it. There were signs of criticism of this basic attitude only on the intellectual fringe of the opposition party, and even here the dominant feeling seemed to be that Turkey should somehow be able to find a way of maintaining its general NATO policy while being at the same time more flexible in the Middle East.[122]

In these circumstances, the new developments in the high level international scene which appeared during the course of 1959 were bound to prove deeply disturbing. The idea of a thaw in the cold war came to be regarded with suspicion by the Turks, which Burrows saw as partly because they believed that they knew best how to deal with the Soviets and they did not altogether approve of the British ways of doing this; partly because they had in characteristic Turkish fashion committed themselves entirely to an extreme anti-Soviet position and feared some loss of face in abandoning it; and partly because in a general détente, their geographical and ideological position might not have commanded so high a reward as it did at that time. Turkish feelings of concern on these subjects manifested themselves in two ways. First was an increasingly impatient series of remarks to the British and the Americans and, occasionally, to some of the other NATO Governments, to the effect that the US, the UK and France were in danger of setting up a kind of world directorate, to which the Soviets would be invited to join,

[119] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[120] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[121] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[122] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

and that the interests of the smaller Western Powers were being overlooked because they were not given an adequate say in the formulation of policy and because the agenda for the summit talks was so wide that questions affecting countries other than the participants would inevitably be discussed in their absence. Second, Turkey had been subjected to what Burrows regarded as the usual Soviet inducements "of the stick and carrot variety", with notes of protest about rocket bases followed rapidly by offers of economic aid and invitations to the exchange of high-level visits.[123]

The Turkish Government rebuffed the former with no more difficulty than on many more serious occasions in the past, but they felt it necessary to make some show of response to the more friendly aspects of the Soviet offensive. They accepted some individual items of economic aid, such as a number of factories; they sent the ageing Minister of Health on a visit to Moscow, which, commented Burrows, "proved such a shock to the old gentleman that he developed a heart attack on arrival"; the Turkish foreign Minister and the Soviet Ambassador exchanged dinners; the latter said some words of warning to the effect that Turkey should not risk missing the co-existence band-wagon; the Turks responded with some guarded expressions of satisfaction at the possibility of a lowering of tension, but with clear statements that they did not intend to consider coming to any separate agreement and so weakening the Western front.[124]

Burrows thought it would have been "most repugnant" to the Turkish government at that time to go much further than this in the direction of really making friends with the Soviet Union, and he added that if the international climate were to improve genuinely, they would be faced with painful decisions. He thought that they would make their decisions like statesmen in most other countries on the basis of their view of the country's interests. In attempting to analyse what this view might have been, Burrows remarked that his guesses that Menderes's thoughts were as follows: the belief that he should remain in power because he was best able to manage the revival of Turkey and its growth into a more fully developed power; the belief that a future for Turkey of the kind that he wanted depended largely on fairly rapid economic development; his belief in the Western alignment of Turkey as providing the only possible defence from the Soviet Union and at the same time a just acceptable level of economic aid to make industrial development possible; the belief that Turkey's future should be Turkish and not merely an inferior copy of the West. If this view proved correct, Burrows believed that it would be seen that the continuation of Turkey's alignment at that time was not to be taken for granted in all circumstances, but was determined by a number of factors which might not always remain the same.[125]

These factors which could bring about a change in Turkey's outlook were as follows: if because of international detente defence against the Soviet Union no longer appeared to be such an important necessity; if for the same reason the Western powers no longer seemed likely to provide it in so satisfactory a form as at that time; if the West appeared too seriously to disregard Turkey's claim to equality of treatment in consultation about summit

[123] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[124] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[125] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

meetings or other large-scale international developments; if it began to be felt that Turkey's economic development could no longer be achieved at a satisfactory rate with the help of the West alone and that a useful contribution to it could be obtained without too much danger from the East; if the growth of Turkishness in certain aspects of the Turkish state caused serious lack of harmony between Turkey and the Western democracies.[126]

1960

Burrows saw it as one of the many paradoxes of 1960 how the Democrat Party Government could embark on so dangerous and ill-judged a course in internal affairs, while in its foreign policy it showed such steadfastness as a member of the Western alliance, one of whose major elements was a common belief in the virtues of democracy, and gave proof of remarkable statesmanship in devising and pushing through the Cyprus settlement, with regard to which their political wisdom was, in the ambassador's opinion, much greater than that of the opposition. In part, foreign policy was calculated to bring the greatest advantage in terms of US aid with which to finance economic development and so indirectly to give political benefit to the Government. Burrows commented that part of the credit was accredited to Zorlu's integrity as a technician of foreign policy and to the wide discretion given him by Menderes, particularly with regard to Cyprus and the Middle East. However, there were signs towards the end that even in foreign policy the strain was beginning to show. Menderes had been heard to mention rather enviously on more than one occasion how much easier it was for a totalitarian system like the Soviet Union to carry out measure a of economic development in a short time; and his agreement to exchange visits with Khrushchev might have been regarded not only as a prudent withdrawal from Turkey's previously extreme anti-Soviet position, but also as a hope of distraction from the internal crisis.[127]

The impact of the Revolution on Turkey's foreign relations was, in Burrows' opinion, remarkably small. As mentioned before, the Government of Menderes had decided shortly before their fall to try and break the ice with the Soviet Union, but nothing had come of this. Almost the first statements of the Revolutionary Government were to the effect that they remained faithful to their alliances with the West (NATO and CENTO) but that there might be slight differences in the application of their foreign policy. The understanding was that these might be materialised as a greater suppleness in the handling of relations with neighbouring states, i.e. the Soviet Union and the Arab world. However, Burrows noted, it was hard to detect any changes at all. The Soviets thought they had an opportunity to improve their position and pressed very hard, probably too much so, to persuade Turkey to accept large scale economic aid and an exchange of top level visits. Both were refused and Turkey's policy of maintaining its Western connection unimpaired, but as far as this allowed of normalizing trans-frontier relations with the Soviet Union was ably and firmly stated in a letter from General Gürsel to Khrushchev. Some rather half-hearted attempts were made by the Turkish Government to remove the previous acidity of

[126] FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

[127] FO371/160212/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1960, From Bernard Burrow to Foreign Office, 6 January 1961.

their relations with the United Arab Republic, but any hopes of improvement in this direction were soon clashed by the revival in Syria and latterly in Egypt also of the Arab claim to the province of Hatay.[128]

Conclusion

1950 was perceived as one of the most important years in the development of modern Turkey. It saw the first real free elections held since the rise of Atatürk, the end of the one-party system, and the fall from power, after 27 years, of the People's Republican Party (PRP). Although these changes were of great constitutional significance, they did not affect the social and political structure of Turkey as deeply as might have been expected. The British Foreign Office viewed the regime which came into power on 14 May 1950 to be remarkably like its predecessor, the fact, they attributed to, that the leaders of the Democrat Party (DP) were "essentially men of the same stamp as those of the PRP", being from the same social groups and having a similar political outlook. Power had changed hands, but the change was one of "personalities rather than of policies". Therefore, the foreign policy of the new government proved to be very little different from that of their predecessors; and its foundation remained the Anglo-Turkish alliance and friendship with the United States. While it was true that the Democrat Party programme laid greater emphasis on agriculture than on industrialisation, and contemplated the gradual transfer of the State-owned industries to private hands; these policies, in an overwhelmingly agricultural country like Turkey, could hardly be expected to produce any very profound transformation of the national life. The real significance of the elections of 14th May, 1950, lay rather in the fact that for the first time in modern Turkey, power had changed hands by the normal constitutional process and as the result of the freely expressed judgment of the electorate.

1951 was dominated by foreign affairs. Knox Helm, the British Ambassador to Ankara at that time, saw the emergence of Turkey from "comparative isolation" and its adoption of a more forward and active foreign policy as "a development perhaps as far-reaching as the peaceful revolution which occurred at the elections of 1950".

1952 was characterised by Turkey's sense of growing international importance and the desire for close military collaboration with its neighbours and allies. Having rid themselves of the suspicions held by their predecessors, the Turkish Government continued to follow an active foreign policy, and Helm commented that by the end of the year they were able to "boast the achievement of several long-cherished aims".

1953 was another year in which the Democrats continued to show the activity and self-confidence in the field of international affairs characteristic of its policy since it assumed office. Turkey's election to the United Nations Security Council in October 1953, only a year after her previous tenure had expired, came as a welcome, but well-deserved in Helm's opinion, recognition of her new international standing.

The Russian threat was to be the main preoccupation of the Turkish government in their foreign affairs in 1954. They were convinced that any changes that may have occurred in Russian methods, such as the more friendly tone which the Moscow radio adopted on Turkey's National Day of this year, were because of the progressively

[128] FO371/160212/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1960, From Bernard Burrow to Foreign Office, 6 January 1961.

increasing strength of the Western Powers and reflected no change in the basic objectives of the Soviets. They thus believed that the free world should increase efforts to build up its strength and unity.

1955 saw the first success in Turkey's policy of strengthening her Eastern flank, which it had worked hard to develop the previous year, with the signature on 24 February, in Baghdad, of the Treaty of Mutual Co-operation between Turkey and Iraq. Bowker remarked that this rapid development of the Northern tier policy, and the creation of the nucleus of a Middle East defence system was largely a result of Turkey's persuasive initiative.

In 1956, international developments were an increasing source of anxiety for Turkey as the year advanced. The country made its voice heard and its influence felt in a variety of international forums. The loss of momentum on the part of NATO, the state of suspended animation the Balkan Alliance was in, and the arrested development of the Baghdad Pact had created a sense of growing isolation for the Turks already in the first part of the year.

On the whole, 1957 was a troubled year for Turkey. In foreign affairs the country was directly involved in the continuing effects of the Anglo-French intervention on the Suez Canal on the Middle East and the Baghdad Pact, and later in the critical developments which arose from the Soviet penetration of Syria. The unresolved Cyprus question continued to trouble relations with Greece.

Burrows commented that he found it "difficult to strike the correct balance between the bad and good features of 1958". While the bad ones, such as the agitation in Cyprus and the increasing violence of the disagreement between the two parties, were "more spectacular"; the steady development of Turkey's bonds with the West in NATO and other manifestations of cooperation in the free world; the "return to reasonableness" in the later stages of the Cyprus question, the initiation of the economic stabilisation programme despite the political disadvantages it entailed for the Turkish Government, and the notable resurgence of Anglo-Turkish friendship at the end of the year, all suggested Turkey's underlying sense and strength as factors on which the Western world, and the United Kingdom in particular, could confidently count. In terms of foreign affairs, 1958 was a year of importance and dramatic developments for Turkey and in Anglo-Turkish relations. The Cyprus issue clouded the latter for the first eight months and became more persistent on the internal scene. The revolution in Iraq and the developments which ensued rocked one of the main columns of Turkish foreign policy and threatened to add yet another Communist or Communist controlled country to Turkey's frontier.

Burrows began his report for 1959 by commenting that the main points of interest in foreign affairs for that year were Turkey's policy towards its Middle East neighbours and its attitude towards the detente between East and West. The Russian threat was a common factor and was overshadowing everything else in Turkish thinking. However, while seeking to protect itself against this by strengthening CENTO and encouraging Iranian resistance to Russian overtures, Turkey showed restraint in its dealings with Iraq and in its attitude towards the Arab world, in spite of deep suspicion of Egyptian ambitions. The ambassador believed that by maintaining this policy Turkey would be able to make valuable contributions to Middle East stability. On the whole, commented Burrows, 1959 was "a good deal pleasanter than its predecessor" in Turkey, but "hardly less interesting". It began with the miraculous Turkish-Greek understanding on Cyprus, culminating in the London Agreement in February.

Burrows saw it as one of the many paradoxes of 1960 how the Democrat Party Government could embark on so dangerous and ill-judged a course in internal affairs, while in its foreign policy it showed such steadfastness as a member of the Western alliance, one of whose major elements was a common belief in the virtues of democracy, and gave proof of remarkable statesmanship in devising and pushing through the Cyprus settlement, with regard to which their political wisdom was, in the ambassador's opinion, much greater than that of the opposition. In part, foreign policy was calculated to bring the greatest advantage in terms of US aid with which to finance economic development and so indirectly to give political benefit to the Government. Burrows commented that part of the credit was accredited to Zorlu's integrity as a technician of foreign policy and to the wide discretion given him by Menderes, particularly with regard to Cyprus and the Middle East. However, there were signs towards the end that even in foreign policy the strain was beginning to show. Menderes had been heard to mention rather enviously on more than one occasion how much easier it was for a totalitarian system like the Soviet Union to carry out measure a of economic development in a short time; and his agreement to exchange visits with Khrushchev might have been regarded not only as a prudent withdrawal from Turkey's previously extreme anti-Soviet position, but also as a hope of distraction from the internal crisis.

The impact of the Revolution on Turkey's foreign relations was, in Burrows' opinion, remarkably small. As mentioned before, the Government of Menderes had decided shortly before their fall to try and break the ice with the Soviet Union, but nothing had come of this. Almost the first statements of the Revolutionary Government were to the effect that they remained faithful to their alliances with the West (NATO and CENTO) but that there might be slight differences in the application of their foreign policy. The understanding was that these might be materialised as a greater suppleness in the handling of relations with neighbouring states, i.e. the Soviet Union and the Arab world. However, Burrows noted, it was hard to detect any changes at all.

Bibliography

Archival sources

All references to sources prefixed by FO and FCO refer to materials held at the UK the National Archives (TNA), Kew, Richmond, Surrey, formerly, the Public Record Office. The Following files have been consulted:

FO371/95267/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1950, From Noel Charles to Bevin, 13 January 1951.

FO371/101848/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1951, From Knox Helm to Anthony Eden, 2 January 1952.

FO371/107547/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1952, From Knox Helm to Anthony Eden, 9 January 1953.

FO371/112921/WK1011/1, Annual Report on Turkey for 1953, From Knox Helm to Anthony Eden, 1 January 1954.

FCO9/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1954, From James Bowker to Anthony Eden, 7 January 1955.

FO371/123999/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1955, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 16 January 1956.

FO371/130174/RK1011/1, Turkey: Annual Review for 1956, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 5 February 1957.

FO371/136450/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1957, From James Bowker to Selwyn Lloyd, 4 February 1958.

FO371/144739/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1958, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 17 February 1959.

FO371/153030/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1959, From Bernard Burrow to Selwyn Lloyd, 26 January 1960.

FO371/160212/RK1011/1, Annual Report on Turkey for 1960, From Bernard Burrows to Foreign Office, 6 January 1961.

Books & Articles

ATHANASSOPOULOU, Ekavi, *Turkey-Anglo-American Security Interests, 1945-1952,* London: Frank Cass, 1999.

ARMAOĞLU, F. *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1980),* Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1994.

ARMAOĞLU, F. *Kıbrıs Meselesi (1954-1959),* Ankara: SBF Yayını, 1963.

BAĞCI, H. *Demokrat Parti Dönemi Dış Politikası,* Ankara: İmge Yayınları, 1990.

BEHRAMOĞLU, N. *Türkiye - Amerika İlişkileri, Demokrat Parti Dönemi,* İstanbul: Yar Yayınları, 1973.

ÇAKMAK, H. *Türk Dış Politikası: 1919-2008,* Ankara: Barış Platin Kitap, 2008.

DOĞANER, Y. "İngiliz Büyükelçiliği Yıllık Raporlarında Demokrat Parti Dönemi Türkiye'sinde Dış İlişkiler", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi (CTAD),* 2 (4), (2006), pp. 227-248.

GÖKTEPE, C. *British Foreign Policy towards Turkey (1959-1965),* London: Frank Cass, 2003.

GÜRÜN, K. *Dış İlişkiler ve Türk Politikası (1939'dan Günümüze Kadar),* Ankara: SBF Yayınları, 1983.

HALE, W. *Türk Dış Politikası (1774-2000),* (Çev. Petek Demir), İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 2003.

HALE, William, *Turkish Foreign Policy Since 1774,* London: Routledge, 2013.

KINZER, Stephen, *All the Shah's Men,* New Jersey: John Wiley, 2008.

KÖNİ, H. "1950–1955 Yılları Arasında Amerikan Belgeleriyle Türk-Amerikan İlişkileri", *Avrasya Dosyası,* 1 (4), (1994), pp. 21-29.

MCGHEE, G. *ABD-Türkiye-NATO-Ortadoğu,* (Çev. Belkıs Çorakçı), Ankara: Bilgi Yayınevi, 1992.

Olaylarla Türk Dış Politikası, 1919-1995, Ankara: Siyasal Kitabevi, 1996.

ORAN, Baskın (ed.), *Türk Dış Politikası,* Cilt-1: 1919-1980, İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.

SANDER, O. *Türk-Amerikan İlişkileri: 1947–1964,* Ankara: SBF Yayınları, 1979.

SARINAY, Y. *Türkiye'nin Batı İttifakına Yönelişi ve NATO'ya Girişi,* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, 1988.

YEŞİLBURSA, B. K. "The American Concept of the Northern Tier Defence Project and the Signing of the Turco-Pakistani Agreement: 1953-54", *Middle Eastern Studies,* 37 (3), (2001), pp. 59-110.

YEŞİLBURSA, B. K. *Ortadoğu'da Emperyalizm,* Bursa: Sentez Yayınları, 2017.

YEŞİLBURSA, B. K. *The Baghdad Pact: Anglo-American Defence Policies in the Middle East: 1950-1959,* London: Routledge, 2013.

YEŞİLBURSA, B. K. *Bağdat Paktı, 1950-1959,* Çev. Nur Nirven, İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2019.

YEŞİLBURSA, B. K. "Turkey's Participation in the Middle East Command and its Admission to NATO, 1950-52", *Middle Eastern Studies,* 35 (4), (1999), pp. 70-102.

ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Burak AYÇİÇEK

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, aycicekburak@gmail.com

ÖZET

21. yüzyılda teknoloji kullanımı, bilgiye dayalı sosyal yapıdaki köklü dönüşümlerin baş aktörü olmuştur. Toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan eğitim, teknolojinin bu dönüşüm sürecine dahil edilmesinden etkilenmiştir. Sonuç olarak, geleneksel eğitim uygulamaları yerine yeni teknolojik araçlar ve ortamlar kullanılmaya başlanmıştır. Günümüz sınıflarında, uzaktan eğitimin yaygın olması nedeniyle teknoloji önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan uygun ve etkili teknoloji kullanımı, uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için gereklidir. Teknolojinin önemi ve uzaktan eğitimdeki temel rolü bağlamında, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 2020-2021 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar, *"olumlu tutumlar"* teması altında uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Bu tema altında en sık ifade edilen kodlar; *"zaman ve mekan açısından esneklik sağlama"*, *"dersi kolay takip etme"*, *"sorumluluk bilinci kazanma" ve "etkili bir iletişim ortamı sağlama"* şeklindedir. Katılımcılar uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olumsuz görüşlerini ise *"olumsuz tutumlar"* teması altında belirtmişlerdir. Bu tema altında en sık ifade edilen kodlar; *"erişim sorunları yaşama", "bireysel olarak akademik destek alamama"*, *"sınıf ortamı kadar etkili olmama"* ve *''uygulama imkanının olmaması''* şeklindedir. Elde edilen bulgular, teknolojinin zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırarak etkili öğrenme ortamları yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, uzaktan eğitim, üniversite öğrencileri.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS USING TECHNOLOGY IN EDUCATION

ABSTRACT

In the 21st century, the use of technology has become the leading actor of radical transformations in the knowledge-based social structure. Education, as an essential part of social life, has been influenced by the inclusion of technology in this transformation process. As a result, new technological tools and environments have started to be used instead of traditional education practices. In today's classroom, technology plays a important role beacuse of the fact that distance education is a common occurrence. In this respect, using appropriate and effective technology is necessary to implement distance education successfully. Within the context of the significance of technology and its major role in distance learning, the aim of this study is to examine university students' attitudes towards the use of technology in distance education. A qualitative research method, phenomenological research was used in this study. The research was carried out with the participation of 12 university students, studying at a public university in Turkey. Data collection process was conducted in the spring semester of 2020-2021. While determining the study group of the research, volunteerism was taken as a basis. Data were collected through an open-ended question form prepared by the researcher. Content analysis was applied for analysis of the data gathered. According to the findings obtained from the study, the participants expressed their positive opinions related to using technology in distance education under the theme of *"positive attitudes."* Under this theme, the most frequently expressed codes were as; *"providing flexibility in terms of time and space"*, *"following the lesson easily"*, "*gaining consciousness of responsibility*" and *"providing an effective communication atmosphere."* On the other hand, the participants stated their negative opinions related to using technology in distance education under the theme of "*negative attitudes.*" Under this theme, the most frequently expressed codes were as; "*having access problems*", "*unable to get individual academic support*", "*not as effective as a classroom environment*" and *"lack of practice opportunity."* The findings reveal that technology can create effective learning environments by eliminating time and space constraints.

Keywords: Technology, distance education, university students.

INTRODUCTION

In the 21st century, the use of technology has become the leading actor of radical transformations in the knowledge-based social structure. Education, as an essential part of social life, has been influenced by the inclusion of technology in this transformation process. Integration of technology into education caused the development of different options instead of traditional education approaches such as distance education (Elitaş, 2017).

Distance education refers to a system in which educational materials are provided to students via technological communication media although the student and the teacher are in different locations (Dinc, 2017; Fedynich, Bradley & Bradley, 2015; Yilmaz, 2019). According to Isman (2008), distance education is implemented in the environments where teachers and students are independent from time and space. A wide range of students can be accessed via distance education (Demirer & Sahin, 2013; Fedyinch, Bradley & Bradley, 2015). Especially, after

the Covid-19 outbreak, distance education is implemented widely due to lack of physical conditions. In this period, there are some advantages of distance education during teaching and learning process. According to Ainoutdinova et al. (2017), distance education improves learning opportunities and outcomes, and facilitates interaction. Mirkholikovna (2020) indicated that availability, flexibility and econonomy of time and money are main advantages of distance education.

Technology and distance education are inseparably linked because of the fact that distance education often uses different forms of technology to provide an effective learning environment (Alharthi, 2020). In other words, the use of technology is considered as a cornerstone in distance education as the distance education can be implemented effectively by means of useful and functional technology (Petković, Denić & Perenić, 2017). In brief, distance education is shaped by the use of technology (Saykılı, 2018).

Yates et al. (2014) focuses on the importance of the instruction quality and resource design in distance education courses due to the fact that these factors eliminate the barriers which prevent students' engagement in online courses during learning process. According to Kreie et al. (2017), online courses help to increase the interaction among students and between the instructor and students. In this respect, it can be said that online courses are important in terms of conducting an effective learning process.

In today's classroom, technology plays a important role beacuse of the fact that distance education is a common occurrence. In this respect, using appropriate and effective technology as a fundamental element in education is necessary to implement distance education successfully. Within the context of the significance of technology and its major role in distance learning, the aim of this study is to examine university students' attitudes towards the use of technology in distance education. For this purpose, the research study examined the following questions:

1. What are the university students' positive attitudes towards the use of technology in distance education?

2. What are the university students' negative attitudes towards the use of technology in distance education?

METHOD

In this part, information about the model of the study, the participants of the study, data collection tool, data collection process, data analysis, and validity and reliability are provided.

Research Model

In the research, a qualitative research model was used to determine students' attitudes towards using technology in education. Within the scope of the qualitative research model, the phenomenology design was used. Phenomenology is defined as the study of the experiences of individuals about a particular phenomenon or concept (Creswell, 2007).

Participants

The sample of this study consists of 12 university students, studying at a public university in Turkey. 7 female and 5 male participants were included in the research process. 5 of the participants study in the faculty of letters; 4 in the faculty education and 3 in the faculty of communication.

Data Collection Tool

Data were collected through an open-ended question form. The question form consists of two parts. In the first part, there are questions related to the personal information of the students. Open-ended questions about the students' attitudes towards using technology in education were included in the second part.

Data Collection Process

While determining the study group of the research, volunteerism was taken as a basis and the participants were informed about the purpose of the study. In the determination of students, attention was paid to be different faculties. “Google Form” was used to collect data because of pandemic conditions. Data collection process was conducted in the spring semester of 2020-2021. Students were coded as S1, S2,..S12 to provide the privacy of the participants.

Data Anaysis

Content analysis was applied for analysis of the data gathered. Content analysis refers to a method that is effective in classification, edition and comparison of texts with the aim of making theoretical inferences (Cohen, Manion & Morrison, 2007). The answers obtained in the current study were evaluated in detail by the researcher and codes indicating the opinions of the participants were created. Then, related codes were grouped and themes were created. Lastly, the resulting codes and themes are interpreted and presented in tables.

Validity and Reliability

The statements of the participants were presented directly with quotations in order to provide the validity of the study. The reliability formula of Miles and Huberman was used to provide the reliability of this study. Miles and Huberman (2015) stated that 70% or greater inter rate agreement is an acceptable level for the reliability of the research. The obtained data were coded separately by the researcher and two field experts so as to calculate the consistency rates of the codes produced. In the current study, the agreement rate in the study was .94, which indicates that the coding made in the research has a high reliability.

FINDINGS

The findings of the study are presented as follows in accordance with the sub-problems of the study.

In the first sub-problem of the study, it was aimed to determine the positive attitudes towards the use of technology in distance education. The themes, codes and the frequencies related to this sub-problem are presented in Table 1.

Table 1. Students' positive attitudes towards technology use

Theme	Codes	Frequency (f)
Positive Attitudes	Providing flexibility in terms of time and space	9
	Following the lesson easily	8
	Gaining consciousness of responsibility	8
	Providing an effective communication atmosphere	8
	Motivating to learn	7
	Easy access to learning materials	6
	Increased interest in the lesson	6
	Increasing self-control skills	6
	Easy adaptation to the process	5
	Access with different tools	3

As seen at the Table 1, the participants stated their positive attitudes regarding the use of technology in education under the theme of "*positive attitudes*." Under this theme, the most frequently expressed codes were as; "*providing flexibility in terms of time and space*" (f=9); "*following the lesson easily*" (f=8); "*gaining consciousness of responsibility*" (f=8); "*providing an effective communication atmosphere*" (f=8) and "*motivating to learn*" (f=7).

The following excerpts are related to the themes and codes above.

"...Technology provides a learning environment, independent from time and space. This is so useful for us..." (student 4)

"I did not have any difficulty in adapting the use of technology. The main reasons are that technology supports my learning process and motivates me by providing multiple materials..."(student 7)

"Thanks to the technology in distance education process, I noticed the importance of taking responsibility in my studies, which encourages me to the lessons..." (student 9)

"...It became so beneficial to keep me active in the process. That's why I followed the lessons easily.." (student 11)

Within the second sub-problem of the study, it was aimed to determine the negative attitudes towards the use of technology in distance education. The themes, codes and the frequencies related to this sub-problem are presented in Table 2.

Table 2. Students' negative attitudes towards technology use

Theme	Codes	Frequency (f)
Negative Attitudes	Having access problems	5
	Unable to get individual academic support	4
	Not as effective as a classroom environment	4
	Lack of practice opportunity	3
	Having difficulties in understanding subjects	2
	Limited interaction	2

As seen at the Table 2, the participants stated their negative attitudes regarding the use of technology in education under the theme of "*negative attitudes*." Under this theme, the most frequently expressed codes were as; "*having access problems*" (f=5); "*unable to get individual academic support*" (f=4); "*not as effective as a classroom environment*" (f=4) and "*lack of practice opportunity*"(f=3).

In this regard, the opinions of the participants are reflected by the following comments.

" Because of infrastructure deficiencies, I experience internet problems in accessing to the courses..." (student 2)

"In my opinion, technology used in education can not create a learning environment as effective as a classroom environment. In this respect, I think it will never replace traditional education..." (student 8)

"...I cannot understand most of what is told in the courses. Teachers explain the subjects very fast due to limited time..." (student 10)

" There is a limited interaction between the instructor and the student, which reduces the level of efficiency..." (student 12)

DISCUSSION AND CONCLUSION

The current study was conducted to determine university students' attitudes towards the use of technology in distance education. Within the first-sub problem of the study, it was aimed to determine the students' positive attitudes towards the use of technology in distance education. The notable findings of the current study were that the technology provided flexibility in terms of time and space and an effective communication atmosphere; students can follow the lesson easily and gain consciousness of responsibility. These findings suggest that technology is beneficial for students in learning process. The results of this study are similar to that of Dilmac (2020), which points out that students can access more resourses because of technological infrastructure and it is emphasized that distance education does not have a time and space limit. In addition, in the study conducted by Turchynova et al. (2020), positive aspects of distance education such as comprehensibility, accessibility and repeatability are indicated. Li, Zhou, and Fan (2014) state that distance education is regarded as a significant tool to provide equality of opportunity in less developed regions. At this point, it is noteworthy to state that distance education is not sufficient without the effective use of technology.

The participants' positive attitudes may be due to the fact that the teachers have sufficient pedagogical content knowledge. In this context, Lloyd, Byrne and McCoy (2012) emphasize that the effectiveness of distance education is closely linked to the pedagogical and material support during the process. When it is handled from another perspective, Omoregie (1997) points out that the effectiveness of courses can be affected by instructor's awareness level of the students' needs. In this context, it is crucial to emphasize that the teachers have some responsibilities to conduct a successful implementation of distance education.

Within the framework of the second research question, it was aimed to determine the students' negative attitudes towards the use of technology in distance education. The participants indicated that they had difficulty in accessing courses, getting individual academic support and understanding subjects. In addition, they considered lack of practice opportunity and limited interaction as negative features of technology. As can be seen from the findings, some students have negative views towards technology use in education. Similar findings were found in the studies conducted by Doğan & Tatık (2015) and Hebebci, Bertiz & Alan (2020). It can be argued that these negative attitudes may be due to that students do not have enough knowledge and experience about distance education practices, and quantity and quality of course materials are insufficient. As noted by Al-Samarraie et al. (2017), educational materials have an important role in attracting students' attention. When the literature is analyzed, it is revealed that low interaction (Arora & Srinivasan, 2020; Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010); unable to access to technology and to follow the subjects (Dilmac, 2020; Hebebci, Bertiz & Alan, 2020) and lack of communication (Lall & Singh, 2020) are considered some factors affecting the perceptions of students towards using technology in education negatively.

In recent years, distance education has been used widely in universities. At this point, technology can be considered as a key component of distance education. This study discussed the attitudes of university students towards the use of technology in distance education. In the light of the findings, it is seen that the students benefit from the advantages of technology in terms of various aspects. On the other hand, deficiencies of technology in distance education process were stated. It is thought that the results of the study will shed light on the studies to be conducted for strengths and weaknesses of technology in distance education to create effective learning environments.

The study was applied in limited sample. Accordingly, it can be recommended that further research should be conducted using different universes and samples to increase the generalizability of the results obtained in this study so as to compare the findings.

REFERENCES

Ainoutdinova, I. N., Khuziakhmetov, A. N., & Tregubova, T. M. (2017). Advantages and disadvantages of distance education for university students in Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9/2), 72-86.

Alharthi, M. (2020). Students' attitudes toward the use of technology in online courses. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 3*(1), 14-23.

Al-Samarraie, H.,Teng, B. K., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2017). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified perspective from instructors and students. *Studies in Higher Education*, *43*(11), 1-17. doi: 10.1080/03075079.2017.1298088

Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching–learning process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management, 13*(4), 43-56.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing amang five appproaches.* London*:* SAGE.

Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Effect of blended learning environment on transfer of learning: An experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(6), 518-529.

Dilmac, S. (2020). Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic process. *World Journal of Education*, *10*(3), 113-126. doi:10.5430/wje.v10n3p113

Dinc, E. (2017). Web-based education and accessibility. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 1*(1), 29-35.

Doğan, S.,& Tatık, R. Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students*. Route Educationaland Social Science Journal, 2*(1), 247-261. https://doi.org/10.17121/ressjournal.187

Elitaş, T. (2017). *New communication technologies in distance education license period: Atatürk University distance education center* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.

Fedyinch, L., Bradley, K. S., & Bradley, J. (2015). Graduate students's perception of line learning. *Research in Higher Education Journal, 27*(2), 1-13.

Hebebci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(*4), 267-282.

Isman, A. (2008). *Uzaktan eğitim* [Distance education]. Pegem.

Kreie, J., Johnson, S., & Lebsock, M. (2017). Course design and technology for synchronous interaction in an online course. *Information Systems Education Journal (ISEDJ). 15*(5), 60-67.

Lall, S., & Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences, 11*(SPL1), 48-53.

Li, F., Zhou, M., & Fan, B. (2014). Can distance education increase educational equality? Evidence from the expansion of Chinese higher education. *Studies in Higher Education, 39*(10), 1811-1822.

Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching, 8*(1), 1-12.

Marsh, B., Mitchell,N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing Professional learning in initial teacher education. *Computer & Education*, *54*(3), 742-748. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.011

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi.* (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Mirkholikovna, D. K. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня, 7*(54), 70-72.

Omoregie, M. (1997). Distance learning: An effective educational delivery system. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 73-74). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Petković, D., Denić, N., & Perenić, G. (2017). An ontology-based model for contextual recommendations in e-learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 1*(1), 18-23.

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 1-17.

Turchynova, G., Hladun, T., Hnoievska, O., Harashchenko, L., Kozak, L., Rudenko, I., & Tarasova, V. (2020). Entrepreneurship education of IT-specialists through distance learning technologies. *Journal of Entrepreneurship Education, 23*(S1).
Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28102

Yates, A., Brindley-Richards, W., & Thistoll, T. (2014). Student engagement in distance-based vocational education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 18*(2), 29-44.

Yilmaz, A.B. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: a comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. 20*(1), 191-207.

.

TARİHSEL SÜREÇTE TEKNOPARKLARIN GELİŞİMİ, DEĞİŞEN MİSYONU VE TÜRKİYE'DEKİ MEVCUT DURUMU

Doktora Öğrencisi, İsmail ÜNLÜ
Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Coğrafya Bölümü, unlu022@hotmail.com

ÖZET

Teknopark, bir üniversite ve araştırma kurumuna bağlı olarak üretim yapan firmaların çalışma performanslarını artıran, kamu ve özel sektör iş birliğini hedef alan kurumlardır. Ar-Ge faaliyetlerini önemli bir seviyeye taşıyan teknoparklar, yüksek teknoloji transferi ve bilgi tabanlı işletmeciliği teşvik etmektedir. Bu durum emek ve iş gücünden bilgiye dayalı uzmanlaşmanın egemen olduğu bir sisteme dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacını tarihsel süreç içerisinde teknoparkların nasıl bir seyir izlediği ve Türkiye'deki mevcut durumun incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Teknopark kavramı ilk olarak 1951 yılında ABD'de Standford Üniversitesi bünyesinde firmalara bilimsel araştırma üretmek amacı ile kurulmuştur. 1960'lı yıllardan itibaren birçok ülkede kurulmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Nitelikli istihdam havuzu oluşturma, bölgesel kalkınmayı sağlama, üniversite-sanayi iş birliğini teşvik etme, esnek üretim ve kümelenme olgularına bağlı olarak teknoparklar zaman içerisinde inovasyon merkezlerine dönüşmüştür. Devletlerin sağladığı destek ve teşviklerle bu alanlar daha cazip hale gelmiştir. Ekonomik olarak teknoloji ve bilgi tabanlı girişimciliğin öneminin artması ticari ürünlerin metasını değiştirmiştir. Bu durum katma değeri yüksek ürünlere yönelimi artırmıştır. Türkiye'de 2001 yılında çıkarılan Teknoloji Bölgeleri Geliştirme Kanunu ile teknoparklara ait yasal çerçeve oluşturulmuştur. 2002-2017 yılları teknoparkların hızlı bir gelişim gösterdiği dönem olmuştur. Ancak söz konusu artışa rağmen teknoparklara verilen destek ve teşvik mekanizmalarının yeterli düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Teknoparkların uluslararası düzeyde rekabet edebilmesi için hizmet standartları yükseltilmeli ve projelerin ürüne dönüşme noktasında markalaşma, patent ve endüstriyel tasarım gibi konularda ciddi adımlar atılması gereklidir. Araştırma sonucunda inovasyon ve teknolojik ilerlemenin kuvvetli bir aracı haline gelen teknoparklar, Ar-Ge ve girişimcilik kültürünün oluşmasına önemli katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Neticede ülkemizde teknoparkların başarılı bir şekilde ilerlemesi üniversite-sanayi-devlet üçlüsünün uyumu ve koordineli çalışmasına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Teknopark, inovasyon, değişen misyon, Türkiye teknoparkları

DEVELOPMENT OF TECHNOPARKS IN HISTORICAL PROCESS, CHANGING MISSION AND CURRENT SITUATION IN TURKEY

ABSTRACT

Technopark, depending on a university and research institution, is an institution that increases the working performance of manufacturing companies and targets the cooperation of the public and private sectors. Technoparks, carrying R & D activities to a significant level, encourage high-tech transfer and knowledge-based management. This has led to a transformation from labor and labor force to a system dominated by knowledge-based specialization. The aim of this research is to examine the course of technoparks in the historical process and the current situation in Turkey. The concept of technopark was first established in 1951 within Stanford University in the United States with the aim of producing scientific research for companies. Since the 1960s, it has been established and developed in many countries. Technoparks have become centers of innovation over time due to the creation of a qualified employment pool, ensuring regional development, promoting university-industry cooperation, flexible production and clustering. These areas have become more attractive thanks to the support and incentives provided by states. Increasing the importance of technology and knowledge-based entrepreneurship economically has changed the commodity of commercial products. This has increased the orientation to products with high added value. In Turkey, the legal framework for technoparks has been established with the law on the development of Technology zones adopted in 2001. The years 2002-2017 have been a period of rapid development of technoparks. But despite this increase, it is difficult to say that the support and incentive mechanisms given to technoparks are sufficient. In order for technoparks to compete at the international level, service standards should be raised and serious steps should be taken on issues such as branding, patents and industrial design at the point of turning projects into products. As a result of the research, technoparks, which have become a powerful tool of innovation and technological progress, have been observed to contribute significantly to the formation of a culture of R & D and entrepreneurship. After all, the successful progress of technoparks in our country depends on the harmony and coordinated work of the university-industry-state trio.

Keywords: Technopark, innovation, changing mission, Turkey Technopark.

GİRİŞ

İnsanlık tarihindeki değişim ve dönüşümler, bilginin üretim biçimleri ve teknoloji üzerindeki kullanımını sürekli olarak canlı tutmaktadır/tutmaya devam etmektedir. Değişimlerden birisi olan tarım sayesinde insanlar avcı-toplayıcı yaşam biçiminden besin fazlasına bağlı olarak yerleşik yaşam tarzını benimsemiş, uygarlık denilen kavramın doğmasına neden olmuştur. Tarım sistemlerinin egemen olduğu toplumlarda, aileler birkaç kuşak ile birlikte yaşıyor, ekonomik üretim tek elden sağlanıyordu (Toffler, 1984). Toprak kavramı gücün temel belirleyicisi, ekonomik kazanç kapısıydı. Tarım toplumlarında ekim ve hasat için tohumun nasıl kullanıldığı en önemli bilgelikti. Ayrıca tarım arazilerinin verimli bir şekilde kullanımı dönem şartları içerisinde bilginin gücünü simgeliyordu (Chicilnisky, 1996). Değişimlerden bir diğeri de fosil yakıtların kullanımına bağlı olarak yüksek düzeyde enerji kullanımı içeren sanayi toplum yapısının oluşmasıdır (Ponting, 2012). 19. yüzyılın ikinci yarısında içten yanmalı motorların kullanımının öğrenilmesi ve fosil yakıtlarda bulunan mevcut potansiyel enerjinin fiziksel enerjiye dönüşümünün sağlanması Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Söz konusu devrim sonucu

ekonomik üretim tarladan fabrikaya kaymıştır. Buna bağlı olarak insan gücüne duyulan gereksinim azalmış ve makinalar kısa sürede daha fazla üretim yapmaya başlamıştır. Sanayi toplumunun temel hedefi mal ve hizmetlerin küresel ölçekte üretim ve dağıtımına dayanır. Dolasıyla ucuz ürün piyasaya sürmek, rekabet stratejisini artırma ve ürünlerin geniş bir kitleye ulaşması sanayi toplumuna has özellikler arasında yer almaktadır. Üret, depola ve sat düşüncesi ile harekete eden şirketler kitlesel üretim ve dağıtım merkezi olmak yolunda ilerlemektedir. Buradan hareketle sanayi toplumu standartlaşmayı hedef alan merkezi bir ekonomik modellemeye ihtiyaç duymaktadır (Tonta ve Küçük, 2005).

Chicilnisky (1996)'e göre insanlığı etkileyen halihazırdaki devrim bilginin hızlı ve seri şekilde kullanımını ifade eden bilgi toplumu/enformasyon toplumudur. Bilgisayar, yazılım teknolojisi, bioteknoloji, finans marketleri ve tasarım gibi birçok alanda kullanılırken, insan bilgisini saklama, işleme, organize etme ve iletme yeteneğinin sahip olduğu sektörlerdir. Bilgi açısından zengin bir politika dünya üzerinde nesnelerin kontrolünü değiştirir. Bilgi ile yetkilendirilmiş çok sayıda insan politika yapma yükümlüğü hisseder. Böylece bilginin önemi ortaya çıkar (Cleveland, 1985). Bilgi toplumunun bu şekilde ifade edilmesi, iletişim teknolojisi etrafında dönen bilgiye endekslidir. Aynı zamanda bilginin güç olarak algılanması ve parmak uçlarında olması söz konusu toplumun özü oluşturma anlamında önem taşımaktadır (Alpaslan ve Kutanis Özen, 2007).

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişte etkileri bulunan teknolojik değişimler, bilgi toplumuna geçişi hızlandırmış ve üretimde yenilikler ve verimlilikler doğurmuştur. Sanayi bölgelerinin teşekkülü, firmaların belirli alanlarda kümelenmesi iş birliği ve uzmanlaşmanın artmasını sağlamıştır. Üretim zincirlerindeki aktörlerin bir araya gelmesi istihdam havuzunu oluşturmuştur (Cansız, 2017). Söz konusu süreç firmaların ve ekonomileri daha verimli hale getirmiştir. Bunlara ek olarak firmaların, mal ve hizmet sağlayıcılarının ilgili sanayi sektöründe diğer firmalar ile yakınlık göstermesi belirli bölgelerde coğrafi yoğunluk oluşmasına neden olmuştur (Monck, Porter, Quintas, Storey & Wynarczyk, 1998). Ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlere bağlı olarak bilgi toplumunun yenilikçi girişim hareketleri teknopark olgusunun gündeme getirmiş ve bu alanda istekler daha cazip hale getirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacını dünyada ve Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde teknoparkların nasıl bir seyir izlediğini ortaya koymak oluşturmaktadır. Dünyada teknoparkların çıkış noktası araştırma yapan kurum olarak bilinmesine rağmen zaman içerisinde sanayi bölgelerin oluşması, firma rekabeti, işçi havuzu, iş birliği ve uzmanlaşma gibi temel unsurlar teknoparkların öneminin giderek artırmasına neden olmuştur. Bilgi toplumunun girişimleri olan teknoparklar, inovasyon merkezlerinin oluşmasını sağlamış, üniversiteler ile iş birliği yaparak yerel, bölgesel ve ulusal ekonomilerin güçlenmesini katkıda bulunmuştur. Son olarak yüksek teknolojiye yapılan yatırımlar sayesinde yeni üretim alanları oluşmuş, ticari metalar değişikliğe uğramıştır

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Veriler amaca uygun hale getirilmiştir. Araştırmada teknopark,

firma-personel sayıları gibi ikincil veriler kullanılmıştır. Verilere Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının resmi sitesinden yayınlanan dokümanlardan ulaşılmıştır. Elde edilen veriler sistemli bir şekilde organize edilmiş ve Microsoft Word programı yardımı ile tablo, şekil ve grafik haline getirilmiştir. Ayrıca ArcGIS 10.4.1. paket programı ile kartografik unsurlar ile zenginleştirilmiştir.

TEKNOPARKLARIN ORTAYA ÇIKMASI VE DÜNYADAKİ SEYRİ

Teknopark kavramı terminolojide çeşitli tanımları mevcuttur. UNESCO'ya göre teknopark; alanında uzman profesyoneller tarafından oluşturulmuş, temel amacı inovasyon kültürü ve bilgi temelli işletmelerin rekabet gücünü teşvik ederek yönetilen bir organizasyondur (UNESCO, 2017). Bu hedeflerin bir araya gelmesi için, üniversiteler ile beraber hareket edilir. Aynı zamanda bilgi ve teknoloji akışı sağlanır. Böylece inovasyon temelli şirketlerin kurulması kolaylaşır ve kısa süre içerisinde büyümeleri sağlanır. Söz konusu işlem yüksek ve kaliteli mekanlarda tesisleşmenin ürünüdür. Aynı zamanda katma değeri fazla olan hizmetler verilmektedir.

Diğer yandan Birleşik Krallık Bilim ve Park Birliği (UKSPA) teknoparkları şu şekilde tanımlamaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Birleşik Krallık Bilim ve Park Birliği'ne Göre Teknoparklar

İnovatif hareketlerin, yüksek teknolojiye dayalı firmaların oluşmasını destekleyen ve teşvik eden
Küresel olarak daha büyük olan uluslararası işletmelerin özel ve yakın iletişimler sağlayarak bilgi merkezleri oluşturabilir
Üniversiteler, yüksek öğrenim kurumları ve araştırma kuruluşları gibi bilgi oluşturma merkezleri arasında bağlantıları bulunmaktadır

Kaynak: (UKSPA, 2019).

Amerikan Üniversite Araştırma Parkları Derneği (AAURP) ise teknoparkları gayri menkul işletme olarak tanımlamaktadır. Ancak tanım parklar hakkında bir dizi unsurları içerir. Söz konusu unsurlar aşağıda belirtilmektedir (Tablo 2)

Tablo 2: Amerikan Üniversite Araştırma Parkları Derneği'ne Göre Teknoparklar

Sözleşmeli veya resmi olarak çalışan yükseköğrenim araştırma kurumlarıdır
Üniversitelerin araştırma ve geliştirmelerini sanayi yolu ile teşvik eden, yeni girişimlere yardımcı olup ekonomik kalkınmayı destekleyen bir kurumdur.
Üniversite ve endüstride çalışan kişiler arasında teknoloji ve iş becerilerinin aktarılmasına yardımcı olur
Toplumların bölgesel olarak teknoloji liderliğini sağlar ve ekonomik kalkınmayı tetikler

Kaynak: (AAURP, 2012)

İlgili kurumların tanımları incelendiğinde teknoparkların yüksek teknoloji üreten, birçok kişiye istihdam alanı oluşturan, firmaların çalışma verimliğini sağlayan, uluslararası şirketlerin teknolojik yatırımlarını organize eden, iş birlikli öğrenme ve çalışmayı önemseyen kurumlar olarak yorumlanabilir. Ancak literatürde söz konusu parklar, bilim parkı, teknoloji parkı, araştırma merkezleri, üniversite araştırma parkları teknopolis, gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (UNESCO, 2017). Bu kavramlar arasında küçük farklar bulunmaktadır. Alan yazını içerisinde söz konusu ayrım net bir şekilde belirtilmediği için ya da bir sektörde bulunan herhangi bir

eylemin diğerinin çalışma alanına girdiği için bu şekilde tasnife gidilmemiştir. Çalışmada teknoparklar kullanımına yer verilecektir.

Teknoparklar nitelikli bilgi yapılanmasının üretime aktarılması sonucunda ortaya çıkmıştır (Öztoprak Yılmaz, 2021). Söz konusu parkın ilk örneği Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulmuştur. Stanford Araştırma Parkı[129] (Palo Alto) olarak bilinen yapı ilk olarak 1951 yılında California'da açılmıştır. Mevcut teknoparklar içerisinde en yaşlı olan kurum, herhangi bir model olmadan geliştirilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrası teknolojik bilgi birikimi ile yapılan teknopark, Standford Üniversitesi ile iş birliği içerisinde hareket etmiştir (Fotoğraf 1). Daha sonra üniversitenin ihtiyaçlarının değişmesi ve çevre bilincinin artmasına bağlı olarak park planlaması yeniden yapılmıştır (Luger & Goldstein, 1991).

Fotoğraf 1: Standford Araştırma Parkı (1951).

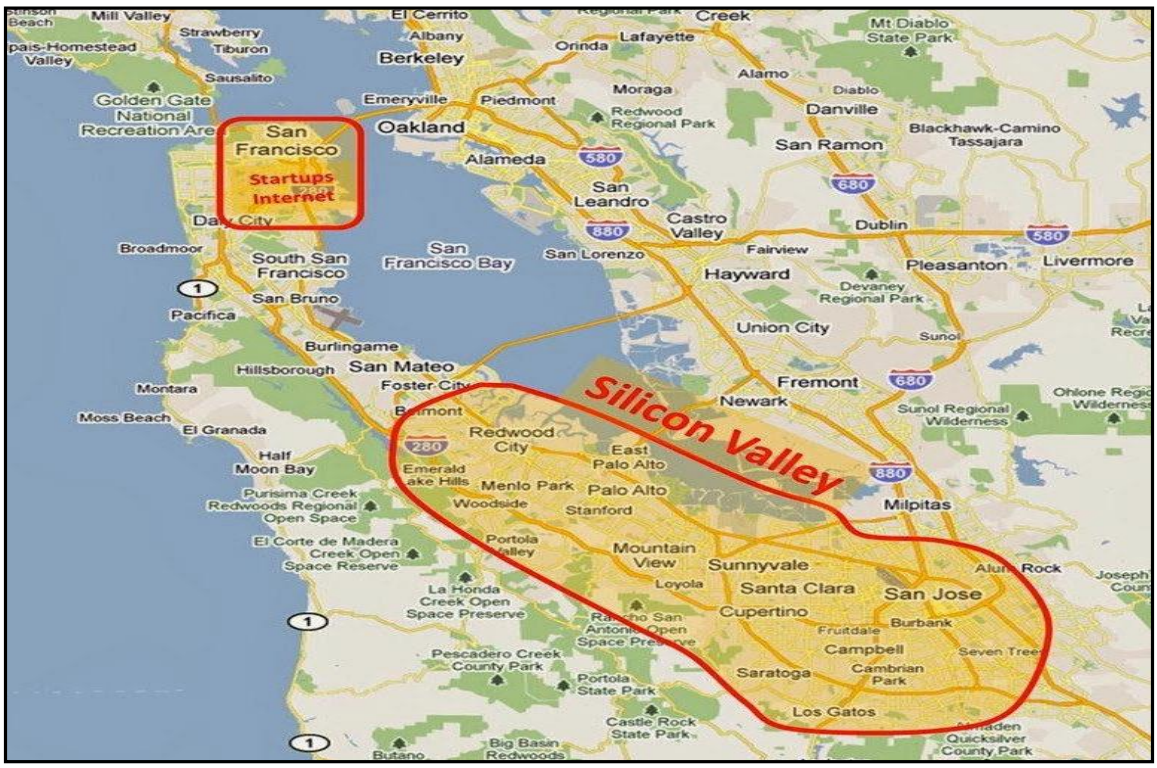
Kaynak: www. stanfordresearchpark.com.

1940'lı yılların sonlarına doğru Stanford Araştırma Parkı çevresinde artan bir iş talebi söz konusuydu. Firmalar Standford yakınlarında uygun bir lokasyon arıyorlardı. Bunun başlıca nedeni Standford'un mühendislik alanında gelişmiş bir üniversite olması ve mezun olan öğrencilerin iyi derece eğitim alması yatmaktaydı. Firmaların üniversite ile iş birliği içerisinde olmaları ve mezunların çalışma hayatına kazandırılması mühendislik alanının kıymetinin bilindiğini göstermektedir (Luger & Goldstein, 1991). 1948 yılında New Jersey'de bulunan bilim kurulu elektrik sinyallerini kontrol edebilen ve güçlendirebilen yeni bir "yarı iletken" cihaz olan transistörü keşfetmesi dönemin önemli buluşları arasında yer almasını sağladı. Söz konusu durum endüstriye bağlı olarak agglomerasyon alanlarının oluşturulması, kısa süre içerisinde büyümeyi tetiklemiştir (Saxenian, 1983). Daha sonra bahse konu olan grup mikrodalga mühendisliği ve yarı iletken sanayi üzerine çalışmalarına Standford Üniversitesi bünyesinde devam etmiştir. ABD'de Stanford Üniversitesi'nde çalışan bir grup bilim insanı tarafından bilimsel buluşların ticari

[129] Orijinal ismi Standford Endüstri Park olarak bilinmektedir.

hayata aktarılması hedefi, teknopark yapılanma sürecini başlatmıştır. 1951 yılında ortaya konan söz konusu kavram bugün Silikon Vadisi olarak bilinen inovasyon alanının gelişiminin tetikleyicisi olmuştur (Fotoğraf 2).

Fotoğraf 2: Silikon Vadisi



Kaynak: (New World, 2020)

Silikon Vadisinin bulunduğu alan *San Francisco Körfez Bölgesi* olarak bilinir. Kuzey Kaliforniya'da San Jose ve San Francisco körfezleri ile çevrelenmektedir. Santa Clara Vadisinin büyük bir kesimini kaplayan alanda en büyük şehir San Jose'dir. Sunnyvale, Santa Clara, Redwood City, Mountain View, Palo Alto, Menlo Park ve Cupertino gibi şehirler ise söz konusu coğrafyada yer alan diğer şehirlerdendir.

Silikon Vadisinin endüstriyel yapısının görece yeni olması, bilgi teknolojisine yapılan yatırımlar sayesinde iş imkanları gözle görülür bir şekilde artırmıştır. Bu durum söz konusu vadinin küresel bir üretim ve inovasyon merkezi haline gelmesini sağlamıştır. Karmaşık üretim ilişkileri, müşteri ve tedarikçi ağlarında birbirine entegre bir yapısı ile teknoparklar arasında ilk sıradaki yerini korumaktadır (Benner, 2002).

Tarih boyunca Silikon Vadisinde meydana gelen bilimsel buluşlar sanayi ve mühendislik alanında yeni yatırımlar ve girişimler meydana getirmiştir: Uydu teknolojisi parçalarından birisi olan hızlandırıcı parçalar sayesinde mikrodalga tüp geliştirilmiştir. Radyasyon onkolojisi tedavilerinde tıbbi cihazlar ve tıbbı teşhis yazılımları bilim camiasına kazandırılmıştır. Apple bilgisayarın kurucusu olan Steve Jobs, yeni nesil grafik ve ses sistemlerini tasarlamıştır. Kimyasal analiz, lazer yazıcılar, elektronik ölçüm cihazları ve sosyal medya sistemleri küresel bir hub olan Silikon Vadisi'nde ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Bugun Tesla, HP, TIBCO, eBay, Facebook, Apple gibi birçok küresel firma faaliyetlerini sözü geçen alanda sürdürmektedir.

1950'li yılların başında sadece ABD'de olan teknoparklar 1970 yılına kadar sayıca pek bir gelişim göstermemiştir. Ancak 1970 yılından sonra bilgiye dayalı ekonomik sistemlerin gelişmesine bağlı olarak Batı Avrupa'da yaygın hale gelmiştir. Bunlardan Avrupa'da teknoparkların ilki İskoçya'nın başkenti olan Edinburgh şehrinde açılmıştır. Tıp, mühendislik ve teknoloji alanında çalışmalar yürüten, sayısız başarılara imza atan teknopark 1971 yılında açılmıştır (Moore, 2006). Teknoparkın açılmasından sonra Edinburgh İskoçya'da bilimin merkezi haline gelmiştir. Söz konusu teknopark Heriott-Watt Üniversitesi bünyesindedir. Diğer yandan İngiliz Hükümeti üniversite-yüksek teknoloji endüstrisi ilişkisini temel alarak teknoparkların sayısını artırmaya yolunda mesafe kat etmek istiyorlardı. Bu noktadan hareketle 1970'li yılların içerisinde Tritinity College bünyesinde Cambridge teknoparkı açılmıştır (www.cambridgesciencepark.co.uk). Teknopark bünyesinde 1978 yılına kadar 20 şirket çalışmaktaydı. Söz konusu şirketler bilgisayar teknolojisi ile üretim yapıyordu (Cambridge Technopole Report, 2013).

Avrupa'da teknoparkların kurulması 1970-1980 yılları arasında bir ivme yakalamıştır. Fransa, Belçika, İtalya ve Almanya teknoparklar için ilgili araştırmalarını sürdürmüştür. Bunlardan Fransa, ilk girişimleri 1969 yılında başlatmıştır. Gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra ülkenin güneydoğusunda liman kent olan Antibes şehrine Sophia Antipolis isimli teknopark inşa edilmiştir. Söz konusu alan Valbonne'a yakındır (Barbera, & Fassero, 2011). ABD'de kabul edilen Bayh -Dole yasası ile AR-GE yenilikçiliği önemsenmiş ve üniversite-sanayi iş birliğinin desteklenmesi kamu politikası haline gelmiştir (Eyyuboğlu ve Güney Aktaş, 2016). Bu kapsamda şehir-üniversite-teknopark ilişkisini dikkate alan Belçika hükümeti bir yandan teknoparkların kurulmasını isterken, diğer yandan düzensiz şehirleşmeyi kontrol altında tutmak amacı ile Vallonia bölgesinde Louvain-la-Neuve teknoparkını kurmuştur. Başlangıçta dağınık halde bulunan teknopark alanı daha sonra yapılan düzenlemeler ile bilimsel aktivitelere uygun hale getirilmiştir (Pierre, 2016). Son olarak Almanya ve İtalya ise endüstri politikalarında değişikliğe giderek teknopark kurma girişimlerini hızlandırmıştır. Bu doğrultuda İtalya Bari ve Triste'de, Almanya ise Berlin ve Aachen'da teknoparkı bilim dünyasına kazandırılmıştır.1980 yılı itibarı ile dünyada teknopark sayısı yükselmiştir. Bunlardan ABD'de 12, Fransa ve Belçika 7, 2'si İngiltere olmak üzere 25'e yükselmiştir.

Doğu Asya'da ilk teknopark Japonya'da kurulmuştur. 1970'li yılların başında Japonya'da Tsukuba teknoparkı inşa edilmiştir (Cansız, 2017). Diğer yandan 1990 yılı itibarıyla sanayileşmiş ve sanayileşme yolunda ciddi atım atan ülkeler, Çin, Hindistan ve Kore gibi ülkeler teknoparkların kurulumuna yönelik bir politika sergilemiştir. Ülkelerin yüksek teknolojik endüstrisi ve bölgesel kalkınmayı destekleyici tutumlarına bağlı olarak teknoparkların sayısı giderek artmıştır. Kore'de 1997 yılında 6, 2000'de 11 ve 2010'de 1 teknoparkın kurulumunun tamamlanması söz konusu amaçlara yönelik girişimlerin gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Link & Yang, 2018). Teknoparklar bünyesinde şirketlerin araştırma ve geliştirme stratejilerini düzenlemeleri, ticari açıdan ürünleri daha uygun fiyata almaları kendi aralarında kümelenmelerini sağlayarak inovasyon merkezlerinin oluşumlarını tetiklemektedir. Bu alanda bilinen ilk örnek Silikon Vadisi iken, daha sonra Rusya'da Skolkovo, Hindistan'da Bangalore ve Fransa'da Plastik Vadisi inovasyon merkezleri örnek olarak gösterilebilir (Lesnik & Mingalyova, 2013)

UNESCO (2017) tarafından yayımlanan dünyada mevcut teknopark sayıları incelendiğinde 400 kadar sayılarının olduğu tahmin edilmektedir. Bu sayı küreselleşme ve yüksek teknoloji endüstrisine yapılan yatırımlar ile 1000 yaklaşmıştır. Kuluçka merkezleri ile 4000'den fazla olduğu tahmin edilmektedir (Cansız, 2017; Öztoprak Yılmaz,

2021). ABD 150'den fazla teknopark ile ilk sırada gelirken, Japonya 111 teknopark ile onu izlemektedir. Diğer yandan Çin'in 100 civarında teknoparka sahip olması bu alanda saygınlığını artırdığını göstermektedir.

TÜRKİYE'DE TEKNOPARKLARIN MEVCUT DURUMU

Dünyada teknoparkların ortaya çıkışı 20. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. Türkiye'de ise 1980'lı yılların başında dışa açılma hareketine bağlı olarak kendi teknolojisini üreten, teknolojik açıdan aşama kaydedilmesi gerekli olduğunun farkına varmıştır. Bu kapsamda teknopark konusu Beşinci Kalkınma Programında politika olarak gündem konusu olmuştur. Altınca Kalkınma Programında üniversiteye bağlı olarak bir araştırma kurulunun geliştirilmesi, organize sanayiler ile organik bağın kurulması konusunda teknoparklara görev ve sorumluklar verilmiştir. Aynı zamanda küçük işletmelere de teknoloji desteği vermesi noktasında teknoparkların teşvikine ihtiyaç olduğu raporda belirtilmiştir (Altınca Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1989). 1990 yılından sonra söz konusu konular üzerinde çalışmalar artırılmış ve tartışılmıştır. Dünyada kurulan teknoparklarda ilk başlarda yeterli yasal alt yapı bulunmuyordu. Ancak zaman içerisinde bahse konu durum üzerinde gerekli çalışmalar sağlanmıştır. Bu durum teknoparkların kurulma süresini geciktirmiştir. Türkiye'de ise teknoparkların fiili olarak kurulması ve işletilmesi zaman almıştır. Konu ile ilgili olarak 1999 yılında 23700 sayılı *"Türkiyede Teknoparklar Kurulması'nın Programı"* yasal dayanak oluşturulmuştur (Resmî Gazete, 1999). Daha sonra 4691 sayılı "*Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu"* (Resmî Gazete, 2001) ve "*Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Uygulama Yönetmelikleri"* konunun kavramsal çerçevesini ortaya koyulmuştur (Resmi, Gazete, 2002). Bu doğrultuda teknoparklar ile ilgili yasal yükümlülükler yürürlüğe girmiştir.

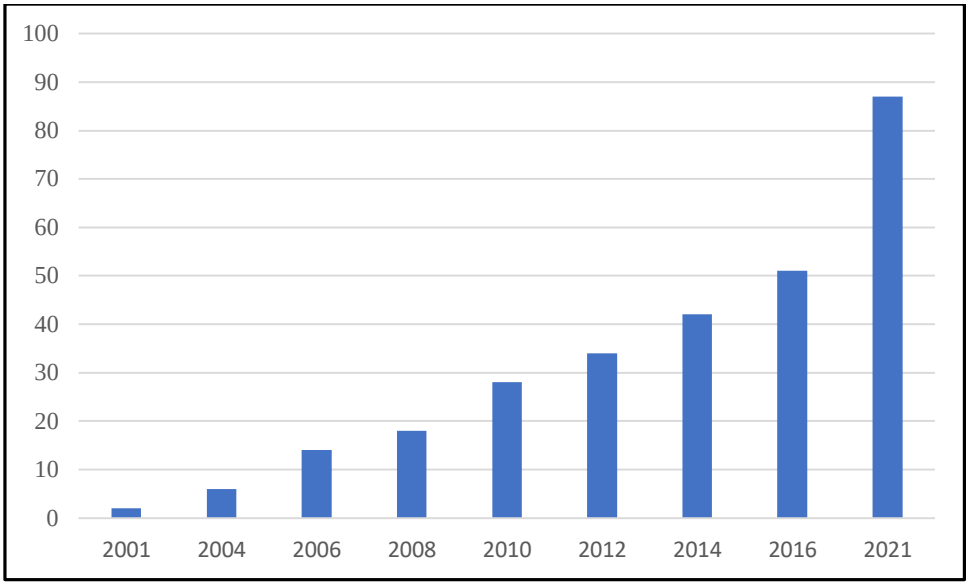
Türkiye'de KOSGEB[130] ve TEKMER[131] gibi kurumların faaliyete geçmesi teknoparkların ortaya çıkma sürecini hızlandırmıştır. Bu kapsamda 1985 yılında İTÜ Teknopark, 1989 İzmir Teknopark, 1990 ODTÜ teknopark, 1999 TUBİTAK-MAM teknopark kurulmuştur (Cansız, 2017). Bahsi edilen teknoparklardan İTÜ Teknopark KOSGEB ve TEKMER'in girişimlerine bağlı olarak hayatta kalabilmeyi başarmıştır. Üniversite-sanayi iş birliğini sağlayan kurum, firmaların girişimci rol üstlenmesinde önemli bir rol üstlenmiştir (Yılmaz, 2016). Diğer yandan Bakanlar Kurulu kararı ile Ege Bölgesinde kurulan İzmir Teknopark, İzmir Yüksek Teknoloji Yerleşkesi içerisinde yer almaktadır. Kurumsallığını tamamlayan söz konusu yapı bölgesel ve ekonomik kalkınmaya önemli miktarda destek vermektedir (Altuğ ve Hocaoğlu, 2018). ODTÜ teknopark ise savunma sanayisi sistemleri üzerine faaliyet göstermektedir. Teknoparklar arasında savunma sanayisine yatırım yapması ve bu konuda teknoloji geliştirme bölgesi içerisinde yer alması nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Kılıç ve Ayvaz, 2011). Son olarak TUBİTAK MAM teknopark diğerlerinin aksine herhangi bir kurumdan destek almadan kurulan teknoparktır. Kurulduğu aşamada kısa süre içerisinde yeterli firma merkezine ulaşan ve buna bağlı olarak teknoloji projeleri üreten söz konusu park yatırım programlarında aşama kaydetmiştir (Keleş ve Tunca, 2010).

Türkiye'de teknoparklar 2002-2017 yılları arasında aşama kaydetmiştir. Bunun en önemli nedeni, yasal sorumlulukların yerine getirilmesi ve AR-GE politikalarıdır. Kamudan teknoloji tabanlı girişimcilerden alınan destekler ile Türkiye'de teknoparklara bakış açısı değişmiş, zamanla sayılarında artışlar gözlemlenmiştir. Söz

[130] Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
[131] Teknoloji Geliştirme Merkezi

konusu kurumların tam olarak aktif hale gelmesi 2001 yılından sonra olmuştur. 2001 yılında 4691 sayılı "Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu'na göre teknopark sayısı 2 iken, 2016 yılı itibarıyla 51'e yükselmiştir. 2021 yılı Mart ayı itibarıyla 87'ye çıkmıştır (Şekil 1).

Şekil 1: Türkiye'de Teknopark Sayıları (2001-2021)



Kaynak: T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı

Bahse konu olan durumda en büyük etken teknoparkların teknolojik politika aracı olarak benimsemesi gelmektedir. Teknolojik bilginin her geçen gün kıymetinin artması üretilen bilgilerin ticarileşmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca inovatif ürünlerin piyasada kalite ve standartların yükseltilmesi verimliğin artmasını sağlamıştır. Bu durum maliyetleri düşürdüğü gibi küçük ve orta işletmelerin teknolojiye uyumu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca araştırmacılara yeni imkanlar sunması ve yabancı sermayenin Türkiye'ye girişini hızlandıran teknoparklar çok yönlü özelliği ile başta devlet olmak üzere, iş adamları, bürokratlar ve firma sahiplerinin dikkatini çekmiştir. Bütün bu etkenler Türkiye'de teknoparkların nicelik ve nitelik bakımından artmasının elzem olduğunu göstermektedir. 2001 yılında 2 olan teknopark sayısı, 2010'da 28, 2021'de ise 87'ye yükselmiştir.

Diğer yandan Türkiye'de teknopark bünyesinde çalışan firma sayısı 2001 yılında 80 iken 2006'da 546'a yükselmiştir. 5 sene gibi kısa süre içerisinde %586 oranında artmıştır.

Tablo 1: Türkiye'de Teknoparklarda Bulunan Firmalar ve Çalışan Personel Sayıları

Yıllar	Firma Sayısı	Çalışan Personel
2001	80	240
2004	324	3795
2006	546	9081
2008	1154	11093
2010	1515	13397
2012	2174	19498

2014	3016	30729
2016	4217	40172
2021	6282	67490

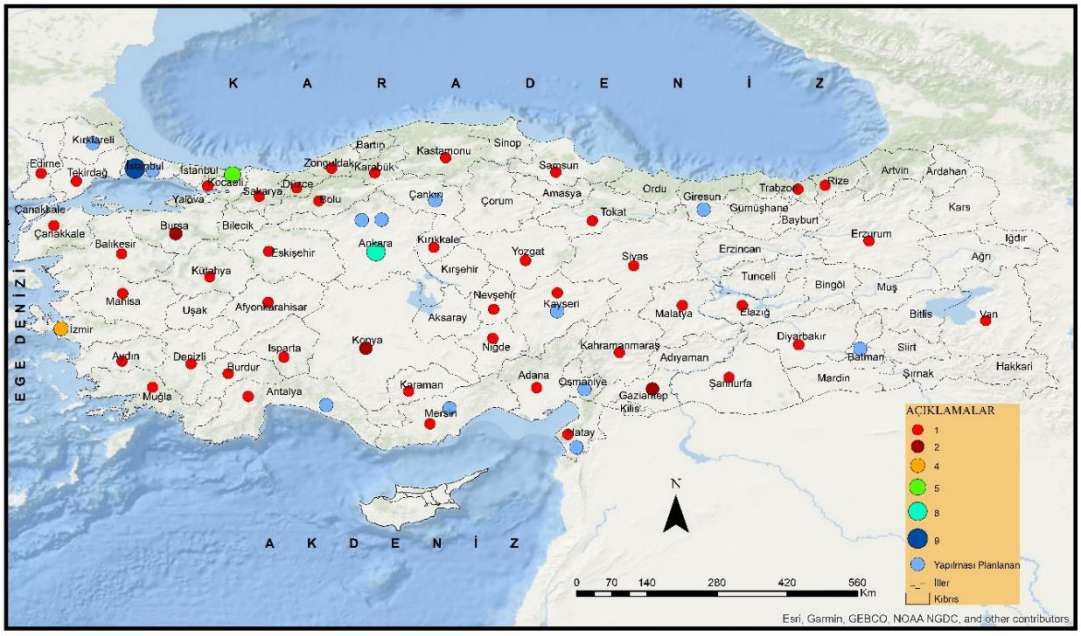
Kaynak: T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı

2010 yılında 1515 olan firma sayısı 2021'de 6282'dir (Tablo 1). Firma sayısındaki artışlar doğal olarak çalışan personel sayısını da etkilemiştir. 2001'de sadece 240 kişi istihdam edilirken, 2010'da 13.397, 2021'de Mart ayı itibarı ile 67490 kişi söz konusu alanda çalışmaktadır. Bu durum teknopark bünyesinde çalışan firmaların birçok kişiye istihdam imkânı sağladığını göstermektedir.

Teknoparklarda yapılan inovatif faaliyetler sonucu ortaya çıkarılan ürünlere patent, marka tescili ve faydalı model almak suretiyle tescil sayıları artırılmaktadır (Keleş ve Tunca, 2010). Bu tür projeler sayesinde herhangi bir ürün uluslararası piyasada daha fazla etkin olmakta ve katma değeri yükselmektedir. Türkiye 2021 yılı Mart ayı itibarıyla Uluslararası patent tescil sayısı 1277'dir. Halihazırda devam eden patent başvurusu ise 2789'dur. Faydalı model tescil sayısı 429 ve tescil almak için 260 girişim başvuru sürecindedir. Endüstriyel tasarım tescil sayısı 182'dir. Tamamlanmamış çalışmaları bulunan 121 tasarım henüz tescil almamıştır. 502 çalışmanın ise telif hakkı alınmıştır (T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2021).

Son olarak teknoparkların mekânsal dağılımı incelendiğinde; teknoloji tabanlı yatırımlar ve bölgelerin ekonomik gelişmişlikleri teknopark sayılarını etkilemiştir. Türkiye'de İstanbul ili tek başına 9 teknoparka ev sahipliği yapmaktadır. Ankara 8 teknopark ile onu izlemektedir. Diğer yandan Kocaeli (5) ve İzmir (4) teknoparkların sayıca fazla olduğu illerdendir (Harita 1).

Harita 1: Teknoparkların Mekansal Dağılımı



Kaynak: T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı

Diğer yandan hali hazırda kurulma aşamasında olan 14 teknopark bulunmaktadır. Bunlardan 2'si Ankara'da, diğer geri kalanları Antalya, Mersin, Osmaniye başta olmak üzere çeşitli illere dağılmıştır. Resmin bir diğer yüzü incelendiğinde Kırşehir, Tunceli, Bingöl, Muş, Ağrı ve Iğdır gibi illerde herhangi bir teknopark oluşumu için girişim bulunmamaktadır. Bu durum ülkemiz açısından düşündürücüdür. Kalkınmanın ve bölgesel istihdam koşulları düşünüldüğünde Türkiye'nin hemen her bölgesinde teknopark sayısının artırılması gereklidir. Ayrıca bu alanda daha fazla girişimci desteklenerek teknoloji tabanlı yatırımlar ve proje sayılarında uluslararası seviye ile yarış eder pozisyona gelinmelidir

SONUÇ

Dünyada ilk olarak Standford Üniversitesi bünyesinde kurulan teknoparklar araştırmalar sonucundan elde edilen bilgilerin ticarileşmesini sağlayan kurumlardır. Silikon Vadisi'nin oluşumuna temel hazırlayan söz konusu yapı firmaların çalışma performanslarını artırarak kümelenme olgusunu gündeme getirmiştir. Üniversite, kamu ve sanayi iş birliğini hedef alan teknoparklar AR-GE faaliyetlerini önemli bir seviyeye taşımaktadır. Yüksek teknoloji transferi ve bilgi tabanlı girişimciliğin teşvik edildiği kurumlardan birisi olan teknoparklar bulunduğu alanları inovasyon merkezlerine çevirerek kalkınmaya destek olmaktadır. Uluslararası pazarlara erişimi kolaylaştıran teknoparklar ülkelerin siyasi, ekonomik ve sosyal politikalarında önemli bir misyon üstlenmektedir. Gelişmiş ülkeler teknoparkları daha çok yüksek teknolojiye bağlı olarak üretim şeklinde değerlendirirken, gelişmekte olan ülkeler teknolojilerini ileriye götürme konusunda hedef koymaktadır. Sanayinin yeniden yapılanmasını sağlayan teknoparklar inovatif hareketleri desteklemektedir. Türkiye'nin teknopark kurma girişimi ve işletme deneyimi kısa bir tarihi kapsadığı için gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında emekleme döneminde olduğu söylenebilir. Teknoparkların 2000'lı yıllardan sonra faaliyete geçmesi, kısa süre içerisinde kurumsallaşma sürecini tamamlaması sevindirici gelişmeler arasındadır. Ancak teknopark bünyesinde yer alan firmaların, patent, endüstriyel ürün tasarım sayıları ve tescil sayıları noktasında bu konuda gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Teknoparkları organize bir şekilde yönetmek, teknoloji politikalarında destekleyici bir rol olarak devlete büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Gelişmiş ülkelerin Ar-Ge'ye daha fazla bütçe ayırması, inovasyon sürecini desteklemeleri, firmalara belirli konularda muafiyet verdikleri bilinmektedir. Türkiye'de bu konuda aşama kaydetmesi gerektirmektedir. Üniversite-sanayi iş birliğini etkili bir şekilde kullanmalıdır. Üniversitelerden özellikle lisansüstü kademede mühendislik alanında nitelikli eleman yetiştirerek bilim dünyasına kazandırmalıdır. Üniversite ile sanayi arasındaki doku güçlendirilerek üniversite öğrencilerinin teknoparklarda staj imkânı artırılmalıdır. Bu durum nitelikli eleman sayısını artıracağı gibi istihdam havuzu da oluşturur. Teknoparkların tanıtımın artması ulusal ve uluslararası alanda prestijini artırır. Böylece ekonomik açıdan yerel ve bölgesel kalkınmaya daha fazla destek verebileceğini söylemek mümkündür.

2023-2030 projeksiyonunda teknoparklar bilgi tabanlı işletmeciliğin artacağı, inovatif alanların çoğalacağı, ekonomilerde daha fazla paya sahip olacak kurumlar haline gelecektir. Bahse konu olan yapıların dünya üzerindeki seyri her geçen yeni teknolojik buluşların eklenmesiyle aktüelliğini korumaktadır. Türkiye bu alana yönelmesi ve kendi içerisinde var olan sorunlara çözüm önerileri getirmesi ile AR-GE ve yüksek teknoloji gücüne

sahip olma yolunda önemli adımlar atması beklenmektedir. Ayrıca endüstri 4.0 ve yapay zeka teknolojiyle beraber teknoparkların alt yapıları tamamlanmalı ve ürünlerin ticarete dönük olarak pazarlanmaları gerekmektedir (Boz Yılmazer ve Tunalıoğlu, 2020). Bu durum kuruldukları alanların mekansal açıdan kalkınmalarını desteklediği gibi ülke ekonomisine olumlu yansıması olacaktır.

Üretim ekonomisine geçişte Türkiye mevcut teknoparkları donanım ve teknik kapasite açısından ileri seviyeye taşımalıdır. Uluslararası pazarlara açılma, saygınlık kazanma ve güçlü ekonomiye sahip olma adına teknoparklar büyük çaplı inovasyon merkezleridir. Başta tarım ve sanayi olmak üzere birçok sektör teknoparkla iş birliği içerisinde olmalı, AR-GE alanları kurmalıdır. Küresel gelişmelere entegre olabilmek ve birçok sektörde hub merkezi olabilmek için bahse konu olan etmenler bakanlık, ilgili kurum ve kuruluşlarla devlet desteğini alarak koordine bir şekilde yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AAURP, (2012). What is a Research Park/Innovation District? https://www.aurp.net/what-is-a-research-park. 04.04.2021 tarihinde erişim sağlandı.

Alpaslan, S. & Kutaniş Özen, R. (2007). Sanayi ve Bilgi Toplumu Yönetim Metaforlarının Karşılaştırılması, *Akademik İncelemeler*, Cilt:2 Sayı:2, s. 49-71.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Raporu, (1989). (Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990 – 1994), https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Altinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1990-1994.pdf. 10.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Altuğ, S. & Hocaoğlu, A. (2018). Teknoparkların İnovasyon Ekosistemindeki yeri ve İnovasyon başarısına katkısı: Teknopark İzmir Özelinde Bilişim Sektöründe Bir Şirket Örneği, *Izmir Democracy University Social Sciences Journal,* Cilt 1, Sayı:1, s. 70-86.

Barbera, F. & Fassero, S. (2011). The place-based nature of technological innovation: the case of Sophia Antipolis, *The Journal of Technology Transfer*, 38(3), pp. 216–234.

Benner, C. (2002) Silicon Valley: Changing Industry Structure and Employment Practices. (n.d.). *Work in the New Economy,* p. 37–79.

Boz Yılmazer, E. & Tunalıoğlu, R. (2020). Teknokentler ve Agroparklar (Türkiye). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(2), 133-150.

Cambridge Technopole Raport, (2013). Technopole Report, https://www.ifm.eng.cam.ac.uk/uploads/Cambridge_Technopole_2013_v1.5.pdf. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Cansız, M. (2017). *2023'e Doğru Türkiye Teknoparkları*, T. C. Kalkınma Bakanlığı Yayınları, Yayın No:2972, Ankara.

Chicilnisky, G. (1996). The Knowledge Revolution, *Journal Of Internatıonal Trade And Economic Development*, Vol. 7, No. 1 pp. 39-54.

Cleveland, H. (1985). The Twilight of Hierarchy: Speculations on the Global Information Society, *American Society for Public Administration,* Vol. 45, No. 1. pp. 185-195.

Eyyuboğlu, B. B. & Günay Aktaş, S. (2016). Türkiye'de Teknoparkların Coğrafi Dağılım ve Yoğunluğu, *Doğu Coğrafya Dergisi,* Cilt 21, Sayı 35, s.75 – 88.

https://www.cambridgesciencepark.co.uk/about-park/past/. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Keleş, M. K. & Tunca, M. Z. (2010). Türkiye'deki Teknokentlerin Mevcut Durumun İncelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, s. 1-22.

Kılıç, A. & Ayvaz, Ü. (2011). Üniversite-Sanayi-Devlet İşbirliğinin Sağlayıcısı Olarak Teknoparklar ve Teknoloji Transferi İşbirliklerinde Mevcut Durum, *Savunma Bilimleri Dergisi,* Cilt 10, Sayı 2, 58-79.

Lesnik, A & Mingalyova, Z. (2013). The development of innovation activities clusters in Russia and in the Czech Republic, *Ekonomika Regiona; Yekaterinburg Iss. 3,* pp. 190-197.

Link, A. N. & Yang, U.E. (2018). On The Growth of Korean Technopark, *International Entrepreneurship and Management Journal,* 14, pp.405–410.

Luger, M. I. & Goldstein, H. A. (2011). *Technology in the Garden: Research Parks and Regional Economic Development,* University of North Carolina Press, USA.

Monck, C.S.P. Porter, R. B. Quintas, P, Storey & D. J. Wynarczyk, (1988). *Science Parks and the Growth of High Technology Firms*, Croom Helm, London.

Moore, J. (2006). Edinburgh Science Triangle: visionary initiative to serve the next generation of life scientists, *Drug Discovery Today,* Volume 11, Numbers 9/10, pp. 383-386.

New World, (2020). Silicon-Valley-Map-500, https://tr.newworldai.com/silikon-vadisi-belgeseli-welcome-to-silicon-valley/silicon-valley-map-500/ 05.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Öztoprak Yılmaz, H. (2021). Dünyada ve Türkiye'de Teknoparkların Gelişimi, *Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, Sayı:387, https://anahtar.sanayi.gov.tr/tr/news/dunyada-ve-turkiyede-teknoparklarin-gelisimi/11188#_ftn3. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Pierre, L. (2016). The Founding and Development of Louvain- La Neuve- The Only New Town in Belguim, In Carola Hein (Ed), *International Planning History Society Proceedings, 17st IPHS Conference,* History Urban Resilence, TU Delfit 17-21 July 2016, V5, pp. 211-222.

Ponting, C. (2012). *Dünyanın Yeşil Tarihi,* Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Resmî Gazete, (Sayı:23700, 20 Mayıs 1999). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Son Proje https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23700.pdf. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Resmî Gazete, (Sayı:4691, 26 Haziran 2001). Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/07/20010706.htm. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Resmî Gazete, (Sayı:24790, 19 Mayıs 2002). Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Uygulama Yönetmeliği, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/06/20020619.htm#14. 06.04.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Saxenian, A. (1983). The urban contradictions of Silicon Valley: regional growth and the restructuring of the semiconductor industry, *International Journal of Urban and Regional Research,* 7(2), pp. 237–262.

Standford Research Park https://archive.is/20180123022020/https://stanfordresearchpark.com/about 04.04.2021 tarihinde erişim sağlandı.

T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, (2021). https://www.sanayi.gov.tr/istatistikler/istatistiki-bilgiler/mi0203011501. 11.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Toffler, A. (1984). *Third Wave (Future Shock),* Bantam Books, New York, USA.

Tonta, Y. & Küçük, M. E. (2005). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Temel Dinamikler*, Türk Kütüphaneciliği,* Cilt 19, Sayı 4, s. 449- 464.

UKSPA, 2019, https://www.ukspa.org.uk/ 04.04.2021 tarihinde erişim sağlandı.

UNESCO, (2017). Concept and Definition, http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/university-industry-partnerships/science-and-technology-park-governance/concept-and-definition/ 04.04.2021 tarihinde erişim sağlandı.

Yılmaz, İ. (2016). Ar-Ge Firmalarının Faaliyetlerinde Teknokentlerin Rolü ve Önemi: İTÜ Arı Teknokent'te Bir Araştırma, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERGENLİKTE DİNSEL GELİŞİM VE PSİKOLOJİK SAĞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. İlyas PÜR

Milli Eğitim Bakanlığı, ilyaspur@hotmail.com

ÖZET

Ergenlik çağı, hem fiziksel hem de duygusal yönden bir olgunlaşma ve gelişme dönemi olduğu için psikolojik gelişim süreci içerisinde son derece önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın amacı, ergenlik çağında ortaya çıkan dinsel gelişim ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ergenlik çağında kimlik oluşum sürecine paralel olarak zihinsel aktivitelerin artış göstermesi, duygusal açıdan iniş çıkışların yaşanması, anne babadan ayrılma ve bireyselleşmenin de etkisiyle ergenler bir takım zorluklar ve sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Din ise insan yaşamında önemli bir faktördür ve daha geniş bir bağlamda ele alındığında bir hayat felsefesidir ve hayatın bütününü kuşatmaktadır. Nitekim din, insan hayatını farklı biçimlerde etkileyerek onun duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir. Dinsel inanç ve tutumlar ergenlerin diğerleriyle kurulan ilişkilerini etkiler. Dinin ergen yaşamı için hayatı anlamlandırmada ve psikolojik sağlık üzerinde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Ergen gelişiminde bilişsel, sosyal ve kişisel gibi psikolojik sağlık süreçlerinin ergen gelişimini etkilediği gibi dinsel gelişimi de etkilemektedir. Dinsel gelişimi etkileyen diğer bir faktör de sosyal çevre ve model alma yöntemidir. Ergenlikte dinsel gelişimi etkileyen diğer bir unsur güven içinde olma durumudur. Bu unsur ergen kişiliği üzerinde son derece etkilidir. Ergenlikte dinsel gelişim aşamaları genellikle dini şuurun uyanması, dini bunalım ve şüpheler ve dinsel tutumların belirginleşmesi olmak üzere üç kısımda ele alınabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle ergenlik döneminin başlangıcının dinsel konulara ilginin arttığı ve dinin özünün kavranmaya başlandığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma ergenlikte dinsel gelişim ve psikolojik sağlık problemlerini incelemesi ve dinsel gelişimin psikolojik sağlık üzerinde pozitif veya negatif ilişkisini ortaya koyması sebebiyle psikoloji, sosyoloji ve din psikolojisi gibi alanlara katkıda bulunması açısından önem arzetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, ergenlik, dinsel gelişim, psikolojik sağlık.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL HEALTH IN ADOLESCENCE

ABSTRACT

As adolescence is a period of maturation and development both physically and emotionally, it has an extremely important place in the psychological development process. The aim of this study is to determine the relationship between religious development and psychological health in adolescence. Adolescents are faced with a number of difficulties and troubles due to the increase in mental activities in parallel with the identity formation process in adolescence, experiencing emotional ups and downs, separation from parents and individualization. Religion, on the other hand, is an important factor in human life and, taken in a broader context, is a philosophy of life and encompasses the whole of life. As a matter of fact, religion influences human life in different ways and directs his feelings, thoughts and behaviors. Religious beliefs and attitudes affect adolescents' relationships with others. It is known that religion is an important factor in understanding life and psychological health for adolescents. Psychological health processes such as cognitive, social and personal in adolescent development affect adolescent development as well as religious development. Another factor affecting religious development is the social environment and modeling method. Another factor that affects religious development in adolescence is the state of being secure. This element is extremely effective on adolescent personality. The stages of religious development in adolescence can generally be discussed in three parts: awakening of religious consciousness, religious crisis and doubts, and clarification of religious attitudes. In studies conducted on this subject, it is generally accepted that the beginning of the adolescence period is a period in which the interest in religious issues increases and the essence of religion begins to be understood. This study is important in terms of contributing to areas such as psychology, sociology, and psychology of religion, as it examines religious development and psychological health problems in adolescence and reveals the positive or negative relationship of religious development on psychological health.

Keywords: Psychology of Religion, adolescence, religious development, psychological health.

GİRİŞ

Latince *"adolescere"* kelimesinden türetilen ergenlik "*yetişkinliğe doğru yürüyen",* büyüyen, yetişkinliğe erişen anlamında kullanıldığından, yapısı itibariyle bir durum değil, bir süreç kastedilmektedir. Günümüz dünyasında kişilerde gözlenebilen hızlı ve sürekli değişim olarak da nitelendirilebilmektedir (Hurlock, 1987: 128; Yavuzer, 1992: 277; Kula, 2002: 31). Diğer bir ifadeyle ergenlik, temelde biyolojik değişimler olmak üzere sosyal, psikolojik, fiziksel ve bilişsel gibi birçok alanda değişme ve gelişmenin yaşandığı, hem birincil hem de ikincil cinsiyet rollerinin kazanıldığı, bilişsel alandaki artışla birlikte soyut düşünmenin geliştiği ve bunlardan başka ekonomik, siyasal, duyuşsal ve kültürel sahalarda da değişme ve sorumluluğun artış gösterdiği bir geçiş evresi olarak adlandırılabilmektedir (Senemoğlu, 1997: 56-57; Selçuk, 2004: 37; Siyez, 2007; Steinberg, 2007: 22). Ergenlik, içinde beslediği bütün negatif ve pozitif duyguların yoğun bir şekilde yaşandığı, tüm tepkilerin olağanüstü bir evre olarak tanımlanabilir. UNESCO'nun tanımına göre ergenlik dönemi *"cesaretin çekingenliğe, serüven isteğinin rahata üstün geldiği"* bir evredir (Balat ve Akman, 2006). Dinin ergenlikte hayata bir anlam verme ve ona uyma çabası gibi psiko-sosyal faktörler üzerinde de önemli bir başvuru kaynağı olduğunu gösteren birçok araştırma

mevcuttur (Frankl, 1995: 66; Bahadır, 2002a: 39; Şahin, 2007). Bu konuda yapılan çalışmalar, hem bilişsel hem de kişisel süreçlerin ergenin gelişimini doğrudan etkilediği gibi dinsel gelişimi üzerinde de önemli bir fonksiyonunun olduğunu göstermektedir. Ergenlik döneminin en önemli problemlerinin genellikle dinsel konularda olduğu bilinmektedir (Paloutzion, 1996). Ergenin dinsel konular ve diğer hususlarla ilgili bağımsız karar verme yetisinin geliştiği bu evrede dinin etkisi de önem arzetmektedir. Dolayısıyla bu bildirinin amacı ergenlik döneminde dinsel gelişim ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi incelemek ve dinin ergen üzerinde pozitif veya negatif etkisini araştırmaktır.

Temel anlamına göre psikolojik sağlık, ruhsal anlamda bir bozukluğun görülmediği ve psiko-sosyal yönden normal olma durumu ve sağlıklı olmakla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Güleç, 2009: 10). Dünya Sağlık Örgütüne göre psikolojik sağlığın normal biçimde olması, kişinin hem kendisi hem de çevresiyle uyumlu bir şekilde bulunması anlamına gelmektedir. Yapıcı (2007: 40-46) psikolojik sağlığı; "ferdin bedensel ve psikolojik açıdan kendisiyle, benimsediği inançları ve değer yargılarıyla, yakın ve uzak çevresinde aynı kültürü paylaştığı diğer insanlarla, kendisini kuşatan fiziksel dünyayla uyumlu ve barışık olması" biçiminde tanımlar.

19. yüzyılda psikolojik sağlık, daha ziyade ahlâk ile ilişkili olarak değerlendirilmiş ve ruh hekimleri ahlâki delilik üzerine yazılar yazmışlar daha çok sosyopati ve psikopati gibi bozuklukların tanısında ahlâksal kavramları kullanmışlardır. 19. Yüzyıl avrupası için geçerli olan bu anlayış geleneksel kültürlerde de benzer biçimde ifadesini bulmuştur. Geleneksel kültürlerin önemli bir bölümünde bedensel olarak algılanan ruhsal sorunlar aynı zamanda ahlâksal sorunlardır. Sosyal ilişkilerde, kültürel ahlâktaki dengesizliklerin bir ifadesi olarak nitelendirilir (Güleç, 2009: 18; Sayar, 1999). Dinin ruh sağlığını nasıl etkilediği konusu din psikolojisinin araştırma konuları içinde önemli bir yer işgal etmektedir. Özellikle Avrupa ve Amerika'da ruh sağlığı göstergeleri (mutluluk, içsel huzur, öz saygı, depresyon, kaygı, umutsuzluk vb.) ile hem genel dindarlık, hem de dindarlığın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler nitel ve nicel olarak incelenmektedir. Özellikle son 20-30 yıl içinde bu konuya odaklanan araştırmaların çok hızlı bir şekilde arrtığı ifade edilebilir. Zira batı literatürü incelenecek olursa, din-ruh sağlığı ilişkisinin sadece din psikologları tarafından değil, aynı zamanda psikologlar, psikiyatrlar, hatta sosyologlar tarafından da incelendiği görülecektir (Yapıcı, 2013).

1. Ergenlikte Din

Din, insan hayatında önemli bir faktördür. Geniş olarak düşünüldüğünde din bir hayat felsefesidir. Diğer taraftan ise din, insanın günlük yaşamındaki duygu ve davranışlarını etkileyen bir unsurdur. Dinsel inanç ve kanaatler, bireylerin başkaları ile olan ilişkilerini, ahlâksal davranış ve hükümlerini belirli bir oranda etkiler (Özbaydar, 1970: 5). Din bu sebeple sadece inançları ve gelenekleri değil bilakis kişisel tecrübeleri de kapsamaktadır (Gürsu, 2011: 40). Ülkemizde ergenlik ile din ilişkisini inceleyen araştırmaların sayısı az olmasına rağmen din psikolojisi alanında bu hususu araştıran çalışmaları görmek mümkündür (Hökelekli, 2002). Bu alandaki ilk araştırmalardan biri Feriha Baymur'un 1961 senesinde ülke çapında lise okulları düzeyinde yapmış olduğu araştırmadır. Bu araştırmaya göre din, ergenlerin dünyasında diğer konulardan daha üst seviyede ilgi alanı olmuştur (Hökelekli, 2002: 15). Ergenin içinde bulunduğu çevre, aynı zamanda onun din ile ilgili ilişki biçimini de belirlemektedir. İman kavramının özelliğinde ve sürekliliğinde bireyin doğup büyüdüğü çevrenin eğitsel anlamda belirleyici bir fonksiyonu olacaktır.

Allport'un da söz ettiği gibi dindar bir çevrede yetişen bir kişi ile dindar olmayan bir ortamda yetişen kişi arasında farklılıklar ortaya çıkacaktır. Zira Allport'un üniversitede okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada dinsel duygunun ihtiyaç olarak görülmesinde örneklemin % 67'si anne-babayı etken olarak göstermişlerdir (Eren, 2007).

Ergenlik çağında dini inançlar da, ahlaki ve siyasi inançlar gibi daha soyut ve bağımsızdırlar. Ergenler dini inanç, tinsel ve ideolojik konulara daha fazla ilgiliyken, dinsel ritüeller, dinsel pratikler ve dinsel gelenek biçimlerine daha az ilgilidirler. Ergenlerin % 87'si dua etmekte, % 95'i Tanrı'ya inanmakta fakat % 60'ı organizasyonlu bir dinin yaşamlarında çok önemli bir yerinin olmadığını belirtmektedirler. Çocuklardan farklı olarak ergenler, dinsel bağlanmanın içsel yönüne daha fazla önem verirken, dinsel göstergelerine ise daha az önem vermektedirler (Steinberg, 2007: 361).

1.1. Ergenlikte Dinsel Gelişim

Dinsel gelişim çalışmalarında gençlik dönemi genellikle *"bilinçli okuma çağı olarak"* bilinmektedir. Ergenin kurduğu iletişim şekilleri, rolleri ve davranış kalıpları ergenlik döneminin onun kendi değer sistemi kurma çabalarının meydana geldiği bir çağ biçiminde açıklanmasını sağlar (Selçuk, 2004: 335). 7-12 yaş çocuklarının dinsel yaşayışlarında ibadet ve duygular önemli oranda etkilidir. Fakat bu faktörler bilinçli dinsel faaliyetler olmaktan ziyade toplumsal içeriklidir (Konuk, 1994: 16; Allport, 2004: 47). Benzer biçimde çocuğun dine olan bağlılığı onun gelişimsel dönemine bağlıdır. Çocuklar din aracılığı ile toplum içerisinde duygularını açığa çıkarabilecek bir konuma gelebilirler (Mayes ve Cohen, 2006: 425). Bu sebeple çocukluk döneminde alınan dinsel eğitimin kişi üzerindeki etkisi kalıcı olarak yaşam süresince devam etmektedir (Ay, 1994; Kayıklık, 2003; Güleç, 2009: 109). 13-29 yaşları arasında ise genelde dogmatik inanışların azalma gösterdiği ve daha önceki dinsel inançların yeniden ele alındığı, sorgulamaların yapıldığı belirtilse de ergenlerin dinsel ve mistik gibi konulara yöneldiği ifade edilir (Bühler, 1987; Bayraktar, 2007: 10).

Diğer taraftan dinsel inancın ergen için hayata bir anlam verme ve ona uyum çabası gibi psikolojik faktörler üzerinde önemli bir fonksiyon üstlendiği ifade edilebilir (Bahadır, 2002b: 39; Frankl, 1995: 66). Bununla birlikte bilişsel, kişisel ve sosyal süreçler hem ergen gelişimini hem de dinsel gelişimi etkilemektedir (Paloutzion, 1996). Zira ergenlik döneminin problemlerinin genellikle dinsel konularda olduğu bilinmektedir. Ergenin dinsel konular veya diğer konularla ilgili bağımsız kararlar verebilme yetisinin geliştiği ve olgunlaştığı bu çağda bilişsel, kişisel ve sosyal unsurların da önemli bir etkisi söz konusudur.

Dinsel gelişimi etkileyen diğer faktörlerden biri de sosyal çevre veya örnek alma modelidir. Ergenlerin dinsel ve ahlaksal açıdan sosyalleşmelerinde öğretmen, ana-baba ve yetişkinler dinsel ve ahlaksal kuralların biçimlenmesinde direkt öğretimden daha etkilidir (Kılavuz, 2002: 54). Bu sebeple aile içerisinde verilen dinsel eğitim ne kadar tutarlı ve güçlü olursa bireyin dinsel şahsiyeti de o oranda gelişmiş olacaktır (Argyle, 1978; Hökelekli, 1993: 258; Yavuz, 1994: 159; Aydın, 1996: 219).

1.2. Dinsel Şuurun Uyanması

Soyut düşünme ergenlik döneminde ortaya çıkar. Muhakeme yetisinin gelişimi ve dinsel yaşantının, kavramların anlaşılması, eleştirel düşünmenin gelişimi dolayısıyla dine hem ilginin artmasına hem de şüphe ve tereddütlerin

oluşmasına neden olacaktır (Özbaydar, 1970: 14). Zira ergenliğin ilk çağı dinsel uyanışın ortaya çıktığı bir dönemdir (Kılavuz, 2005). Bu dinsel uyanış çocukluk dinsel anlayışının terkedildiği yeni bir ilgi ve arayışı da beraberinde getirir (Paloutzian, 1996). Bilim adamları ilk ergenlik döneminde dine olan ilginin arttığını ve dinin özüne yönelindiğinin kavranmaya başlanıldığı bir evre olarak kabul etmekte ve bilhassa 13 yaşını dinsel uyanış yaşı olarak belirtmektedirler (Hökelekli, 1993: 267-269; Peker, 1993: 106; Şentürk, 1995; Holm, 2004: 83-86; Selçuk, 2005: 175). Ergenlerde dinsel uyanışın % 75'i kademeli bir biçimde kendiliğinden gerçekleşmekte, diğer kısmı ise duygusal motivasyon veya konversiyon sonucu oluşmaktadır (Allport, 2004: 52). Dinsel bilincin uyandığı ergenlik dönemi, diğer alanlardaki gelişmelerle birlikte dinsel alanda da gelişmelerin yaşandığı bir evredir. Ergenlik çağında çocukluk döneminden farklı olarak dinsel bilinç daha derinlemesine ve genişliğe sahiptir (Hökelekli, 1993: 267; Bahadır, 1994: 30; Kula, 2002). Olayların iç yüzünü anlama, her şeyin gerçeğini araştırma, çözümlemeler ve genellemelerde bulunmayla beraber metafizik hususları düşünmeyi de beraberinde getirir (Gürsu, 2011: 47). 12-13 yaş civarındaki ergenler, diğer yetişkinlere benzer bir din anlayışına sahip olurlar. Bu gelişme dinsel uyanışın başlangıcını oluşturmaktadır. Ergende aynı zamanda coşkulu bir dinsel ilgi de oluşur (Bahadır, 1994: 30; Kula, 2002).

Ergendeki dinsel bilincin uyanması sadece bilişsel gelişimin etkisi yoktur. Bunda ruhsal alanlardaki değişim ve gelişimlerin de etkisi söz konusudur. Şöyleki; zorlu yaşam koşulları, bir yakının kaybedilmesi, maddi yoksunluk, çocukluk inançlarının sarsılması, çocuklukta alınan dinsel terbiyenin biçimi, arkadaşların dinsel tutumları, belirsizlikler ve çelişkiler, duygusal anlamda iniş çıkışlar gibi konular dini inanç ve değerler için ortam hazırlar ve dinsel inançların gelişmesinde önemli rol oynar (Özbaydar, 1970: 15).

1.3. Dinsel Şüphe ve Bunalım Dönemi

Dinsel şüphe ve bunalımların arttığı bir dönem olarak 14-18 yaşları arası gösterilir. Din eğitiminde bu şüphe dönemi *"hazırbulunuşluk"* olarak nitelendirilir (Selçuk, 2000). Kaynak açısından bakıldığında dinsel şüphe, ergenlerin fiziksel ve ruhsal yapısındaki gelişmelerin yanı sıra onların kimlik ve inanç gelişiminin de etkisi vardır (Vergote, 1981). Bu değişim sürecinde ergen dinsel bir tutum alır. Ancak bu tutumda suçluluk duyguları ve imani şüphelerle de sarsıntıya uğrar (Vergote, 1981). 14-18 yaş grubu 189 ergen öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, din duygusu ve Allah inancı incelenmiştir. Bu araştırmaya göre Allah'a kesin olarak inanan ve inanmada bir takım şüphesi olanların oranı % 93 bulunmuştur. İlgi duyanlar % 48 ve inanmayanlar % 2.7 bulunmuştur. Ergenlerin Allah'ın varlığına inanmada en fazla ailelerinden etkilendikleri % 70.4 sonra öğretmenler % 25.4 ve son olarak kitaplardan % 19 etkilendikleri, yine % 92.1'inin duaya inandıkları ve dua ettikleri, % 74'ü dua sırasında kendilerini Allah'a yakın hissettiklerini, % 74'ü duanın faydasına inandıklarını, ibadetleri yerine getirmenin iyi ve insanlığa yararlı olduğuna inananların % 45 olduğunu, suçluluk ve günah karşısında % 65'inin Allah'tan bağışlanma dilediği bulunmuştur (Öztürk, 1992).

Şüphe konusunu her zaman negatif anlamda düşünmemek gerekir. Bu durumun pozitif tarafları da vardır. Örneğin; ergenin kendi başına düşünüp her şeyi sorgulaması ve doğrulara ulaşmaya çalışması ergenlik dönemine özgü belli başlı karakteristiklerden birisidir. Bununla birlikte ergenlik bunalımı, rol karmaşası, kimlik bunalımı ve dinsel şüphe gibi faktörler aynı zamanda ergenin kendisini bulma ve keşfetme süreci olarak değerlendirilebilir

(Gürsu, 2011: 49). Bu durumu Hökelekli'yi (1993: 73) takip ederek söyleyecek olursak; "aslında ergenlik dönemi hem dini uyanışın, dine dönüşün olduğu hem de dini şüphe ve kararsızlıkların yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir".

1.4. Dinsel Tutumların Belirginleşmesi

Ergenlik dönemi her yönden geçici bir dönem olarak değerlendirilse de inançla ilgili şüphe ve tereddütler bu evrede yatışarak bir sonuca ulaşmaktadır. Bunun sebebi de ergenin artık din hususunda kendi tavrını tam olarak belirleyebilecek zihinsel ve duygusal olgunluğa ulaşmasıdır (Hökelekli, 1993: 270-280). Buna ek olarak, ergenliği sağlıklı olarak geçiren bireylerde yetişkinliğe ulaştıkça anne-babalarının dinsel inançlarını benimseme ya da en azından onlara saygı duyma eğilimi olacaktır. Ayrıca ergenler bencil duygularını bırakacak, sosyal uyumu gerçekleştirecek ve toplumla bütünleşmeye başlaması da kolaylaşacaktır (Şentürk, 1995; Güleç, 2009: 100). Ancak bazı araştırmalar bu dönem gençliğinde dinin etkisinde tam tersi bir azalmanın görüldüğü ve bunun üniversiteye devam eden gençlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Üniversiteye devam eden gençlerin inançlarında ciddi bir azalmanın olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple ergenliğin son dönemi, gençlerin kendi değer ve inançlarını yeniden inceleyip düşündükleri bir dönemdir (Steınberg, 2007: 361).

2. Psikolojik Sağlık ve Din İlişkisi

Psikolojik sağlık ile din kavramları birlikte değerlendirildiğinde genellikle akla gelen ilk konu dinin psikolojik sağlık üzerindeki etkisidir (Apaydın, 2010). Genelde dinsel araştırmalar, bize insanın temel karakterini, potansiyel yetenek ve kabiliyetlerini kullanarak anlamlı bir yaşam sürmek ve sağlıklı bir zihne sahip olmak için bir takım yol gösterici kurallar sunarlar (Husain, 1998). Tarihsel süreçte ruhsal hastalıkların iyileştirilmesinde rahipler, papazlar, dini önderler, tasavvuf büyükleri, şamanlar yer almışlardır. Kullanılan tedavi yöntemlerinin bazılarını (ruh çağırma, büyü, şifa duaları, cin çağırma) günümüzde de görme imkanı vardır (Holm, 2004: 141).

Dinsel inanç ve pratikler, normal psikolojik süreçler yanında eşsiz bir manevi ruh da gerektirmektedir. Din, anlama duyusu, medikal bütünlük, sağlıklı davranış ve sosyal destek gibi kanallar ile etkisini gösterir. Diğer taraftan din, ilgi duyduğumuz problemlere ve bu hususta yapılacaklara kendimizi daha iyi motive etmemiz için katkı sağlar. Zira dinin psikolojik sağlık yönünden en önemli faktörü, ortaya sunduğu değerler ve bu dünyaya yönelik olarak getirdiği açıklamalarla insan hayatına kazandırdığı anlamdır (Jones: 2004; Özdoğan, 2005: 59). Dinin zihinsel sağlık için kuvvetli bir faktör olarak ele alınmasını az sayıda akıl sağlığı uzmanları tarafından kabul görmüştür. Bu nedenle, dinin bir takım zihinsel hastalıkların tedavisinde pozitif bir etkiye sahip olduğu pek önemsenmemiştir. Buna ek olarak, din ile bilim arasındaki ilişkiyi kabul etmeyen bazı araştırmacılar sayesinde din ile zihinsel rahatsızlıklar arasında yapılan araştırmalar görmezden gelinmiştir. Ancak son yıllarda psikiyatri alanında yapılan çalışmalarda dinin az da olsa ele alındığı bilinmektedir (Worthington ve arkadaşları, 1996; Koenig, Larson ve Weaver, 1998; Allport, 2004: 93-97).

Psikolojik sağlık ile din arasındaki yapılan çalışmalara bakıldığında bu iki değişken arasındaki ilişki büyük oranda pozitiftir. Diğer bir ifadeyle dinin, psikolojik sağlığa olumlu yönde katkısı vardır. Son zamanlarda konu ile ilgili yapılan çalışmalarda dinin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde etkisi incelendiğinde büyük oranda olumlu olduğu görülmektedir (Seybold ve Hill, 2001).

2.1 Depresyon ve Dindarlık İlişkisi

Dindarlık ile depresyon ilişkisinde dinin, dinsel katılımın yanında yaşam biçimi farklılıkları, sosyolojik yorumlamalar ve dinsel ruhsal farklılıklar gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır. Mesela İskoçya'daki müslümanlar üzerinde yapılan bir araştırmada depresyon puanları yüksek bulunmuş buna neden olarak ise yaklaşık bu grubun % 50'sinin sosyo-psikolojik olarak iki kültür arasında sıkışmışlığı yaşaması açıklanmıştır. Buna benzer olarak kendilerini başka dinlarden farklı gören Amerika'daki yahudilerde de depresyon skoru yüksek bulunmuştur (McCulluogh ve Larson, 1999). Dindarlık tipi, dinsel yönelim ile psikolojik sağlık arasındaki ilşikinin incelendiği bir araştırmada, içe dönük dindarlık ile dışa dönük dindarlığın depresyon seviyelerini farklı biçimlerde etkiledikleri tespit edilmiştir. Buna göre dindarlık eğiliminin içe dönük olması ile depresyon seviyesi arasında negatif bir ilişki bulunurken; dışa dönük dindarlık ile depresyon arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Diğer bir ifadeyle dindarlık eğilimi içe dönük olduğunda depresyon seviyesi düşmekte dışa dönük ise depresyon seviyesi yükselmektedir (Maltby ve Day 2003).

2.2. Kaygı ve Dindarlık İlişkisi

Stres ve kaygı gibi psikolojik sorunlar ergenlerde dinsel düşüncenin yeniden oluşmasını sağlamaktadır. Ergen, bu dünyanın dengesizliklerini yok edecek ve kendisine huzur verecek bir güç arar. Allah bu sebeple bu dünyanın sahibi olarak gence yardım eder. Burada genç, Allah'ın huzurunu keşfeder. Genç bu dinsel tecrübenin yardımı sayesinde kaygılarından kurtulabilmektedir (Peker, 2000: 115; Kuşat, 2006: 114). Buna ek olarak din, gençlerin yaşamlarında stres ve kaygı oluşturan ölüm ve ölüm ötesi yaşam gibi zor durumlara karşılık gelecek çözümler ortaya koyarak hayatı değerli kılmada ona yardımcı olur (Bahadır, 2002a: 118). Din, stresli hayat tecrübesi yaşayan bireylerde bir tampon görevi görmektedir. Dinsel ortamlarda bulunmak bireylere sosyal destek sağlalamakta ve onların kaygı ile başa çıkmalarında önemli bir fonksiyon üstlenmektedir. Buna ek olarak dinsel yaşayış kontrol dışı gelişen yaşam tecrübelerinin meydana getirdiği kaygı ve depresyon durumlarını önlemede etkilidir (Beit-Hallahmi ve Argyle, 2000: 455-461).

Dinsel inanç ve ritüeller ile ruh sağlığının önemli faktörleri arasında bulunan kaygı ve depresyon arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalarda, bilhassa içsel dini yönelimlerin kaygı üzerinde negatif etkisi vardır. Diğer bir ifadeyle; dinsel duygu arttıkça kaygı seviyesi de azalmaktadır (Karaca, 2003: 76-78). Kaygı ile dindarlık arasındaki ilişkiye bakıldığında içe dönük ve dışa dönük dindarlık biçimleri önemli bir etkendir. İçe dönük dindarlık ile kaygı arasında negatif bir ilişki görülürken; dışa dönük dindarlık ile kaygı arasında pozitif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle; içe dönük dindarlık düzeyi yükseldikçe kaygı puanı düşmekte; buna karşılık dışa dönük dindarlık seviyesi yükseldikçe kaygı düzeyi de yükselmektedir (Yapıcı, 2013: 114).

2.3. Öz Saygı ve Dindarlık İlişkisi

Bireylerin, kendilerine yönelik değer yargıları bir başka ifadeyle; ne olup ne olmadıklarına dair algıları James'ten bu yana benlik saygısı, diğer adıyla öz saygı olarak isimlendirilmektedir (Bacanlı, 1997: 13). Öz saygı ile din arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaların sayısı azımsanmayacak miktardadır. Maltby ve Day (2000), 172'si erkek 188'i kız olmak üzere toplam 360 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada depresif

semptomların, dinsel uyum, kaygı, başa çıkma stili ve kendine saygıdan önemli ölçüde etkilendiğini, bayanlarda ve dışa dönük dindarlarda depresif semptomlar yüksek çıkmıştır. İçe dönük dindarlık, iyimserlik, öz saygı ve problem odaklı başa çıkma tarzlarının depresif semptomlarla negatif bir ilişki içinde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya göre; içe dönük dindarlık ile öz saygı düzeyi arasında yüksek anlamlı pozitif korelasyon vardır. Yine depresif belirtilerin çokluğu ile öz saygı arasında negatif ilişki bulunurken; dışa dönük dindarlık ile kaygı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada, benlik saygısı yüksek olan ergenlerin, sorunlarla direkt olarak yüzleşmeyi sağlayan stresle başa çıkma metotlarına yöneldiklerini, sınavla ilgili konuları daha az düşündüklerini, daha az ölüm korkusu yaşadıklarını, akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, olumlu bir beden imgesi, aile desteğine yönelik olumlu düşünce, etnik kimlikleriyle gurur duyan kişiler olduklarını ifade etmektedir. Bu itibarla, din ergenin yaşamında hayatın çatışan ihtiyaçları ve arzuları ile genel bir başa çıkma stili ile oluşturduğu ifade edilebilir (Paloutzian, 1996).

SONUÇ

Dinsel inanç, hastalarda bilinçsiz de olsa bir başa çıkma metodudur. İnanç, bireylerde karşılıklı güven duygusu, barış, ümit ve maneviyat sağlamlılığı oluşturur. Tanrı inancı ise daha farklıdır ve daha iyi bir inancın oluşmasını sağlar. Kişilik inanç sayesinde, hastalıktan farklı olarak kendine güven, barış, huzur kaynakları ile nitelendirilir. Bu durumda inanç diğer savunma mekanizmaları arasında en güçlü olanıdır. Pek çok davranışçı ve analitiksel psikoterapistlerin de benimsediği gibi dinsel inançlar, kuvvetli bir iyileştirme gücüne sahiptir (Kirov ve ark., 1998; Yapıcı ve Kayıklık, 2005: 178). Nihayetinde, psikoloji ile din arasındaki ilişki ve bu alanda yapılan araştırmalar (gazete, dergi, okul kitapları vb.) giderek artış göstermektedir. Son yıllarda yapılan bu araştırmalarla din ile ruh sağlığı alanında bilimsel hedeflere varılacağını göstermektedir. Günümüzde psikoloji ile din arasındaki araştırmalarla ilişkili olarak, bu alanda araştırma yapanların artık uzmanlaştığı ifade edilebilir. Buna ek olarak pek çok araştırmacı din ve kaygı, din ve depresyon, din ve başa çıkma ve din ile psikolojik sağlıkla ilgili tedavilerde önemli çözümler sunmaya ve yeni fikirler üretmeye çalışmaktadırlar (Gürsu, 2011: 130).

KAYNAKÇA

Allport, G. W. (2004). *Birey Ve Dini.* Çeviren: Bilal Samur. Ankara: Elis Yayınları

Apaydın, H. (2010). "Ruh Sağlığı-Din İlişkisi Araştırmalarına Bir Bakış" Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt 10, Sayı 2, 2010, ss. 59-77

Argyle, M. (1978). "Dinin Yedi Psikolojik Temeli". Eğitim Hareketleri Dergisi. Çeviren: Mehmet DAĞ, Cilt: 23, sayı: 272-273

Ay, M. E. (1994). *Ailede Ve Okulda Din Eğitiminde Mükafat Ve Ceza.* Genişletilmiş ikinci baskı. İzmir: Nil Yayınları

Aydın, A. R. (1996)."Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Rolü". Ondokuz Mayıs Ünv. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Samsun. Sayı:8, ss. 211- 219

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik*: Kendini Ayarlama Psikolojisi.

İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Bahadır, A. (1994). Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler U.Ü.S.B.E., Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Bursa

----------; (2002a). "Ergen Kişiliği Bağlamında Din-Kişilik İlişkisi". Selçuk Ünv. İlahiyat Fakültesi Dergisi. Yıl: 2002-Güz, Sayı:14, ss. 111-123

----------; (2002b). *İnsanın Anlam Arayışı Ve Din*: Logoterapik Bir Araştırma. İstanbul: İnsan Yayınları

Balat, G. U., Akman, B. (2006). "Lise Öğrencilerinin Psikolojik Durumların Sosyo demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi" Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi Sayı:13 (1)

Bayraktar, F. (2007). "Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/Alınan İlişkilerinin Önemi". Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 14 (3)

Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (2000). Dindarlığın Etkileri (1) (A. Şahin, Çev.), *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 10, ss. 453-477

Bühler, C., Spiegel, K., Thomas, K. (1987). "Gelişim psikolojisi araştırmaları". (Editör: Bekir Onur). Çeviren: Sezen Zeytinoğlu. *Ergenlik Psikolojisi*, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık, ss. 1-13

Eren, S. (2007). "İnanç Ve Sosyo-Kültürel Çevre Etkileşimi" C.Ü.İ.F.D XI/1 129-152

Frankl, V. E. (1995). "*İnsanın Anlam Arayışı"* Çeviren: Selçuk BUDAK, Ankara: Öteki Yayınları

Güleç, C. (2009). "*Pozitif Ruh Sağlığı*" Ankara: Arkadaş Yayınları

Gürsu, O. (2011). *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Holm, G. N. (2004). *Din Psikolojisine Giriş*. Çeviri: A.Bahadır, İstanbul: İnsan Yayınları

Hökelekli, H. (1993). *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

----------; (2002). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları

Hurlock, E. B. (1987) "Ergenlikte Beden Gelişimi" Çeviren: Gülseren Günce (Editör: Bekir Onur) Egemenlik Psikolojisi Ankara Hacettepe-Taş Kitapçılık ss. 105-139

Husain, S. A. (1998). "Religion and Mental Health from the Muslim Perspective"İn *Handbook of Religion and Mental Health*, Edited by: Harold H.Koenig California, USA: Academic Press

Jones, J.W. (2004). "Religion, Health, And The Psychology Of Religion: How The Research On Religion And Health Helps Us Understand Religion". Journal Of Religion And Health, Vol. 43, No. 4, 317-328

Kayıklık, H. (2003). "Allport'a Göre Dini Yasayışa Gelişimsel Bir Açılım" Dini Araştırmalar, C.5, S.15, Ss: 121-138 Ocak-Nisan

Kılavuz, M. A. (2002). "Ergenlerde Özdeşleşme Ve Din Eğitimi". (Edt. H. Hökelekli), *Gençlik, Din Ve Değerler Psikolojisi* İçinde, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, ss. 209-255

----------; (2005). "Anne Baba Örnek Davranışlarının Çocuklarının ve Ergenlerinin Dini Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri". Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt:14 Sayı 2, ss. 41-58

Kirov, G., Kemp, R., Kirov, K., David, A. (1998). "Religious Faith after Psychiatric illnes" Psychopatology Cilt:31 ss. 234-245

Koenig, H. G., Larson, D., Weaver, A. (1998). "Research On Religion And Serious Mental İllness" New Directions For Mental Health Services No:80 Winter, Jossey-Bass Publishers, ss. 81-95

Konuk, Y. (1994). Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi Ve Eğitimi, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

Kula, N. (2002). "Gençlik Döneminde Kimlik Ve Din" *Gençlik, Din Ve Değerler Psikolojisi* İçinde (Der. Hayati Hökelekli) Ankara: Ankara Okulu Yay.

Kuşat, A. (2006). Ergenlerde Allah Tasavvuru. Ü. Günay ve C. Çelik (Ed.), *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi* içinde (ss. 113-156). Adana: Karahan Yayınları.

Maltby, J., Day, L. (2003) "Religious Orientation, Religious Coping And Appraisals Of Stress: Assesing Cognitive Factors İn The Relationship Between Religiosity And Psychological Well-Being." Personality And İndividual Differences, 34(7) ,1209-1224

Maltby, J. & Day, L. (2000) "Depressive Symptoms And Religious Orientation: Examining The Relationship Between Within The Context Of Other Correlates Of Depression." Personality And İndividual Differences, 28, 383-393

Mayes, L. C., Cohen, Donald J. (2006). *Çocuğunuzu Anlama Rehberi*, 1.Baskı, İstanbul: Beyaz Balina Yayınları

Mccullough, Michael E., Larson, Dawid B. (1999). "Religion And Depression: A Review Of The Literature",Twin Research (2) 126-136

Özbaydar, B. (1970). *Din Ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma* İstanbul: Baha Matbaası

Özdoğan, Ö. (2005). İsimsiz Hayatlar: Manevi Ve Psikolojik Yaklaşımla Arınma Ve Öze Dönüş. Ankara: Lotus Yayınları

Öztürk, H. (1992). "Ergenlerde Din Duygusu Ve Allah İnancının Boyutları", Din Öğretimi Dergisi, Sayı: 32 Ocak-Şubat, ss.44-55

Paloutzian, F. R. (1996). *İnvitation To The Pyschology Of Religion* (Second Ed.), Çeviren: Esma Sayın, Massachusettes: Allyn And Bacon Y. Lisans Seminer Çalışması, Bursa 2001

Peker, H. (2000). *Din Psikolojisi*. Samsun: Aksiseda Matbaası.

Sayar, K. (1999). "Psikiyatri ve Kültür: Hastalık bize neyi anlatır?" Yani Symposium. 37(3) ss. 46-51

Selçuk, M. (2000). "Gençlik çağı ve inanç olgusu" *Gençlik dönemi ve eğitimi*, Tartışmalı ilmi toplantı, 11-13 Aralık 1998, İstanbul: Ensar Neşriyat ss. 335- 363

----------; (2005). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim Ve Öğrenme*, 10. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Spot Matbacılık

Seybold, K.S., Hill, P.C. (2001). "The Role of Religion And Spirituality İn Mental Health", Current Directions İn Psychological Science, 10(1), 21-24

Siyez, D. M. & Aysan, F. (2007). "Ergenlerde Görülen Problem Davranışların Psiko-Sosyal Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Açısından Yordanması", Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Fak. Dergisi, Sayı: Xx (1) Ss. 145-171

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik.* Ankara: İmge kitapevi

Şahin, A. (2007). "Ergenlere Dindarlık, Algılanan Anne-baba dindarlığı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki" Marife yıl:7, sayı:1 Bahar ss.221-247

Şentürk, H. (1995). "Dini Gelişim Psikolojisi". Diyanet İlmi Dergi, Ekim-Kasım- Aralık Cilt: 31 sayı: 4

Vergote, A. (1981). "Ergenlikte Din" Çeviri: Erdoğan Ankara: Fırat Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 24

Yapıcı, A. (2007). *Ruh Sağlığı Ve Din: Psiko-sosyal Uyum Ve Dindarlık*, Adana: Karahan Kitabevi

……; (2013). *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-sosyal Uyum ve Dindarlık*, Adana: Karahan Kitabevi.

Yapıcı, A. & Kayıklık, H. (2005). "Ruh Sağlığı Bağlamında Dindarlığın öz saygı ve kaygı ile ilişkisi: Çukurova

üniversitesi örneği" Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (9) , 177 – 206

Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınlar

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Worthington J. E. L. Kurusu, A. T. Mccullough, M. E. Sandage , S. (1996). "Empirical Research On Peligion And Psychothenapeutic Processes And Outcomes: A 10- Year Review And Research Prospectus". Psychological Bulletin, Vol. 119, No: 3 P. 448-487

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUL YÖNETİMİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Arif AYDENİZ

Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya, Türkiye, arifaydeniz85@hotmail.com

ÖZET

Özel yetenekli bireyler, yaşıtlarına göre hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasite bakımından akranlarına göre önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanları içerisinde bağımsız hareket etmeyi seven ve özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinde yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde özel yetenekli bireyler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile tespit edilmektedir. Özel yetenekli oldukları bakanlık tarafından belirlenen bu bireyler mevcut okullarının yanında Bilim ve Sanat Merkezlerinde yeteneklerine ve ilgilerine göre bireyselleştirilmiş bir eğitim ve öğretim programı görmektedirler. Yaratıcı düşünce, keşif, mucit, sosyal ilişkiler açısından başarılı, yenilikçi, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler açısından üstün olan bu bireylerin eğitim-öğretim gördükleri kurumların idari ve yönetim yapısına bakış açıları, belirtilen özelliklerinden dolayı önem arz etmektedir. Ortaya çıkan bu önemden dolayı hazırlanmış olan bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel ve üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri kurumlardaki okul yönetimleri hakkındaki metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiş ve çalışmada kullanılan veriler özel ve üstün yetenekli öğrencilerden metaforlar aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Bölgesinde özel ve üstün yetenekli bireylere eğitim veren bir bilim ve sanat merkezi kurumunda uygulanmıştır. Çalışma 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde eğitim gören özel ve üstün yetenekli lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel yetenekli öğrencilere "Okul yönetimi ……. gibidir. Çünkü……" şeklinde boşlukların yer aldığı formlar sunulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda elde edilen tüm veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Özel yetenekli bireylerin okul yönetimine ilişkin metaforik algıları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli bireyler, üstün yetenekli bireyler, okul yönetimi, metaforik algı, öğrenci algısı.

METAPHORIC PERCEPTIONS OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS ABOUT SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT

Gifted and talented individuals are defined as individuals who learn faster than their peers, are ahead of their peers in terms of creativity, art and leadership capacity, have special academic talent, can understand abstract ideas, like to act independently within their interests and especially perform at a high level in educational activities. Gifted and talented individuals in our country are determined through measurement and evaluation practices carried out by the Ministry of National Education. These individuals, who are determined by the ministry to have special talent, receive an individualized education and training program in Science and Art Centers according to their abilities and interests along with their current schools.The perspective of these individuals, who are successful in terms of creative thinking, discovery, invention and social relations; and superior in terms of innovation, leadership, communication and artistic skills, on the administrative and management structure of the institutions they receive education, is important due to their stated characteristics. This study, which has been prepared due to this importance, aims to reveal the metaphorical perceptions of the students who are defined as gifted and talented by the Ministry of National Education about the school administrations in the institutions where they receive education. For this purpose, the phenomenology approach, which is one of the qualitative research methods, was preferred within the scope of the study and the data used in the study were obtained from gifted and talented students through metaphors. The research was conducted in the 2020-2021 academic year in a science and art center institution in the Mediterranean Region that provides education to gifted and talented individuals. The study was carried out with gifted and talented high school students studying at the 9th, 10th, 11th and 12th grades. In the study, "School management …… .. Because …… " such forms with spaces are presented. All data obtained in line with the answers from gifted and talented students were evaluated by content analysis method. Metaphoric perceptions of gifted and talented individuals about school management were determined.

Keywords: Special talented individuals, gifted individuals, school administration, metaphorical perception, student perception.

GİRİŞ

Özel yetenekli bireyler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "…yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey…" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Özel yetenekli olarak akranlarından farklı ve ileri düzeyde özellikleri ile tanılanmış olan bu bireylerin eğitimleri, stratejik, bilimsel, teknolojik, politik, sosyolojik, psikolojik açılardan hem ülkemiz hem de kendileri için önem arz etmektedir (MEB, 2013). Ülkemizde özel yetenekli bireyler, örgün bir şekilde devam ettikleri okullarının yanında yeteneklerine ve düzeylerine göre bir programa bağlı olarak başlıca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğrenim görmektedirler (Epçaçan & Pesen & Üzüm, 2020). Ayrıca özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin zenginleştirilmesi aşamasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarının ve Bilim ve Sanat Merkezlerinin yanında TÜBİTAK, üniversiteler ve ilgili sivil toplum kuruluşları ile de iş birlikleri gerçekleştirilmektedir (MEB, 2013). Özel ve üstün yetenekli bu bireylerin eğitim ve öğretimleri, özellikle

ülkelerinin gelecekleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaları nedeniyle, dünya çapında önemli bir husus haline gelmiştir (Genç, 2016). Okul yönetimi bir eğitim kurumundaki öğretmen, öğrenci, personel ve tüm materyal kaynaklarının eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda en iyi şekilde organize edilmesi gereken yönetim birimi olarak tanımlanabilir. Okul yönetiminin önemi yönetimin görevleriyle ilişkilidir. Yönetim okulu faal ve etkin bir şekilde tutar ve kurumun amaçlarına göre elindeki imkanları en verimli şekilde kullanır (Güneş, 2014). Eğitim kurumu yöneticileri ve yönetim birimleri, kurumun öğrenciler, öğretmenler ve diğer personellerle beraber uyum içerisinde çalışmasında öncelikli olarak sorumlu oldukları için, özel ve üstün yetenekli bireylerin bu kurumların yönetimlerine yönelik bakış açılarının, zihinlerinde yer alma şekillerinin, algılama biçimlerinin ve metaforlarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Yukarıda açıklanan sebeplerden dolayı özel yetenekli bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüttükleri bu kurumların yönetim birimlerine ilişkin algıları önem arz etmektedir.

Metafor yaşanılan bir deneyimi, kavramı ya da bir durumu, bireyin daha iyi bildiği bir kavram ile ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Okul yönetiminde görev alan kişilerin özellikleri, davranışları, yönetimsel bakışları metaforlar aracılığı ile belirlenebilmektedir (Kaya & Koca, 2020). Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "özel yetenekli öğrenci" olarak tanılanan öğrencilerin "okul yönetimi" kavramına ilişkin algılarını belirlemede metaforlar kullanılabilir.

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli bireylerin "okul yönetimi" kavramına yönelik algılarını tespit ederek ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi"ne ilişkin algıları metaforik olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizin geleceği konusunda önem arz eden bu bireylerin öğrenim gördükleri kurumların yönetim birimlerine dair algıları ve fikirleri, bu birimlerin ve kurumların şekillenmesi ve kendisini yenilemesi açısından önemli ve gereklidir. Özel yetenekli bireylere sahip olan eğitim kurumları ve yönetim birimleri bünyesindeki uygulamaları ve politikaları, bu algıları da dikkate alarak şekillendirebilirler. Bu uygulama ve politika yenilikleri ortaya çıkacak olan olumlu ve olumsuz algılara göre belirlenebilir ve planlanabilir. Bu açılardan değerlendirdiğimizde, özel yetenekli bireylerin kurum yönetimlerine dair algılarının ortaya çıkarılması hem gereklilik hem de önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi" kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için yapılan bu araştırma da nitel araştırma modellerinden olgu bilim modeli kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi bireyin yaşadığı deneyimleri değerlendirmeyi amaçlar ve bu olgunun altındaki ortak anlamları, fikirleri bulmak için tanımlamaları ve yaşanmış deneyimleri açıklamaya çalışır. Bir başka deyişle bu yöntem vasıtasıyla bireylerin yaşamları, deneyimleri, görüşleri, tanımlama ve yorumlama için bireylerden elde edilir (Kocabıyık, 2015). Araştırma da özel yetenekli öğrencilerin algılarını belirleyebilmek için metaforlar kullanılmıştır. Günümüzde birçok alanda kullanılan metafor kavramı özellikle sosyal bilimler alanlarında ve eğitim bilimleri alanlarında benzetme anlamında yoğun olarak kullanılmaktadır. Bilgi toplama ve aktarma gibi amaçlarının yanında metaforlar sayesinde bireyin dünyayı

kavrama ve görme biçimlerini anlayabilmek mümkündür. Bu yönüyle metaforlar bireyin, soyut, karmaşık ya da kuramsal bir olguyu açıklayabilmesine imkân sağlamaktadır (Güneş & Tezcan, 2019).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında, Antalya ilindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı ve merkez bünyesinde derslerine devam eden lise düzeyinde 55 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu içerisine ulaşılan tüm öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ait sınıf düzeylerini ve demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyleri ve Demografik Özellikleri.

Sınıf Düzeyi	**n**	**%**
9	26	47
10	12	22
11	12	22
12	5	9
Toplam	55	100
Demografik Özellikler	**n**	**%**
Kız	23	42
Erkek	32	58
Toplam	55	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma için özel yetenekli öğrencilerden elde edilen veriler, metaforlar aracılığı ile toplanmıştır. Metaforları toplamak için kullanılan form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun ilk bölümünde öğrencilerin sınıf düzeylerini ve cinsiyetlerini belirttikleri kısım bulunmaktadır. Formun ikinci kısmında ise, özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi" kavramına nasıl baktıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan; "Okul Yönetimi…… benzer, Çünkü……" şeklinde, boş bırakılmış alanları bulunan cümleler yer almıştır. Hazırlanan form eğitim programları ve öğretim alanları uzman olan 2 kişi tarafından incelenmiş ve uygun görülmesinin ardından bu haliyle uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforlar üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma da üretilen veriler incelenmiş ve görüş ve fikirleri de değerlendirilen özel yetenekli 55 öğrencinin "okul yönetimi" kavramına ilişkin metaforları belirlenmiştir. Üretilmiş olan bu metaforlar, benzerliklerine göre sınıflandırılmış ve bu şekilde kategorilere ayırılmıştır. Çalışmanın güvenirliliğini belirleyebilmek amacıyla elde edilen bu verilerden oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerin metaforlar ile olan uygunluğu 2 eğitim programları ve öğretim alanında uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeden sonra görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığına düşülen kategoriler belirlenerek, Miles ve Huberman'ın güvenirlik formülü kullanılarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Baltacı, 2017). Hesaplama sonuçlarına göre "Okul Yönetimi" kavramı için güvenirlik katsayısı %85 olarak çıkmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi" kavramına ilişkin olarak oluşturdukları metaforlara ait verilere yer verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin oluşturmuş oldukları metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilerin "Okul Yönetimi" Kavramına Yönelik Metaforları.

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Aile	11	19,99	Duvar	1	1,81
Beyin	3	5,45	Geleceği Yönetmek	1	1,81
Organizatör	3	5,45	Güneş	1	1,81
Ağaç	2	3,63	İyi Bir Diktatör	1	1,81
Ülke	2	3,63	Kaya	1	1,81
Ülke Yönetimi	2	3,63	Kısıtlayıcı	1	1,81
Ahır	1	1,81	Komutan	1	1,81
Anne	1	1,81	Komünizm	1	1,81
Anne ve Baba	1	1,81	Kötü Bir Şey	1	1,81
Baba	1	1,81	Lider	1	1,81
Bilgisayar Oyunu	1	1,81	Oligarşi	1	1,81
Covid-19	1	1,81	Orkestra Şefi	1	1,81
Çekirdek	1	1,81	Otoriter Bir Baba	1	1,81
Çoban	1	1,81	Portal	1	1,81
Denizdeki Dalga	1	1,81	Şirket	1	1,81
Devlet	1	1,81	Tımarhane Müdürlüğü	1	1,81
Devletin Yapı Taşı	1	1,81	Yapıştırıcı	1	1,81
Devlet Yönetimi	1	1,81	Yetimhane	1	1,81
Disiplin ve Sevgi	1	1,81	Yıldız	1	1,81
			Toplam	55	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere özel yetenekli öğrenciler tarafından "okul yönetimi" kavramına dair en yüksek metaforlar aile (11), beyin (3), organizatör (3), ağaç (2), ülke (2), ülke yönetimi (2) olmuştur. Bunlara ilaveten devlet, devletin yapı taşı, devlet yönetimi, şirket metaforları okul yönetiminin "güç" yönünü ön plana çıkartırken, geleceği yönetmek, komutan, lider, orkestra şefi metaforları da okul yönetiminin "liderlik" yönünü ortaya koymuştur. Bunun yanında aile, anne, baba, anne ve baba metaforları da okul yönetiminin "yetiştiren" tarafını öne çıkarmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu metaforların mantıksal dayanakları analiz edilerek bu metaforlar 10 ayrı kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; yetiştiren-şekil veren, güç, liderlik, birleştiricilik, kısıtlayıcılık, kontrol merkezi, eşitlik, etkisizi kritik ve yardımseverlik kategorileri olarak belirlenmiştir. Sınıflandırılmış olan bu kategoriler ve içeriğinde bulunan metaforlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin "Okul Yönetimi" Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler.

K. No	Kategori Adı	Metaforlar	f	%
1	Yetiştiren-Şekil Veren	Aile (11), Anne (1), Anne ve Baba (1), Baba (1), Disiplin ve Sevgi (1),	15	27,27
2	Güç	Ülke (2), Ülke Yönetimi (2), Çoban (1), Devlet (1), Devletin Yapı Taşı (1), Devlet Yönetimi (1), Oligarşi (1), Otoriter Bir Baba (1), Şirket (1),	11	19,99
3	Liderlik	Organizatör (3), Geleceği Yönetmek (1), Güneş (1), İyi Bir Diktatör (1), Komutan (1), Lider (1), Orkestra Şefi (1), Portal (1),	10	18,18

4	Birleştiricilik	Ağaç (2), Bilgisayar Oyunu (1), Çekirdek (1), Yapıştırıcı (1), Tımarhane Müdürlüğü (1),	6	10,90
5	Kısıtlayıcılık	Ahır (1), Duvar (1), Kaya (1), Kısıtlayıcı (1), Kötü Bir Şey (1), Yıldız (1),	6	10,90
6	Kontrol Merkezi	Beyin (3),	3	5,45
7	Eşitlik	Komünizm (1)	1	1,81
8	Etkisiz	Denizdeki Dalga (1),	1	1,81
9	Kritik	Covid-19 (1)	1	1,81
10	Yardımseverlik	Yetimhane (1),	1	1,81

Özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi" ile ilgili metaforlarını değerlendirdiğimizde %27,27'si yetiştiren-şekil veren, %19,19'u güç, %18,18'i liderlik, %10,90'ı birleştiricilik, %10,90'ı kısıtlayıcılık, %5,45'i kontrol merkezi, %1,81 eşitlik, %1,81'i etkisiz, %1,81'i kritik ve %1,81'i yardımseverlik kategorilerine yerleşmiştir.

1. Kategori: Yetiştiren-Şekil Veren

Bu kategori bünyesinde 15 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Aile (11), Anne (1), Anne ve Baba (1), Baba (1), Disiplin ve Sevgi (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi aile gibidir çünkü bizimle ilgilenmelidir." Ö1

"AİLE gibidir -çocuklar öğretmenlerini öğretmenlerde çocukları sever." Ö7

"Okul yönetimi anne ve baba gibidir. Çünkü aynı anne ve babalarımız gibi bizi güzel yarınlarımız (güzel hayatlarımız) olsun diye hazırlar." Ö10

"Aile gibidir çünkü paylaşımlarım vardır." Ö16

"Aile yönetimine benzer gibidir çünkü ailemi de okulumu da seviyorum." Ö18

"Aile gibidir çünkü kuralları var." Ö23

"Aileye benzer, çünkü bize sorunlarımızda yardım eder." Ö34

"Okul yönetimi Anneye benzer, çünkü anne evde, okul yönetimi de okulda disiplini sağlamak zorundadır." Ö36

"Disiplin ve sevginin en güzel birleşimine benzer çünkü hem bizleri sevgi içinde büyütürken hem de aynı zamanda disiplin ve saygı içerisinde eğitirler." Ö41

"Okul yönetimi aileye benzer çünkü okul yönetimi hem bizi korur hem de disipline edip eğitim verir." Ö45

"Kuralcı bir babaya benzer hep kurallar koyar ama bu kurallar sürekli esnetilir." Ö46

"Okul yönetimi koruyucu aileye benzer. Çünkü hem bizi korumasıyla, başarılarımızda bizi mükafatlandırmasıyla hem de bazen ceza vermesiyle koruyucu ailemiz gibidir." Ö47

"Aileye benzer çünkü iyiliğimi isteyen insanlardır." Ö48

"Aile gibidir. Çünkü birliktelik ile yönetilebilir." Ö49

"Aile Gibidir. Çünkü orada sadece eğitim değil duygu ve düşünceleriniz de önemseniyor. Kaliteli özverili Eğitim kadrosu, zor şartlarda imkansızlıklara rağmen hep daha iyisini yapma çabasın da onlarla gurur duyuyorum." Ö52

2. Kategori: Güç

Bu kategori bünyesinde 11 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Ülke (2), Ülke Yönetimi (2), Çoban (1), Devlet (1), Devletin Yapı Taşı (1), Devlet Yönetimi (1), Oligarşi (1), Otoriter Bir Baba (1), Şirket (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi ülke yönetmek gibidir, çünkü aradaki dengeyi sağlamak zordur ve çoğunluğu memnun etmek gerekir." Ö4

"Okul yönetimi şirket yönetimine benzer. Çünkü nasıl şirkette bir patron var yardımcılarına işle alakalı görevler verip yapılmasını ister yardımcılarda ilgili alanda çalışanlara söyler. Müdürde yardımcılarına söyler yardımcılarda öğretmenlere söyler derste o konu hakkında öğrencilere farkındalık oluşturulur." Ö6

"Okul yönetimi ülke yönetimine benzer. Çünkü bir ana birim altında diğer görevli kişilerle ilerleyen bir sistemdir." Ö8

"Okul yönetimi bir çoban gibidir çünkü çoban olmaz ise koyunlar ne yapacaklarını bilemezler ve heba olurlar ancak çobanında koyunları iyi gütmesi gerekir." Ö14

"Okul Yönetimi bir devletin yapı taşı gibidir çünkü en küçük hatada tüm ülke/okul çöker." Ö15

"Oligarşi yönetimine benzer. Çünkü güç ve karar yargısı birkaç kişiden oluşan bir gruba yani müdür, müdür yardımcıları ve yönetim kurulundaki öğretmenlere aittir." Ö19

"Okul yönetimi bir ülkeye benzer. Çünkü ülke de okul da insanlardan oluşmaktadır. Bu insanlar okullarda sınıf, ülkelerde ise yaşadıkları şehirlere göre belirli gruplara ayrılır ve okullarda da ülkelerde de bu grupların ayrı yöneticileri ve bir de tüm grupları yöneten bir baş yönetici vardır." Ö25

"Okul yönetimi bir ülke gibidir. Çünkü benzer yönetim sistemine sahiptir." Ö26

"Devlete benzer, çünkü öğrencilerine hizmet sağlamalıdır ve okul yönetiminin koyduğu kurallara uyulmalıdır." Ö32

"Devlet yönetmek gibidir. Çünkü ilerde devleti yönetecek kişileri yetiştiren bir kurumdur." Ö38

"Baba gibidir. Çünkü otoriterdir." Ö55

3. Kategori: Liderlik

Bu kategori bünyesinde 10 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Organizatör (3), Geleceği Yönetmek (1), Güneş (1), İyi Bir Diktatör (1), Komutan (1), Lider (1), Orkestra Şefi (1), Portal (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi geleceği yönetmek gibidir çünkü geleceği yönetecekleri yönetirsin." Ö11

"Okul yönetimi bir ordudaki komutana benzer çünkü eğer komutan yönlendirmezse veya yanlış yönlendirirse ordu telef olur." Ö20

"Organizatöre benzer çünkü düzeni sağlar." Ö21

"Orkestra şefidir. Çünkü uyumu sağlar." Ö24

"Okul yönetimi portal gibidir. Çünkü imkanların kapısını açar." Ö28

"İyi bir diktatöre benzer. Yani okulun yasama, yürütme, yargı güçlerini barındırır. Ama bunu okulu düzenlemek ve daha iyi hale getirmek için kullanır." Ö35

"Organizatör dür, çünkü gerekli yönlendirmeleri yapar." Ö37

"Organizatöre benzer. Çünkü öğrencilerin isteklerini ve ihtiyaçlarını olması gereken en doğru yolla karşılayabilecek ve onları gözetip koruyabilecek yapı birimidir." Ö43

"Okul yönetimi liderdir. Çalışanlarına takım ruhu kazandırmalıdır." Ö53

"Okul yönetimi güneşe benzer. Çünkü öğrencilerin önünü aydınlatarak geleceğe emin adımlarla yürümelerini sağlar." Ö54

4. Kategori: Birleştiricilik

Bu kategori bünyesinde 6 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Ağaç (2), Bilgisayar Oyunu (1), Çekirdek (1), Yapıştırıcı (1), Tımarhane Müdürlüğü (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Bilgisayar oyunudur, çünkü oyun birbirini etkileyen kodlardan oluşur kodları iyi kullanırsak oyun başarılı olur". Ö9

"Okul yönetimi bir ağacın dallarına benzer. Çünkü bir iş bölümü olmalıdır ve bölümler arası sağlamlık ve disiplin gereklidir. Herkes üstüne düşen görevi layığıyla yerine getirmeli, sonuç olarak öğrencinin ve velilerin dilekleri dikkate alınarak hareket edilmelidir, öğrenciler mağdur edilmemelidir." Ö13

"Okul yönetimi bir ağacın dallarına benzer. Çünkü idareciler uyum ve birlik içinde hareket etmelidir ve herkes görevini layığıyla yerine getirmelidir." Ö22

"Okul yönetimi yapıştırıcı gibidir. Çünkü okulun parçalarını (öğrenci, öğretmen) bir arada tutar." Ö30

"Bir toplumu oluşturan çekirdeğe benzer. Çünkü kurallar, saygı, iyi ve adil yönetilme olmadan o toplum geçinemez." Ö31

"Tımarhane müdürlüğü gibidir. Çünkü hem delileri hem de Einsteinları beraber yönetirler." Ö40

5. Kategori: Kısıtlayıcılık

Bu kategori bünyesinde 6 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Ahır (1), Duvar (1), Kaya (1), Kısıtlayıcı (1), Kötü Bir Şey (1), Yıldız (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi taştan duvar gibidir. Çünkü öğrencilerin fikirlerini sormaz ve onları umursamaz." Ö2

"Herhangi kötü bir şeye benzer, çünkü öğrenmemiz değil ezberlememize bakarlar." Ö5

"Okul yönetimi yıldız gibidir. Çünkü ulaşılamıyor." Ö12

"Okul yönetimi genellikle ahıra benzer, çünkü öğrencilerden beklenen tek amaç kurban olmaktır." Ö27

"Okul yönetimi bir kayaya benzer. Zaman zaman yokuş yukarı zaman zaman düz bir yolda durmaksızın yuvarlamak zorundasınız. Çünkü bir kere bırakırsanız (özellikle de yolun yokuş yukarı kısmında) bir daha geri getirmek imkânsız değildir ama yine de çok zordur. Bu yüzden dinlenmek istediğinizde kayayı yuvarlamaya devam etmeseniz bile geri gitmemesi için her an tutmak zorundasınızdır." Ö39

"Kısıtlayıcıya benzer, çünkü bazen kısıtlamalar yaparlar." Ö44

6. Kategori: Kontrol Merkezi

Bu kategori bünyesinde 3 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: Beyin (3) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi vücuttaki beynimize benzer. Çünkü her kontrol onda olmalıdır, öğrenciler için en iyi hamleleri önceden detaylı olarak hesaplamalıdır." Ö3

"Okul yönetimi beyin gibidir, çünkü okulla alakalı her ileti orada yorumlanır." Ö42

"Beyine benzer, çünkü iyi öğrenciyi seçerler". Ö50

7. Kategori: Eşitlik

Bu kategori bünyesinde 1 metafor bulunmaktadır. Bu metafor: Komünizm (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Komünizm gibidir, çünkü herkes aynı kıyafetleri giyer ve kendilerine verilen görevleri eşit olanaklarla yapar." Ö51

8. Kategori: Etkisiz

Bu kategori bünyesinde 1 metafor bulunmaktadır. Bu metafor: Denizdeki Dalga (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Denizdeki dalgaya benzer, çünkü bazen etkisizdir." Ö17

9. Kategori: Kritik

Bu kategori bünyesinde 1 metafor bulunmaktadır. Bu metafor: Covid-19 (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Covid-19 gibidir. Çünkü önemsiz görünür ama iyi yönetilmediğinde kargaşaya yol açar." Ö33

10. Kategori: Yardımseverlik

Bu kategori bünyesinde 1 metafor bulunmaktadır. Bu metafor: Yetimhane (1) şeklinde oluşmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri şu şekildedir;

"Okul yönetimi yetimhane gibidir çünkü karşılıksız yapılır." Ö29

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi"ne ilişkin metaforik algılarını belirlemek için yapılan bu araştırma da öğrenciler tarafından 55 metafor üretilmiştir. Elde edilen bu verilere göre metaforlar değerlendirilmiş ve bu metaforlar 10 kategoride ele alınmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin en çok yığılma gösterdikleri kategorilere baktığımızda bunların; Yetiştiren-Şekil Veren (%27,27), Güç (%19,99), Liderlik (%18,18), Birleştiricilik (%10,90), Kısıtlayıcılık (%10,90) ve Kontrol Merkezi (%5,45) olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçları değerlendirdiğimizde, "okul yönetimi" büyük bir oranda olumlu olarak görülmüş ve bu kavram bireyleri yetiştiren, onlara önderlik eden, yönlendiren ve insanları belirli bir noktada uyum içerisinde birleştiren bir unsur olarak görülmüştür (Yetiştiren-Şekil Veren, Liderlik, Birleştiricilik, %56,35). Bunun yanında "okul yönetimi" özel yetenekli öğrenciler arasında devletin bir yansıması, bir güç odağı, bir otorite sistemi ve merkez bir nokta olarak da görülmüştür (Güç, Kontrol Merkezi, %25,44). Bu ulaşılan sonuçların ardından "okul yönetimi" kavramı üzerine olumsuz algıların yer aldığı

kategoridir. Bu noktada katılımcıların %10,90'ı "okul yönetimi"ni, kısıtlayıcı bir duvar, engel ya da ulaşılması imkânsız bir yıldız gibi algılamışlardır. Bu da bize "okul yönetimi"nin olumsuz bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Bu sonuçlara ilaveten özel yetenekli öğrenciler arasında "okul yönetimi"ni; insanların eşit şartlarda çalıştığı bir birim olarak algılayanlar (eşitlik %1,81), herhangi bir süreç ya da ortam için bir önemi ya da etkisinin olmadığı bir yapı olarak algılayanlar (etkisiz (%1,81), eğitim kurumu için öneminin fark edilmediği ancak çok önemli bir birim olarak görenler (kritik %1,81) ve herhangi bir karşılık beklemeden öğrenciler için yardımcı bir yapı olarak görenler (yardımseverlik %1,81) bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler "okul yönetimi" kavramını %27,27 ile "yetiştiren-şekil veren" olarak görmelerinde okul yönetimini bir aile gibi algılamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında yaklaşık %20'lik bir oranda da "okul yönetimi" bir "güç" alanı olarak algılanmıştır. Ayrıca "okul yönetimi" kavramının "liderlik" %18,18 ve "birleştiricilik" %10,90 olarak algılanmasında da yönetim biriminin bir müdürlükten ziyade yönlendirici ve toparlayıcı bir birim olarak görüldüğü söylenebilir. Kısıtlayıcılık kategorisindeki metaforların oranını %10,90 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle özel yetenekli öğrencilerin yaklaşık %11'nin "okul yönetimi"ni negatif/engelleyici olarak gördüğü söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin "okul yönetimi" kavramına yönelik metaforik algılarını belirleme amacıyla alan yazın da yeterli akademik düzeyde yayın bulunamamıştır. Bu nedenle alan yazın da daha önce yapılmış ve konuya yakın araştırmalar incelenmiştir. Bu taramalara göre sonuçlar şu şekilde ortaya çıkmıştır: Güneş (2014)'e göre; *"Öğrenciler okul yönetimini tanımlarken kurallar koyan, bu kuralları da belirli amaçların elde edilmesi için koyan, hedef kitleri olan bir topluluk…"* olarak açıklamıştır. Karateke (2019)'a göre; çalışmanın yapıldığı lise kurum idaresine yönelik olarak üretilmiş olan metaforların %65'i olumsuz kategoride değerlendirilen metafor iken ancak %35'i olumlu kategoride değerlendirilen metafor olmuştur. Aslan, Bilgili & Kaya (2018) tarafından farklı türdeki 5 lise üzerinde okul müdürü kavramı üzerinde yapılan çalışmaya göre; 104 öğrenci olumsuzluk kategorisinde değerlendirilen metaforları üretirken, olumlu kategoride metafor üreten öğrencilerin sayısı 79'da kalmıştır. Sonuç olarak değerlendirdiğimizde özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre farklı düşündükleri ve "okul yönetimi"ne yönelik bakışlarının yüksek oranda olumlu olduğu, okul yönetimini bir aile ve yönlendiren, liderlik imkânı sağlayan ve yardımsever olan bir devlet-güç yapısı olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların %10,90 gibi önemli sayabileceğimiz bir oranın "okul yönetimi"ni olumsuz olarak görerek, kısıtlayıcı ve işleyişin önündeki bir engel olarak gördüğü belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Özel yetenekli öğrenciler üzerine yapılan bu çalışma sonuçlarının verilerine göre değerlendirdiğimizde, özellikle "okul yönetimi"ni bir kısıtlayıcı-engelleyici olarak gören öğrencilerin bu düşünceleri daha derin bir araştırma ile ortaya çıkarılabilir. Bu alanda olumsuz düşüncelere sahip olan özel yetenekli öğrencilerin algılarının olumluya dönüşebilmesi için, yapılacak olan araştırma sonuçlarına göre, yenilikler, reformlar, farklı uygulamalar ve yönlendirme faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Yine "okul yönetimi"ni etkisiz olarak gören özel yetenekli öğrenciler için algılarının olumlu anlamda etkili olarak değişebilmesi için gerekli araştırmalar ve çalışmalar yapılabilir. Özellikle olumsuz olarak kabul edebileceğimiz algılar üzerine nitel araştırmalar yapılabilir. Okul yönetimi üzerine olumlu kategori de görüşleri olan özel yetenekli bireylerin bu algılarını daha da kuvvetlendirecek yenilikler ve çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, O., Bilgili, A., & Kaya, A. V. (2018). Liselerde Okuyan Öğrencilerin Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algıları. *Bilim Armonisi,* 1(1), 11-17. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/602413

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(1), 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527

Epçaçan, U., Pesen, A., & Üzüm, B. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Algıları Üzerinden Okul ve Bilim ve Sanat Merkezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 21(2), 273-297. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.577545

Genç, Mehmet Ali. (2016). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi,* 3(3), 49-66. https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38699/449386

Güneş, C. & Tezcan, R. (2019). Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin bir Uygulama Rehberi. Bahadır Kılcan (Ed.), *Metafor Nedir, Ne Değildir*? (pp. 3-4). Pegem Akademi.

Güneş, D. (2014). *Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Okul Yönetimi Algısının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Karateke, T. (2019). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1235-256. https://doi.org/10.18505/cuid.620035

Kaya, M. & Koca, İ. (2020). Okul Müdürü Kavramına İlişkin Metafor Araştırmalarının İncelenmesi: Bir Meta–Sentez Çalışması. *Alanyazın,* 1(1), 23-38. http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0101.23.38

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2019). MEB Tebliğler Dergisi. Cilt:82. Sayı:2747. Aralık 2019.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu (2013). Erişim Tarihi: 05.05.2021, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistratejive uygulamaklavuzu.pdf

Onat Kocabıyık, O. (2015). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Olgu Bilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma, 6(1), 55-66.

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SEZDİRME YÖNTEMİNİN KULLANIMI

Enes Kaan ŞAHİN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, enes_kaan2017@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi İlhami ARSEVEN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, iarseven@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin ön bilgileri ve yeni kazanılacak bilgilerin zihinde yapılandırılması yoluyla gerçekleşmektedir. Yani bireyin mevcut bilgi birikimi öğrenme sürecinde etkili bir unsur olarak görülmektedir. Bundan dolayı yapılacak öğretim faaliyetleri, bireyin öğretmen rehberliğinde sürece aktif olarak katılmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenme ve öğretim sürecine yönelik benimsediği bu görüşler Türkçe öğretimini de etkilemiş, dil bilgisi öğretimine bakış açımızı değiştirmiştir. Davranışçı yaklaşımlarda uyarı ve tepki, bilişsel yaklaşımlarda bir iletişim aracı olan dil bilgisi günümüzdeyse bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dilsel; sıralama, sınıflama, analiz, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmede bir araç rolünü üstlenmektedir. Sezdirme yöntemi, yapılandırmacı yaklaşımın hedefleri doğrultusunda ortaya çıkmış olan dil bilgisi öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yönteme göre dil bilgisi kuralları öğrenciye doğrudan aktarılmamalı, öğrencilerin bağlamdan hareketle dilin kurallarını keşfetmesi sağlanmalıdır. Sezdirme yöntemiyle yapılan dil bilgisi öğretiminde, metinlerden yararlanarak dil bilgisi kurallarını öğrencinin sezmesini sağlanır. Öğretmen, öğrencilerin kural oluşturma sürecine rehberlik eder. İşte bu çalışmanın amacı; sezdirme yönteminin kuramsal çerçevesini ortaya koymak, sezdirme yönteminin uygulanış aşamalarında yapılması gereken çalışmaları tespit etmek, sezdirme yönteminin öğretimde sağladığı katkılar ve sınırlı yönlerini belirlemektir. Yapılan bu çalışmada kuramsal çalışma yöntemi uygulanmıştır. Önce dil ve dil bilgisi kavramları üzerinde durulmuş ardından yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecinde benimsediği görüşler alanyazında taranmıştır. Bu görüşlerin dil bilgisi öğretimine etkileri üzerine birçok makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile çeşitli akademik kitaplar incelenerek alanyazın taraması genişletilmiştir. Gerçekleştirilen alanyazın taramasına göre sezdirme yönteminin, bireye metinler aracılığıyla bağlamsal ortamlar sunarak temel dil becerilerini harekete geçirmesi ve zihinsel becerileri kullanarak yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanıması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir dil bilgisi öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, sezdirme yöntemi, dil ve zihin becerileri

THE USE OF SENSE METHOD IN GRAMMAR TEACHING

ABSTRACT

The constructivist approach emphasizes that learning takes place through structuring the prior knowledge of the individual and the new information to be acquired in the mind. In other words, the existing knowledge of the individual is considered as an effective element in the learning process. Therefore, the teaching activities require the individual to actively participate in the process under the guidance of a teacher. These views adopted by the constructivist approach towards the learning and teaching processes have also affected Turkish language teaching and changed the perspective on grammar teaching. As a means of communication in behavioral approaches, and warning and response in cognitive approaches, grammar assumes the role of a tool in developing linguistic skills such as listening, speaking, reading and writing, and in developing cognitive skills such as processing, classification, analysis and evaluation. The foreshadowing method is one of the grammar teaching methods that emerged in line with the objectives of the constructivist approach. This method underlines that grammar rules should not be transferred directly to the student, and that students should discover the rules of the language based on the context. Grammar teaching through the use of the sense method ensures that students perceive the grammar rules by using the given texts. The teacher guides students through the rulemaking process. The aim of this study is to reveal the theoretical framework of the sense method, to determine the preparations to be made in the application stages of the sense method, and to determine the contributions and limited aspects of the foreshadowing method in teaching. This study has used the theoretical research method. Initially, the study emphasizes the concepts of language and grammar, and then, discusses the views adopted by the constructivist approach in the learning and teaching process based on the relevant literature. The scope of the literature review has been expanded by examining many articles, master's and doctoral theses, and various academic books on the effects of these views on grammar teaching. The conducted literature review has revealed that the sense method is a grammar teaching method suitable for the constructivist approach because it activates basic language skills by providing contextual environments through texts and provides the opportunity to learn by doing through the use of mental skills.

Keywords: Grammar teaching, the sense method, language and mental skills

GİRİŞ

Dil üzerine tarih boyunca birçok araştırmacı çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Bizce dil; bireyin zihninden geçirdiği bilgiler toplamı, bu bilgilerin çeşitli işaret, sembol veya seslere bürünmüş hali, sosyal hayatta olmanın gerektirdiği iletişimin aracıdır. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe sözlüğünde, dil şu şekilde tanımlanmıştır: "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*." (TDK, 2010: 664)

İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaret sistemine dil adı verilmektedir. (Banguoğlu, 2011: 9) Dil çözülemeyecek kadar karmaşık bir yapıda bulunan, zaman içinde çeşitli değişiklikler gösterebilen ve insandan ayrı düşünülemeyecek kendine özgü kuralları olan bir kurumdur. (Aksan, 1979: 11; Ergin, 2014: 3) Dilin

doğru bir şekilde anlaşılması ve kullanımı dil bilgisine bağlıdır. Dile ait biçimsel ve anlamsal kuralları öğreten bilim dalına dil bilgisi adı verilmektedir. (Korkmaz, 2007: 68)

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler, temelinde dil öğretiminde benimsenmiş olan yaklaşımlara dayanmaktadır. Yaklaşımlar öğrenme ve öğretme sürecinin genel varsayımlarıdır. Sürecin geneline yön veren izleğin adıdır. "*Yaklaşım, bir konuyu ya da sorunu ele alma biçimidir*." (Güneş, 2021: 43) Yöntem ise bu izleğin vücut bulmuş halidir. Bu yaklaşımlar bireyin öğrenme süreci, dil öğrenmesi veya edinmesi, dil öğretimini etkileyen başlıca faktörler, dil bilgisi öğretiminin uygulanış biçimleri vb. olmak üzere birbirinden farklılaşmaktadır. (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 107)

Dil öğretiminde başlıca etkili olan 3 yaklaşım vardır. Bunlar genel itibariyle: "Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırıcı" olmak üzere üç ana başlıkta incelenmektedir.

1.Davranışçı yaklaşım: öğrenme, dil öğrenme ve dil bilgisi öğretimi

Dil bilgisi öğretiminde dünyada etkili olmuş ilk yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım; uyarıcı, tepki, pekiştirme gibi çevresel süreçlerle öğrenmeyi açıklayıp öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma işlemi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte bireyin kendisine verilen uyarıcılara beklendik tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilmektedir. İnsan zihnini arka plana atıp basit bir kutu olarak nitelendiren davranışçı yaklaşımın temsilcileri, bu kutunun içinde yaşananları değil sadece kutunun aldığı ve gönderdiği bilgileri önemsemişlerdir. (Güneş, 2009: 3-4; Ersanlı, 2004: 169)

Bu yaklaşımda insanların ve hayvanların birbirine paralel şekilde öğrendiği düşüncesinden hareketle, hayvanların öğrenme süreçleri insanlar üstünde genellenmiştir. (Dilci, 2014: 80) Davranışçı yaklaşımın "öğrenme" üzerine benimsediği görüşler dil öğrenme üzerinde de kabul edilmekte ve uygulanmaktadır. Temelde klasik ve edimsel koşullanmanın ilkeleri; dil öğretimine uyarlanmış, "Yetişkinlerin konuşmalarını tekrar etme ve konuşmalarını yetişkinlerin konuşmalarına benzetme" gibi süreçlerle dil öğrenimi açıklanmıştır. Bu yaklaşım çocukların dili herhangi bir şeyi öğrenir gibi öğrendiği anlayışı üzerine kurulmuştur. (Keklik, 2015; 89; Küçükkaragöz, 2004: 96) Davranışçı yaklaşıma göre dil; harf ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce(iletişim ortamında dile getirilen her şey) ve tepki arasında kurulan ilişkiler ağıdır. Temelde bu ağ, uyaran ve uyaranı takip eden tepki ile öğrenilir. (Topbaş, 2007: 40)Davranışçı yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde de davranışçı psikolojinin temellerine göre bir anlayış benimsemekte ve bu doğrultuda dil bilgisi öğretme ortamları kurmaktadır. (Onan, 2014: 72)

Bu yaklaşım; dil bilgisi öğretirken bireyin hoşuna gidebilecek uyarıcılar kullanma, olumlu davranışlarının ardından pekiştireçlerden yararlanma, bireye gramer alışkanlığı oluşturma gibi ilkelere sahiptir. Bu ilkelere yönelik gerçekleştirilen etkinlikler metin tabanlı değil, basit düzeyde tümceler üstünden yapılır. (Kayasandık, 2018: 18; Memiş ve Erdem, 2013: 304)

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde bireyin pasif olup öğretmen veya bir başkası tarafından düzenlenen çevresel şartlara göre öğrenme gerçekleşmektedir. (Altunkaya, 2019: 160) Dil bilgisi kuralları, öğrenenin doğru

şekilde anlamasını amaçlayan öğretmen merkezli dil bilgisi öğretimi ile öğretilmiştir. (Azizoğlu ve Okur, 2020: 68) Dolayısıyla yapılan dil bilgisi öğretiminde bireyin aktif katılımına ve kuralları uygulayabilmesine önem verilmemiştir.

2.Bilişsel yaklaşım: öğrenme, dil öğrenme ve dil bilgisi öğretimi

Dil öğretiminde davranışçı yaklaşımın 20.yüzyılın ikinci yarısında eleştirilmeye başlanması ve öğrenmeye yönelik bakış açısının değişmesiyle birlikte; bireyin dil edinim sürecinin sadece çevreyle açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu kabul edilmiş ve bilişsel dil öğrenme yaklaşımın görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden şüphesiz en büyüğü Chomsky tarafından ortaya atılan "Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisi" yaklaşımıdır. Dil gelişimin biyolojik temellere bağlayan bu yaklaşıma göre dünya üzerindeki bütün diller eşittir ve her birey dünyaya doğuştan dil edinim mekanizması ile gelmektedir. Dil gelişiminde doğuştancılık olarak bilenen bu yaklaşımlara aynı zamanda "psikolinguistik" yaklaşımlar adı da verilmektedir. (Kerimoğlu, 2019: 68-69: 119; Küçükkaragöz, 2004: 97)

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bir bilginin zihne anlamlı şekilde kodlanmasıdır ve birey zihinde bu bilgileri çeşitli şemalar halinde organize eder. Öğrenme dediğimiz hadise ise bu şemalarda görülen çeşitli değişiklikler, eklemlemeler vb.dir. (Oflaz, 2015: 700) Bilişsel yaklaşıma göre organizma dış uyaranlarla karşılaştığında pasif değildir, düşünerek davranışlarına yön verir. (Selçuk, 2004: 174)

Chomsky 1957 yılında yayımladığı "Syntactic Structures" yani "Sözdizim Yapıları" adlı eserinden önce mevcut kullanılan davranışçı yaklaşım ile dil bilgisi öğretimine çeşitli eleştiriler getirir. Bu eleştirilerin temeli dilin uyarıcı ve tepki ile açıklanan dil öğretiminin mekanik bir yapıya bürünmesi üzerinedir. Ancak Chomksy'nin görüşlerine göre birey yaşadığı çevrede konuşulan dili içleştirip kurallarını anlamakta daha sonra da uygun dil bilgisi kurallarını kullanarak dili edinmektedir. Çocuğun belli bir yaşa yani olgunluk düzeyine erişmesi dili edinmede kilit noktalardan birini oluşturmaktadır. (Demircan, 1990: 192; Güneş, 2021: 48; Küçükkaragöz, 2004: 97)

Bilişsel yaklaşımın temel felsefi yapısını oluşturan Üretici Dönüşümsel Dil Bilgisi adından da anlaşılacağı üzerine yeni dil bilgisel yapılar üretme esasına dayanmaktadır. Sözdizimini yani cümleyi temel alan bir teoridir. (Azizoğlu ve Okur, 2020: 68)

Bilişsel yaklaşım her ne kadar kuramsal bakımdan "evrensellik" anlayışını benimsese de özellikle dil bilgisi öğretimi alanında gerekli yöntemleri sunamamış yani işlevsel bir anlayış geliştirememiştir. Bu durum da öğretim ortamlarında yapılan uygulamalarda davranışçı yaklaşımın uzun yıllar kullanılmasına sebep olmuştur. Yani yaklaşıma dair savunulan görüşler pratiğe dökülememiştir. Ülkemizde de doğrudan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yansıtılamayan bilişsel yaklaşımın kullanım alanı bazı kurs ve özel okullarla sınırlı kalmış, ülke genelinde kullanılmamıştır. Aynı zamanda, dil edinim sürecinin zihinsel ve sosyal becerilerden soyutlanarak açıklanması yönüyle eleştirilen bilişsel yaklaşım; ilerleyen süreçte yerini yapılandırıcı yaklaşıma bırakmıştır. (Onan, 2014: 74; Dolunay, 2014: 107, Güneş, 2011: 146)

3.Yapılandırmacı yaklaşım: öğrenme, dil öğrenme ve dil bilgisi öğretimi

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi somut davranışlarla açıklarken, bilişsel yaklaşımda öğrenme birtakım zihinsel süreçlere dayalı olarak açıklanmıştır. Özellikle bilişsel yaklaşımda yer alan bilgiyi alma, düzenleme ve kodlama gibi kavramlarla zihnin incelenmeye başlanmış olması eğitimde öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığı sorusunu da ortaya çıkarmıştır. Böylelikle yapılandırıcılığın çıkış noktası oluşmuştur. John Dewey, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi düşünürler bu yaklaşımın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; bireyin zihninde yer alan ön bilgilerin ve yeni kazanılacak bilgilerin bütünleşmesidir. Bütünleşme süreci bireyin aktif yani sürecin içinde olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğrendikleri üzerinde uygulamalar yapması gibi esaslara dayanmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme sürecinde birey yaşantılarını da kullanarak çeşitli anlam üniteleri kurulmaktadır. Bu anlam ünitelerini oluşturmada öğretim etkinlikleri yani bireyin deneyim kazanmasına önem verilmektedir. Bireyin somut yaşantılarına dayalı deneyimlerin bilgiyi öğrenme ve kalıcılığını sağlamada etkili olduğu kabul edilir. Çünkü anlam, deneyimlerden kaynaklanmaktadır. (Alkan, 2017: 205-208; Kaya, 2016: 116-117; Taşpınar, 2016: 91)

Öğrenme üzerine benimsenen kabullerin değişmesi, dil öğrenimine bakış açısını ve haliyle dil bilgisi öğretiminin uygulanış şeklini de değiştirmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım; dil eğitiminde ve dil bilgisi öğretim sürecinde günümüzde hala kullanılmakta olan geçerli son yaklaşımdır. Davranışçılar U-T bağı, bilişselcilerin ise doğuştan edinim mekanizmasıyla açıkladığı dil öğrenme süreci yapılandırıcı yaklaşıma göre şöyle gerçekleşmektedir: Birey aynı öğrenme sürecinde olduğu gibi dil öğrenme sürecine de aktif olarak katılmakta, bilgiyi almakta ve yapılandırmaktadır. Burada dile dair bilgilerin zihinde yapılandırılmış olması kalıcı dil öğrenme için başlıca şartlar arasındadır. Bilişselcilerin savunduğu gibi dil, bilinçaltı süreçlerle edinilmez. Tam aksine dil; planlı ve istendik şekilde öğretilmeli, birey bilinçli bir şekilde dili öğrenmelidir. Chomksy'nin dil ve zihinsel beceriler arasında bir etkileşimin olmadığı, dilin sadece beyinde yer alan program aracılığıyla edinildiği görüşüne karşı çıkılır. (Dolunay, 2014: 107; Güneş, 2021: 52-55)

Piaget'in savunucu olduğu bilişsel yapılandırmacı anlayışı bireyin zihnini önemserken; Vygotsky ve Bruner, sosyal yapılandırmacı anlayışta bireyin sosyal çevresini dikkate alır. Başka bir deyişle bireyin yaşadığı kültür, bulunduğu ekonomik şartlar vb. gibi sosyal ögeler, bireyin öğrenme sürecine yön vermektedir. (Alkan, 2017: 216-217) Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılığın aksine bağlamsal yaklaşımlar içinde yer almaktadır. Piaget, bireyin dil ve zihin becerilerini belli evrelere göre sınıflandırırken Vygotsky; bireyin dünyaya gelişinden itibaren onu kültürel ve sosyal bir bağlam içinde değerlendirilmektedir. Bireyin başta ailesi olmak üzere içinde bulunduğu her bağlamsal ortam, öğrenmede etkili olmaktadır. (Atak, 2017: 169-170)

Dil ile sosyal ve zihinsel gelişim arasında kurulan etkileşim, dil bilgisi öğretiminde de bireyin farklı gelişim alanlarına hitap eden dil bilgisi öğretimini doğurmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel yapılandırmacılıktan hareketle gelişimsel; sosyal yapılandırmacılıktan hareketleyse etkileşimsel dil bilgisi öğretimi anlayışlarına sahiptir. (Güneş, 2013: 176)

Bilişsel yapılandırmacılık anlayışına göre bireyin zihinsel gelişim düzeyi arttıkça soyut konuları anlar hale gelmektedir. Haliyle bu durum daha soyut dil bilgisel konuların birey tarafından anlaşılır olmasını sağlayacaktır. (Topbaş, 2007: 51) Bundan dolayı bireyin zihinsel gelişim düzeyi dikkate alınarak öğretilecek dil bilgisel konular belirlenmelidir. (Onan, 2014: 759) Piaget'in görüşlerinden hareketle öğrencilerin ön bilgilerinin dikkate alınması gerektiği üzerinde duran bilişsel yapılandırmacılık, yeni dil bilgisel kuralların bireye kazandırılma sürecinde bireyin anlam kurmasına önem vermektedir. (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 125)

Etkileşimsel dil bilgisi öğretimini savunan sosyal yapılandırmacılığa göreyse dil bilgisi öğretiminde; öğrencileri gramer kalıplarından kurtarmak, çeşitli görev ve etkinlikler vasıtasıyla etkileşimi arttırarak işbirlikli öğrenme sağlamak, dilin kurallarını belli bir bağlam içinde öğrencilerin kullanmasına imkân tanımak, dört temel dil becerisini geliştirmede dil bilgisinden yararlanmak gibi öğretim etkinliklerinden yararlanmalıdır. Etkinlik ve görevlerin önem kazanmasıyla birlikte dil bilgisi öğretimi sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklı gerçekleştirilmeye başlamıştır. (Baş ve Beyhan, 2017: 138-141) Vygotsky'e göre bireyin zihinsel gelişimini sağlamada dil bilgisi çalışmalarının önemi büyüktür. Çünkü dil bilgisi sayesinde birey bilinçli öğrenme sağlar. (Ergün ve Özsüer, 2006: 283) Hangi dil bilgisel kuralın nerede kullanılacağını keşfeden birey, buna göre dili kullanacak, anadiline ait kurallar üstünde bilinç oluşturacaktır.

Tablo 1. Dil Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Roller	**Davranışçı yaklaşım**	**Bilişsel yaklaşım**	**Yapılandırmacı yaklaşım**
Öğrenme	Gözle görülebilir davranış değişiklikleri.	Bilgiyi zihinde anlamlı şekilde kodlamak.	Ön bilgi ve yeni bilginin bütünleşme süreci.
Dil öğrenme	Dil uyarıcı ve tepki sayesinde öğrenilir.	Dil, doğuştan gelen mekanizma ile öğrenilir.	Dil, zihinsel gelişime ve sosyal etkileşime bağlı olarak öğrenilir.
Kuramcılar	Bloomfield ve Skinner	Chomsky ve Krashen	Piaget, Vygotksy ve Bruner
Dil bilgisi öğretimi içerik	Ardışık ve doğrusal	Ardışık ve doğrusal	Sarmal ve tematik
Dil bilgisi öğretimi yöntem	Tümdengelim	Tümdengelim, Tümevarım	Tümevarım
Dil bilgisi öğretimi etkinlik	Bilgi aktarmaya dayalı ezber ve taklit	İletişim kurmaya dayalı etkinlikler	Etkileşim kurmaya ve bilgiyi yapılandırmaya dayalı etkinlikler
Değerlendirme	Ürün	Ürün ve süreç	Ürün ve Süreç
Öğretmen	Aktarıcı	Aktif	Rehber
Öğrenci	Pasif	Aktif	Aktif

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılan bu araştırmada çalışmanın amacı; yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde uygulanan dil bilgisi öğretim yöntemlerinden biri olan sezdirme yönteminin kuramsal çerçevesini ortaya koymak, sezdirme yönteminin uygulanış aşamalarında yapılması gereken çalışmaları tespit etmek, sezdirme yönteminin öğretimde sağladığı katkılar ve sınırlı yönlerini belirlemektir. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan 2015, 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Program'larında dil bilgisi öğrenme alanı bulunmamaktadır. Dil bilgisi konu alanlarını içeren kazanımlar; bireyin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarında aşamalı olarak düzenlenmiş ve bu kazanımların öğretiminde sezdirme ile uygulamadan yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. (MEB, 2015: 4, 2018: 8, 2017: 10, 2019: 8) Dolayısıyla bu

çalışmanın, öğretimde benimsemesi gereken dil bilgisi öğretim anlayışını göstereceğinden önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada kullanılan araştırma modeli, mevcut durumun betimlenmesi ve analiz edilmesine yönelik kuramsal analitik araştırma, yöntem olarak ta nicel araştırma yöntemlerinden olan "temel araştırma" yöntemi kullanılmıştır. Temel araştırmalar, bir alanla ilgili kuram oluşturmak, ya da var olan kuramı güçlendirmek, ona katkıda bulunmak ya da kuramı test etmek üzere yapılan araştırma türüdür (Kaptan, 1991; Akt., Sönmez ve Alacapınar, 2013). Kuramsal ya da temel araştırmalar uygulamalı araştırmaların hareket noktası ve yönlendiricisi olduğu için de önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecinde benimsediği görüşler alanyazında taranmış ve bu görüşlerin dil bilgisi öğretimine etkileri üzerine birçok makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile çeşitli akademik kitaplar incelenerek alanyazın taraması genişletilmiştir.

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SEZDİRME YÖNTEMİ

Dil bilgisi, dile ait kural ve yapılar bütününe verilen addır. Bu kural ve yapıların öğretiminde karşımıza çıkan başlıca sorular şunlardır: (Karadüz, 2014: 285-286)

Dil bilgisi öğretimi ayrı bir öğrenme alanı mı olmalıdır?

Dil bilgisi ayrı bir ders olarak mı, Türkçe dersi içinde metinden hareketle mi işlenmelidir?

Öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi işlevsel dil bilgisi mi öğretilmelidir?

Ders konuları bütünden parçaya mı yoksa parçadan bütüne gidilerek mi verilmelidir?

Dil bilgisi tanım ve kural verilerek mi, örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır?

Yukarıda yer alan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda dil bilgisi öğretimi geleneksel ve modern olmak üzere iki ana akıma ayrılmaktadır. (Kansızoğlu ve Sulak, 2019: 959) Geleneksel dil bilgisi anlayışında gramer kuralları; işlev, anlam ve bağlam gibi unsurlardan soyutlanmış halde öğretilmektedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bireyin dil bilgisi öğretim sürecinde aktif olması, süreç temelli çalışmalar, iş birlikli öğrenme ortamları, bireysel farklılıkları dikkate alma(Kansızoğlu ve Sulak, 2019: 960) ve kuralları keşfetme gibi özellikler önem kazanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe dersi bireyin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle birlikte bir bütündür ve dil bilgisi bu bütünün bir parçasıdır. Bundan dolayı dil bilgisi öğretimine ayrı bir öğrenme alanı gözüyle bakılmamaktadır. Başka bir deyişle dil bilgisi kurallarının öğrencilere verildiği ayrı bir ders saati yoktur. (Ayrancı, 2017: 146) Dil bilgisi öğretiminde hedeflenen; dilin kurallarını öğretmek değil, dil becerilerini geliştirmektir. Başka bir deyişle dil bilgisi öğretimi sayesinde birey dilin inceliklerini fark etmekte, dili daha iyi anlayıp daha etkili bir şekilde kullanmaktadır. (Aytaş ve Çeçen, 2010: 82)

Dil bilgisi öğretimi; bireyin anlama ve anlatma becerileri içinde, bu becerileri destekleyip açıklayıcı ve örgütleyici olmalıdır. Bireyin dört temel dil becerisi içinde dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bütünsel bir anlayış ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla gramer kuralları sezdirilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamanın gerekçesi olarak dil becerileri ile ilişki kurulmadan yapılacak dil bilgisi öğretiminin, bireyi kuralları ezberlemeye iteceği düşüncesi yatmaktadır. (Güven, 2013: 8; Erdem ve Çelik, 2011: 1059-1060)

Geleneksel dil bilgisi öğretiminde öğrenci edilgen ve ezberci bir yapıdadır. Öğretilmesi hedeflenen dil bilgisel yapı söylenir ve örnekler üstünden dil bilgisi öğretilmeye çalışır. Yani öğretimde tümdengelimsel bir anlayış söz konusudur. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma göre kalıcı bir öğrenme için öğrenci etkin bir şekilde sürece katılmalıdır. Bu öğrenme ve öğretme yaklaşımının temelini bireyin zihinsel becerilerini geliştirerek onu ezberden uzak tutma ve gramer yapılarını keşfetmesini sağlama oluşturmaktadır. Öğretilmesi hedeflenen dil bilgisel yapının; işlevi, metne getirdiği katkı, anlama ve anlatma becerileri üstündeki etkisi gibi süreçlere önem verilerek tümevarımsal bir öğretim benimsenir. (Türkel ve Dundar, 2020: 201-202; Göçer, 2015: 234)

Dil bilgisi öğretiminde "isim, sıfat, fiil vb." gibi konuların ezberletilmesi etkisiz bir uygulamadır. Doğrudan aktarıma dayalı olan bu süreç, öğretmen açısından daha ekonomik olmakta ve haliyle daha başarılı bir öğretim gözüyle bakılmaktadır. Bir konuyu öğrencilerin ezberlemesini sağlamak, gözlem ve uygulamalarla bireyde beceri kazandırmaktan daha kolay bir öğretim yoludur. Ancak bireyin temel dil becerilerinden soyutlanmış halde yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrenmede sonuca götürmeyen bir yoldur. Bu öğretim yöntemi yerine gözlem safhasından, kural oluşturmaya ve daha sonra uygulama yapmaya imkân tanıyan bir öğretim yöntemi benimsenmelidir. Öğretmen açısından ekonomik olmayan bu yöntem, öğrenciler için daha ilgi çekici ve yararlıdır. (Öz, 2003: 267-268)

Erdem ve Çelik(Erdem ve Çelik, 2011:1061)'e göre dil bilgisi dersi uygulamalarında dikkat edilmesi gereken üç aşama vardır. Bunlar sırasıyla öğretilmesi hedeflenen gramer kuralının öğrenciye sezdirilmesi, kuralı sezen öğrencinin kural hakkında bilgilendirilmesi ve kuralı öğrenen öğrencinin bunu beceriye dönüştürmesidir. Geleneksel anlayış bu üç aşamadan sadece öğrenciyi bilgilendirmeyi hedef alan bir öğretim gerçekleştirmektedir. Özbay(Özbay, 2006: 150) da bireyin doğuştan sezgisel dil bilgisi yeteneğine sahip olduğunu belirtmektedir. Dil bilgisi öğretiminin göreviyse bu içselleştirilmiş sezgisel bilgiyi ortaya çıkarmak ve bireyi dil bilgisi kurallarına yönelik bilinçlendirmektir.

Daha önce Türkçenin dil bilgisi kurallarına yönelik herhangi bir bilgisi veya farkındalığı olmayan bireyler *"Milli Eğitim eski Bakanı" "kırmızı kalem eski kutusu*" veya "hızlı eski tavşan" gibi sözcük gruplarının doğru olmadığını anlamlandırmada güçlük çektiği için kabul eder ancak yanlışın sebebini gerekçelendiremez. Bireyin yanlış sözcük öbeklerinin kullanımını ayırt edebilmesi doğuştan getirdiği sezgisel dil bilgisi yeteneğinin bir sonucudur. Öğretmenlere düşen görevse bu sezgisel beceri konusunda bireyi bilinçlendirmektir. Aksi takdirde kurala dayalı gerçekleştirilecek dil bilgisi öğretim etkinlikleri, bireyin Türkçe dersine karşı olumsuz tutumlar kazanmasına sebep olacaktır. (Aydın, 1999: 1-2; Altas, 2009: 75) Dil bilgisi öğretiminde bireyin bilinçaltı dil yapılarını ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. (Demirel, 1999: 75)

Dil bilgisi, bir dilin kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken kurallar bütünüdür. Dil kullanımının en güzel örneği metinlerde görülmektedir. Kelime, cümle, görsel gibi unsurların oluşturduğu anlamlı yapılara metin adı verilmektedir. Dilin her türlü inceliği metinlerde yer alır. Bir nevi metinler, dilin uygulanma sahasıdır ve dilin işlevlerinin somut olarak en iyi görülebileceği yapı taşıdır. Bundan dolayı yapılacak dil bilgisi öğretimi metinlere dayanmalıdır. (Sağır ve Atalay, 2016: 15-16; Temizkan, 2014: 135)

Metinlerde yer alan örnekleri inceleyen birey, zihinsel becerilerini kullanarak örneklerden kurala ulaşırsa kalıcı bir öğrenmeden söz edilebilir. Sözlü veya yazılı metinlere dayanmayan dil bilgisi öğretimindeyse kurallar öğrenciye ezberletilmeye çalışılır. Uygulamaya dayanmayan dil bilgisi öğretimi, öğrenmeyi değil geçici bir süre ezberde tutmaya neden olur. (Temizkan, 2014: 135)

Dil bilgisi öğretiminin metinlerden bağımsız olarak gerçekleştirilemeyeceği düşüncesi, metin içindeki örneklerden hareketle ve tümevarımsal bir anlayışla kural oluşturmaya dayalı öğretim etkinliklerini doğurmuştur. Metin temelli bu uygulamalar, bireyin aynı zamanda günlük yaşantısıyla da bağ kurmasını sağlayacaktır. İnsan zihni önce bütünü algılamakta ardından parçaların anlamlandırılmasına geçmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde dilin bildirim yüklü bütününü kavrama amacıyla cümle ve metinlerden yararlanılmalıdır. (Akgül, 2010: 32; Karahan, 2009: 24-30) Dil bilgisi öğretiminde kullanılan metinler, benimsenmiş olan öğretim yaklaşımına göre değişiklik göstermektedir.

Geleneksel uygulamalarda önce edebi metinler kullanılarak metinlerde yer alan bilgiler ezberletilmeye çalışılmış, davranışçı uygulamalarda ezber-taklide dayalı uyarı ve tepki bağını güçlendirme amacıyla metinlerden yararlanılmış, bilişsel yaklaşımsa metinlerde dilin iletişimsel boyutunu önemser. (Güneş, 2013: 1-12)

Davranışçı yaklaşımda kullanılan ve ders kitapları yazarları aracılığıyla üretilen metinlere “üretilmiş metinler” adı verilmektedir. Dilin günlük hayatta yer alan çeşitli kesitlerini içeren bu metinler, öğrencilere ezberletilmiştir. Öğrenilenlerin uygulamaya aktarılmaması sebebiyle şartlanmaya dayalı dil öğretimi gerçekleştirilmiş ve birey sınıfta öğrendiği bilgiden farklı bir bilgiyle günlük hayatta karşılaşınca çözüm üretememiştir. Noam Chomsky’nin temsilciliğini yaptığı bilişsel yaklaşımdaysa “evde, okulda, postanede” gibi çeşitli bağlamsal ortamları içeren “özgün metinler” kullanılmıştır. Bu yaklaşımda dilin iletişimsel boyutu temele alınmış ve hazır kalıp cümlelerden yararlanılmıştır. Her ne kadar bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmış olsa da dil öğretiminde metin kullanımı tekrar ve ezber gibi süreçlerin ötesine gidememiştir. Bilişsel yaklaşım, metinlerin günlük hayattaki iletişim işlevine dayalı çalışmalar gerçekleştirirken yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bireyin çeşitli becerilerini geliştirmede metinlerden araç olarak yararlanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılığın dil öğretiminde başlıca kullandığı metinlereyse “özel metinler” adı verilmektedir. Özel metinler, doğrudan dil öğretiminde kullanılma amacıyla hazırlanmıştır. Bu metinlerde amaç bireyin dili öğrenmesini ve kullanmasını sağlamaktır. Dilin iletişimsel boyutu yerini dilin etkileşimsel boyutuna bırakmıştır. Bireyin metindeki bilgiyi bulması, anlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gibi süreçlere önem verilmiş, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak aktif bir şekilde dili öğrenmesi sağlanmıştır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımda metinlere

amaç gözüyle bakılan metin öğretimi, yapılandırmacı yaklaşımdaysa metinlere araç gözüyle bakılan metinle öğrenme anlayışı söz konusudur. (Güneş, 2013: 605-630; Güneş, 2013: 1-12; Bulut, 2019: 218-221)

Metin temelli veya metinle öğrenme olarak adlandırılabilecek bu öğretim yaklaşımı, yapılandırmacılık temelli olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin süreç boyunca etkin kalmaları sağlanarak dilsel sorgulama, dilsel görevleri yerine getirme ve bireyde beceri oluşturma gibi çalışmalardan yararlanılmıştır. Herhangi bir metinde yer alan bilgi düzeyindeki unsurları tespitinin ötesinde bir öğretim söz konusudur. "Metindeki sıfatları gösterin." anlayışı yerine "Metindeki sıfatları sezdirme." anlayışı benimsenmiştir. Metinler, dilin işlevsel kullanımında bir araç olmuştur. Metinlerin araç gözüyle değerlendirilmesi; metindeki örneklerden hareketle farklı kullanım biçimlerinin üretilmesi, bireyin dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve bu becerilerin uygulanması gibi hedefleri ortaya çıkarmıştır. (Hamzadayı ve Şentürk, 2020: 95-96) Metin temelli dil bilgisi öğretiminin neden gerekli olduğunu Temizkan(Temizkan, 2014: 139-141) şöyle açıklamaktadır:

Dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmesi, öğrencileri kuralları ezberlemeye yönlendirmektedir. Bu da dil bilgisine karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olmaktadır. Metni temel alan dil bilgisi öğretimindeyse birey çeşitli dilsel bağlamlarda dili görmekte ve kullanmaktadır. Bu da tekdüze bir öğretimin önüne geçmektedir.

Dil bilgisi öğretimi ve bireyin temel dil becerileri arasında ilişki kurulma amacı da öğretimde metinlerden yararlanılmasının bir başka gerekçesidir. Metinler sayesinde bireyin temel dil becerileri de desteklenmektedir. Türkçe öğretiminde, dil bilgisi bir amaç değil anlama ve anlatma becerilerini geliştiren bir araçtır. Bu aracı en iyi şekilde kullanmak ancak metinlerle mümkündür.

Dil bilgisi öğretimi, çağdaş öğretim yöntemlerinden etkilenmektedir. Bilgi aktarımına dayalı öğretim yerini işlevsel öğretim yöntemlerine bırakmıştır. İşlevsel öğretimi sağlamak için dil bilgisi öğretiminde metinlerden yararlanılmalıdır.

Bu bilgilerden hareketle yukarıda ele alınan soruları geleneksel ve yapılandırmacı dil bilgisi anlayışına göre şu şekilde tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 2. Geleneksel ve Çağdaş Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması

Geleneksel dil bilgisi	**Yapılandırmacı dil bilgisi**
Dil bilgisi öğretimi ayrı bir öğrenme alanıdır.	Dil bilgisi öğretimi ayrı bir öğrenme alanı değildir.
Dil bilgisi öğretimine ayrı bir ders gözüyle bakılır.	Dil bilgisi öğretimi bireyin temel dil becerilerinden hareketle bir bütün halinde gerçekleştirilir.
Bireye kural ezberletmeye dayalı dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir.	Bireyin dilin kurallarını işlevsel olarak kullanabileceği bir öğretim gerçekleştirilir.
Bütünden parçaya doğru tümdengelimsel bir anlayışla dile dair kurallar aktarılır.	Parçadan bütüne doğru tümevarımsal bir anlayışla dile dair kuralların sezdirilmesi sağlanır.
Dil bilgisi öğretiminde kurallar öğretmen tarafından verilir.	Dil bilgisi öğretiminde örnekten kurala doğru gidilerek öğrenci tarafından kuralların keşfedilmesi beklenir.

Geleneksel dil bilgisi ve yeni dil bilgisi anlayışlarında benimsenen yöntemleri karşılaştıran Güneş(Güneş, 2013: 78); geleneksel dil bilgisi anlayışının tümdengelimsel olarak kural ve tanımlama ardından uygulama, yeni dil bilgisi anlayışının ise tümevarımsal olarak gözlem ve keşfetme, kuralı belirleme, alıştırma ve uygulamaya aktarma gibi aşamalardan oluştuğunu belirtmektedir. Geleneksel dil bilgisi anlayışı kuraldan uygulamaya doğru ilerlerken yeni dil bilgisi anlayışında değişimden kurala doğru gidilmektedir. Son olarak geleneksel dil bilgisi anlayışında öğretimin kuraldan başlaması sebebiyle "soyuttan somuta", yeni dil bilgisi anlayışınınsa metinlere dayanması sebebiyle"somuttan soyuta" doğru ilerlediğini söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşımın, dil bilgisi öğretimine "dilsel, zihinsel ve sosyal" becerilerle dört temel dil becerisini geliştirmede bir araç gözüyle bakması sebebiyle ortaya çıkan dil bilgisi öğretim yöntemine sezdirme yöntemi adı verilmektedir. Bu yöntem öğrencilerin çeşitli dil bilgisel kuralları; metnin bağlamından hareketle fark etmesi, kuramsallaştırması ve farklı durumlarda uygulaması esasına dayanmaktadır. Literatürde "endüktif yaklaşım" yani "tümevarımsal yaklaşım" adıyla da bilinir. Aynı zamanda benimsediği ilkeler ve uygulanışı itibariyle "aktif keşif süreci" olarak adlandırmak da mümkündür. (Chartrand, 1995: 33) Bu yöntemde dil bilgisi öğretimi metin temelli olarak gerçekleştirilmektedir. Dilsel yapıların keşfedilmesinin sağlanması ve işlevsel kullanımı önemsenmektedir. (Altas, 2009: 72) Bu da öğretimde örneklerden kurala doğru ilerleyiş gösteren tümevarımın, sezdirme yöntemi içinde kullanılma sebebini gösterir niteliktedir.

Tümdengelimde, önce kuralların bilgisi verilmekte ardından örnekler sunularak konu pekiştirilmektedir. Ancak tümevarımda önce örnekler ele alınmakta ardından kurala ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle tümdengelim; "kural odaklı", tümevarım; "keşfederek öğrenme" adlarıyla da anmak mümkündür. (Brinton, 2014: 354; Thornbury, 1999: 29: aktaran: Değer, Çetin ve Köleci, 2020: 19)

Tümevarıma dayalı dil bilgisi öğretimde amaç öğrenciye gramer kuralının yapılanma biçimi ve bağlamlardaki işlevini fark ettirmektir. Bundan dolayı öğrenciye uygun bağlamlarda sık sık örnekler verilmelidir. Aynı zamanda öğretimde tümevarımın kullanılması için öğrencinin ilgi ve dikkatini canlı tutmak, onu gözlem yapmaya yönlendirmek önemlidir. Bu yüzden öğretmenler önce öğrencinin ilgisini örnekler üzerine çekmelidir. Daha sonra örnekler üzerinden birtakım işlemleri öğrencilerin gerçekleştirebilmesini sağlamalıdır. Bunlar verilen örneklerin birbirine benzer ve farklı yönlerini bulma, örneklerden kurala ulaşmasını sağlama gibi işlemlerdir. (Özbay, 2006: 154; Değer, Çetin ve Köleci, 2020: 37)

Dil etkileşim ve iletişim aracıdır. Yapılacak dil bilgisi öğretimi bir amaç değil ancak etkileşim ve iletişim kurmada araç olabilir. Dilin kendisi öğretilmeli, dil bilgisiyse örtükten açık olana doğru tümevarımsal bir anlayışla dil içinde fark ettirilmelidir. Bunu sağlamak için dil kuralları öğrenciler arasındaki etkileşimler ve tartışmalardan yararlanılmalıdır. Öğrenciler kuralları kendileri keşfetmeli ve düzenlemelidir. Dil bilgisi öğretiminde kuraldan örneğe doğru tümdengelimsel bir şekilde ilerlemek, öğrencinin dilsel ve bilişsel gelişimi için uygun değildir. Bağlam dışı yapısal alıştırmalar öğrenenler için tekrarlayıcı ve sıkıcıdır ve bu nedenle pek kullanışlı değildir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminde, anlam-biçim ilişkisine büyük önem verilip bağlama dayalı etkinlikler gerçekleştirilir. Keşfederek öğrenme; somut örnekleri inceleme, benzerlik ve farklılıklarını bulma gibi çalışmalara

dayanmakta olup bireyin süreçte sınırlama, sorgulama, karşılaştırma gibi üst düzey zihinsel becerilerini aktif olarak kullanmasına katkı sağlar. (Nguyen, 2003: 91-93; Güney ve Aytan, 2013: 54)

Dil bilgisi öğretiminde bireyler, dille ilgili açıklayıcı bilgiyi bildiği gibi aynı zamanda koşulsal bilgiyi de bilmelidir. Açıklayıcı bilgiler, dile dair kuralların bilinmesiyken koşulsal bilgiler bireyin dil kuralını nasıl ve ne zaman uygulayacağının farkında olmasıyla ilişkilidir. Başka bir deyişle soyut olan kavramsal bilgilerin somut olarak nerde kullanılacağını bilinmesidir. Zira Türkçe dersi bilgiye sahip olmanın ötesinde bilgiyi kullanma dersidir ve uygulama gerektirir. Koşulsal bilgiyi bireyin kullanma becerisi kazanmasıysa dilsel bağlamları tanımasını gerekli kılar. İşte sezdirme yöntemi bu amaçla kullanılan ve örnekten kurala doğru ilerleyen metin temelli bir yöntemdir. Süreç boyunca bireyin daima aktif olması, onda araştırma becerilerinin de temelini atar. Bu sebeple öğretim açısından birçok yönden verimli, öğrenci açısından ise ilgi çekici bir yöntemdir. Bu yöntem şüphe ve yaratıcılık gerektirir. Bireye kazandırılan araştırma becerisi, farklı alanlarda yapılacak araştırmaları da destekler. Öğrencilerin merak duygusunu destekleyen bu dil bilgisi öğretim yöntemi, bireyi pasif bir konumdan çıkararak herhangi bir problemin çözümüne doğrudan onu da katar. Böylelikle öğrenciye öğrenme öğretilir. Öğretimin kalıcı olması da sezdirme yönteminin diğer avantajları arasındadır. (Göçer, 2015: 236-237; Chartrand, 1995: 32; Sağır ve Atalay, 2016: 114)

Sezdirme yöntemi "Sunuş, Olayı Gözlemleme, Örnekleri Değiştirme ve Hipotez Oluşturma, Hipotezleri Doğrulama, Kural Oluşturma, Alıştırma, Uygulama" olmak üzere çok adımlı bir süreci içermektedir. Bu aşamalar ve yapılması gereken çalışmalar şunlardır: (Chartrand, 1995: 33-34; Groupe Departemental Maıtrıse De La Langue, 2008: 8; Güneş, 2021: 280-283)

1.Sunuş: Öğrencileri güdüleme, hedeften haberdar etme, dikkatlerini çekme ve ön bilgilerini ortaya çıkarma gibi çalışmaları içermektedir. Öğretmenler bu aşamada dil bilgisinin işlevi üzerinde durmalı ve bireye sağlayacağı katkılardan söz etmelidir. Sezdirilmesi hedeflenen konuyla öğrenci ilgi ve ihtiyaçları arasında bağ kurulmalıdır. Soru-cevap uygulamaları da bu amaçlar için kullanılabilecek öğretim etkinlikleri arasındadır. (Erdem ve Çelik, 2011: 1060)

2. Olayı Gözlemleme: Sezdirme yönteminin uygulanışında yapılacak ilk çalışma, öğrencilerin gözlem yapmasını sağlamaktır. Gözlemler, öğretilmesi hedeflenen gramer kural veya kurallarını bireye somut olarak gösterebilecek metinler üzerinden sistematik şekilde gerçekleştirilir. Bu çalışmalarda derlem adı verilen dil bilimsel gerçekler toplanır. Derlem, dil kullanımına dayalı örneklerdir. Yapılan gözlemler aracılığıyla bireyin gramer kurallarını keşfetmesi amaçlanır. Metin içinde yer alan birbirine benzer bilgileri gruplandırma, farklı örneklerle karşılaştırma, doğrulama ve sorgulama gibi çalışmalar bu aşamada yapılacak diğer uygulamalardır. Sözü edilen çalışmaları öğrencinin yapması, öğretmeninse sürece rehberlik etmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu sayede öğrencilerin gözlenmesi hedeflenen dilsel yapıları ayırt etmesi sağlanacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde yapılması gereken ilk şey öğrencilere ortak bir metin vererek metin üstünden öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağlamaktır. Metinlerin seçiminde öğrenci seviyesi dikkate alınmalı, dili akıcı yazarlar seçilmelidir. (Güven, 2013: 8)

3. Örnekleri Değiştirme ve Hipotez Oluşturma: Bu aşama, dilin belli bir yönünü ortaya çıkarmak amacıyla örneklerin değiştirilmesine dayanmaktadır. "Karşılaştırma, sınıflandırma, ifade ekleme ve çıkarma, kendi içinde yer değiştirme" gibi çalışmalarla farklı örnekler incelenir. Bu çalışmaların sonunda eğer aynı sonuçlara ulaşılıyorsa bireyden açıklayıcı bir varsayım/hipotez oluşturması beklenir.

Örnekler, gramer öğretiminde önemli rol oynar. Amaçları bir kuralı keşfedilmesini sağlamaktır. Öğrencilere dilin kullanımını gösteren bol örnek sağlanmalıdır. Öğrenciler hedef dilin işleyişiyle ilgili hipotezler oluşturdukça onları test ettikçe ve tepkiler aldıkça dile hâkimiyetleri aşamalı bir süreçte gelişir. Bunun için risk almaya, varsayımlarda bulunmaya ve bunları test etmeye öğretmenler tarafından cesaretlendirilmelidir. Tüm iletişim girişimlerinin teşvik edilmesi ve hoşgörü ile düzeltme arasında makul bir dengenin kurulması, dostane bir sınıf atmosferi oluşturulması vb. öğrenmenin önemli bir yönüdür. (Nguyen, 2003: 93-95)

Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin kuralı doğru sezmesini ve kullanmasını sağlayacak zenginlikte örneklerden yararlanılmalıdır. Örneğin "güzel" kelimesinin "sıfat" olarak kullanılabileceğini örnekler içinde gören öğrenci, başka bir örnekte aynı kelimenin "zarf" görevinde de kullanılabileceğini görmelidir. (Güzel araba gidiyordu./Araba güzel gidiyordu.) Böylelikle herhangi bir kuralın farklı yönlerini öğrencinin görmesi sağlanacak, yanlış genellemelerin önüne geçilecektir. (Demirel, 1999: 77)

Dil bilgisi öğretiminde bol örnekten yararlanmanın bir diğer gerekçesi de dil bilgisinin konu alanı itibariyle soyut kuralları içermesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin anlama düzeylerini yükseltmek için bireye bol bol örnekler üstünden gözlem yaptırma, kuralı vermek yerine sezdirmeden yararlanma gibi çalışmalardan yararlanılmalıdır. (Öz, 2003: 159)

Bu aşamada yapılabilecek bazı çalışmalar şunlardır:

Gözlem yaparken tepkileri bir araya getirme ve düzenleme.

Bir soru sorarken cevapların karşılaştırılmasını ve tartışılmasını sağlama

Sınıflandırırken sınıflandırma kriterlerini açıklama ve gerekçelendirme

Sınıflandırırken ortak noktaları ortaya çıkarma ve tartışma

Karşılaştırma yaparken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma

Çıkarımlar yaparken kullanılan stratejileri sözlü ifade etme

4. Hipotezleri Doğrulama: Gözlemler sonucu elde edilen bilginin, farklı örneklerde de doğrulanmasına yöneliktir. Bu amaçla belirlenen hipotezler başka metinler üstünde test edilir. Yapılan hipotez doğrulama çalışmaları sayesinde keşfedilen kural veya kuralların başka örnekler üstünde de genelleştirilebilir oldukları ortaya çıkarsa, yasa veya kural şeklini alabilirler.

Sezdirme yönteminin uygulanmasında ve öğrencilerin belli sonuçlar elde etmesinde çeşitli koşulları ayarlamak önemlidir. Öncelikle öğrenciler belirledikleri kuralı mutlaka başka metinler üstünde uygulayabilmelidir. Metin ve bağlam ilişkisi içinde öğrenciye sezdirilmek istenen gramer yapıları, belli bir sınırlamaya tabii tutulmadan mümkün olduğuca çok metinler üstünde sınanmalıdır.

5. Kural Oluşturma: Kural oluşturma aşaması, doğrulanan hipotezin çeşitli kaynak kitaplar aracılığıyla kontrol edilmesine dayanmaktadır. Hipotezin, kural olarak detaylandırıldığı aşamadır. Hipotezleri doğrulama aşamasında; birden fazla kaynaktan yararlanılması, bireyin bir kuralın birbirinden farklı şekillerde tanımlanabileceğini gösterecektir.

Öğrencilerin elinde iyi bir dil bilgisi kitabının bulunması "kurallar, örnekler ve alıştırmalar" gibi çeşitli etkinliklerde başvurulması sağlanacak bir kaynak oluşturacaktır. (Demirel, 1999: 78)

6. Alıştırma Yapma: Kural elde edildikten sonra bireyin koşul bilgisini işlevsel olarak kullanmasını sağlayıcı çeşitli alıştırmaların gerçekleştirilmesi sağlanır. Bu aşamada birbirinden farklı dilsel bağlamlardan yararlanılır.

Bu aşamada basitten karmaşığa doğru yapılan işlem türleri şöyledir: (Güneş, 2013: 182)

Dil bilgisi olaylarını yeniden tanıma işlemleri, altını çizme, göz atma, etiketleme, inceleme, şema ile gösterme,

Dil bilgisi olaylarını yeniden tanıma alıştırmaları ve bunları yazım kurallarıyla doğrulama,

Cümle oluşturma alıştırmaları incelenen olayın işlevini göstermeye ve değiştirmeye yönelik olmalı,

Cümle veya kısa metinlerde düzeltme alıştırmaları, uygun değişimleri doğrulama,

Kesin yönergelerle metin üretme (yazma) alıştırmaları.

7. Uygulamaya Aktarma: Son aşama olan uygulamaya aktarma aşamasındaysa birey öğrendiklerini farklı durumlara aktararak yeni metinler üretir. Aynı zamanda bu aşama değerlendirme çalışmalarını da kapsamaktadır.

Eğitimin her alanında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de kalıcı izli öğrenme sağlamanın ilk şartı öğrenilenlerin hayatiliği ve uygulanabilirliğidir. Öğretmen bu noktada öğrencilerini yönlendirmeli, öğrenilenlerin sözlü ve yazılı anlatımlarda kullanılmasını sağlamalıdır. (Güven, 2013: 8)

Sezdirme yöntemi, henüz tespit edilmeyen bir kuralı gün yüzüne çıkarma esasına dayanmaktadır. Bir kuralı aktarmak veya ezberletmekten öte bir yöntemdir. Öğretimde tümevarımdan yararlanılarak öğrencinin kural veya ilkeye kendisinin ulaşması sağlanır. Örnekler, benzerlikler ve kurala ulaşma sıralamasıyla ilerleyen bu yöntem sayesinde öğrenme daha kalıcı olmaktadır. Öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerine daima ipuçları sunmalı ve rehberlik etmelidir. Öğrenciler metin incelemesi gerçekleştirirken öğretmenlerden beklenen öğrencinin dikkatini çekme ve konuyu sezmesini sağlamadır. Şayet metinde kopukluklar görülürse öğrenci metni yeniden inceleyip okuması konusunda teşvik edilmelidir. Sonuca ulaşma -dil bilgisel kuralı tespit etme ve kullanma -

göreviyse öğrenciye aittir. (Önal, 2010: 25; Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 26; Göçer, 2015: 235; Altas, 2009: 86) Tümevarımsal öğretimin hâkim olduğu dil bilgisi öğretiminde, öğretmenin rolü bilgiyi verme değil, kolaylaştırıcı veya yönlendirici olma olarak tanımlanmaktadır. (Değer, Çetin ve Köleci, 2020: 36)

Bu noktada öğretmenler tarafından uygun eğitim ortamları sağlanmak zorundadır. Sezdirme yönteminin uygulanış aşamalarında öğretmenlere düşen görevler şunlardır: (Güneş, 2013: 183)

Sunuş aşamasında, öğretmenlerden; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirip dil bilgisinin neden gerekli olduğunu fark etmelerini sağlamaları beklenmektedir. Olayı gözlemleme aşamasında, bireyin gözlem yapıp dil bilgisel yapıyı tanımaları sürecine rehberlik edilmelidir. Örnekleri değiştirme ve hipotez oluşturma aşamasında, öğrencilerin sınıflandırma yapmalarını sağlama, hipotez oluşturmaları için öğrencileri cesaretlendirme ve belirlenen hipotezlerin tartışılabileceği demokratik sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Hipotezleri doğrulama aşamasında, öğrencilerin başka metinler üzerinden varsayımlarını denemeleri sağlanmalıdır. Kural oluşturma aşaması, kaynak kitaplar üzerinden değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Alıştırma yapma aşamasında, öğretmenler çeşitli etkinlikleri planlamalı ve öğrenilenlerin kullanılmasını sağlamalıdır. Uygulamaya aktarma aşamasındaysa öğrenilenler kontrol edilmeli ve farklı durumlara aktarılmalıdır.

Sezdirme yöntemi, metin temelli olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretimde kullanılacak metinleri seçme görevi de öğretmene aittir. Bu açıdan dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin aşağıdaki özelliklere uyması gerekmektedir: (Temizkan, 2014: 144-145)

Dil bilgisi öğretiminin en önemli unsuru öğrencidir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinler öğrencilerin ilgisini çekmelidir.

Metin seçiminde bireyin dilsel ve zihinsel gelişim düzeyleri dikkate alınmalı, bireyin anlamlandırmada güçlük yaşayacağı metinler tercih edilmemelidir.

Öğrencilere sezdirilmek istenen konuya uygun metinler seçilmelidir. Dil bilgisi konusunun örneğinin bol yer aldığı metinlerden yararlanılmalıdır.

Metinler öğrencilerin dili uygulamasına ve etkileşim kurmasına uygun olmalıdır.

Şayet öğrencilere yazım veya noktalama yönünden herhangi bir bilgiyi sezdirmek amaçlanmıyorsa, öğretimde kullanılacak metinler biçimsel yönden uygun olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinler seçilirken evrensel ve milli değerler göz önünde bulundurulmalıdır. Böylelikle öğrencilerin milli ve manevi duygular geliştirmesi de sağlanacaktır.

Bu yöntemin çeşitli sınırlılıkları vardır. En büyük sınırlılık, zaman yönünden öğretimin uzun sürmesidir. Öğretimin keşfetme süreçlerini içeriyor olması, öğrenmenin yavaş olmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretim sürecinde hem öğretmen hem de öğrencinin daha fazla enerji tüketmesi gerekmektedir. Öğretmen hem konuya hem de öğretim yöntemine hâkim olmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde gerçekleştirilen bu keşfetme süreci, iyi bir

planlama da gerektirir. Zira öğretim çeşitli basamaklar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. (Chartrand, 1995: 34; Sağır ve Atalay, 2016: 114-115)

Sezdirme yöntemi, öğrencinin çeşitli bilgileri metinden hareketle sezmesi ve hipotez oluşturmasına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrenci sayısının çok olduğu durumlarda kullanımı zorlaşmaktadır. "Dili sezme becerisi" her birey için aynı seviyede değildir. Dilin günlük hayatta kullanımına bağlı olarak bireylerin dili sezme becerisi olumlu veya olumsuz yönde gelişmektedir. Bu durum asosyal öğrenciler için dezavantajdır. Ayrıca sezdirme yönteminde etkinlikler sırasında, öğrencilerden sürekli olarak cevap beklenerek sınıfta sözlü olarak iletişim kurmaları ve dili kullanmaları istenir. Bu da asosyal öğrencilerin sürece katılımını zorlaştıran bir başka etmendir. (Chartrand, 1995: 34)

SONUÇ

Bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını ve bu sürecin bir parçası haline gelmesini savunan yapılandırıcı yaklaşım; kendinden önceki kuramların öğrenmeye dair benimsedikleri görüşlerden farklı görüşler ortaya atmış, bu durum dil ve dil bilgisi öğretiminde benimsenen yöntemlerin de farklılaşmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin metabilişsel düşünmelerini sağlama, bilinçli öğrenme ortamı kurma, etkileşimsel etkinliklere yer verme ve "bağlamdaki işlevi" kullanarak dil bilgisi konularını sezdirme; ezber ve taklit gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine dil bilgisi öğretiminde kullanılır olmuştur. Böylelikle katı kurallara dayalı dil bilgisi öğretim süreci yerini öğrencilerin de sürecin içinde yer aldığı eğlenceli dil bilgisi öğretim etkinliklerine bırakmıştır. Sezdirme yöntemi işte bu temel görüşlere dayanan dil bilgisi öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde bireyin temel dil becerileri dikkate alınarak dilin işlevleri üzerinden dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir. Bağlam temelli çalışmalar sayesinde dil bilgisi yapıları somutlaştırılırken öğrencilerin sürece aktif katılımı da önemsenir.

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı bireyin anlam kurma şeklini ve düzeyini dikkate alarak yapılandırılmıştır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak temel dil becerileri içinde dil bilgisine dayalı kazanımlar artan bir yoğunluk ve aşamalı olarak düzenlenmiş, öğrencilerin üst düzey düşünmeyle dili kullanma becerilerini arttırma hedeflenmiştir. (Şahin, 2019: 48) Bu yönüyle sezdirme yöntemi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi içerikli kazanımların öğrenciye kazandırılmasına uygun bir yöntemdir.

ÖNERİLER

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi adıyla ayrı bir öğrenme alanına yer verilmemekte, öğrencilere dil bilgisi içerikli kazanımların bireyin temel becerileri içinde sezdirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda:

Sezdirme yönteminin işlevsel kullanımına yönelik çeşitli araştırmalar yapılması,

Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretiminin, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki ders saati planlamasına uygunluğuna dair araştırmalar yapılması,

Bireyin dört temel dil becerisini geliştirmede sezdirme yönteminin getirdiği katkıların tespit edilmesi,

Türkçe Eğitimi lisans programlarında, sezdirme yöntemine yönelik ders içeriklerinin düzenlenmesi,

Sezdirme yöntemi hakkında Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime tabii tutulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akgül, E. (2010). İlköğretim *II. kademede yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Alkan, V. (2017). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. B. Doğan ve V. Alkan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 205-239). Ankara: Eğiten kitap.

Altas, S. (2009). Türkçe dil bilgisi *öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Altunkaya, H. (2019). Dil bilgisi öğretimimde yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler. C. Epçaçan ve E. Akın(Ed.), *Dil bilgisi öğretimi*, içinde (s.159-205). Ankara: Anı yayıncılık.

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar , 9* (2) , 163-176.

Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.

Aytaş, G. ve Çeçen, M.,A. (2010). Ana dil eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Bahar* (27) , 77-89.

Azizoğlu, N.İ. ve Okur, A. (2020). Dil Bilgisi Öğretiminde İçerik ve Kapsam. A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi*, içinde (s.53-71). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bağçı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5* (4), 145-164.

Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1* (41) , 137-162.

Bulut, K. (2019). Metin merkezli dil bilgisi öğretimi. C. Epçaçan ve E. Akın(Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi*, içinde (s.207-226). Ankara: Anı yayıncılık.

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer des démarches actives de découverte. *Québec français,* 99, 32-35.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Dilbilgisi öğretiminde eğitim bilimsel yaklaşımlar. A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi*, içinde (s.105-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Değer, C. Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2020). Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Ankara: MEB

Dilci, T. (2014). *Öğrenme psikolojisi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, içinde (s. 105-127). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Erdem, İ., ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies, 6* (1), 1057-1069.

Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ergün, M. ve Özsüer S. (2006) Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (2), 269-292.

Ersanlı, K. (2004). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, içinde (s.168-195). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 233-242.

Groupe Dépermentale Maitrise de la langue (2008). *Enseigner la grammaire a l'ecole Primaire*. Le Raport de Éducation Nationale. Académie Montpellier,İnspection Académique Gardé,France.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (11) , 1-21.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 8* (15) , 123-148.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1* (1) , 1-12.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 6* (11), 603-637.

Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9* (3), 171-187.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güney, N. ve Aytan, T. (2013). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güven, A.Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2* (6), 1-10.

Hamzadayı, E. ve Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu? . A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi*, içinde (s.75-100). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kansızoğlu, H. ve Sulak, S. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 34* (4) , 958-980.

Karadüz, A. (2014). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol(Ed.*), İlköğretimde Türkçe öğretimi*, içinde (s. 285-317). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karahan, L.(2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 4* (8), 23-30.

Kayasandık, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Keklik, İ. (2015). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi*, içinde (s.65-99). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kerimoğlu, C. (2019). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, içinde (s.75-107). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB(2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(*1-8.sınıflar). Ankara: MEB Yayınları

MEB(2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*(1-8.sınıflar). Ankara: MEB Yayınları

MEB(2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*(1-8.sınıflar). Ankara: MEB Yayınları

Memiş, R.M. ve Erdem, D.M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies, 8* (9), 297-318.

Nguyen, Q. T. (2003). Enseigner la grammaire aujourd'hui. Formation et autoformation des enseignants de français, *Université nationale de Hanoi*.

Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies, 10* (3), 695-712.

Onan, B. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi* , içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). Özel öğretim yöntemleri-1. Ankara: Öncü kitap.

Sağır, M. Ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Sever, S., Kaya Z. ve Aslan C. (2011*). Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sönmez, V. Ve Alacapınar, F. G. (2013). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A. (2019*). İlköğretimde Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Taşpınar, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.

TDK Sözlük. (2010). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay(Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, içinde (s. 129 - 150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök yayıncılık.

Türkel, A. ve Dundar, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları. *Yaşadıkça Eğitim, 34* (2), 200-211.

PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLKOKUL 1. SINIFLARDA EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR

Melike KILINÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, melikeklnc25@gmail.com

Pınar AFACAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, afacanpinar@gmail.com

Uğur UZUNPINAR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, 20209442014@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Koronavirüsü (Covid-19), 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının 12 Mart 2020 tarihinde alınan karar ile 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okulların yüz yüze eğitimine ara verilmiştir. Ülkemizde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilmiştir. Yaşanılan Covid-19 sebebiyle yapılan uzaktan eğitim sürecinde tüm eğitim kurumlarındaki çocuklar veliler ve öğretmenler benzeri görülmemiş bir sorunla karşı karşıya kaldı. Gerek Türkiye'de gerek dünyada uzaktan eğitim toplumsal gelişim adına önemli bir konuma sahiptir. Yakın gelecekte, uzaktan eğitim bir alternatif ya da yüz yüze öğrenme de destek olan bir fonksiyon olmaktan öte, eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. Türkiye 'de okulların kapanması kararı ile MEB, dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yaparak uzaktan öğretime geçmiştir. Bu durum uzaktan öğretimin çeşitli yönleriyle değerlendirilmesine fırsat sağlamıştır. Ülke genelinde okullar zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapmış, 1 yıldır da uzaktan eğitim ile eğitim-öğretime devam edilmektedir. Bu eğitim öğtretim faaliyetlerinden en çok etkilenenlerden biri de sınıf öğretmenleridir. Bu çalışmada Sivas'ta görev yapmakta olan ve pandemi sürecinde ilkokul 1. sınıflara uzaktan öğretim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar araştırılmıştır. Bu araştırma nitel bir araştırma olup desen olarak durum çalışması yapılmıştır. Veriler Sivas ilinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme verileri betimsel veri analizi ve içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.Yapılan analizler sonucunda 1. sınıf okutan sınıf öğretmenleri öğrencileriyle iletişim kurabildiği ölçüde sürecin olumlu geçtiği, okuma yazma sürecinde 1. sınıf öğrencileri ile birebir ilgilenip dönüt verilemediğinden sürecin olumsuz etkilendiği, pandemiyle gelen kısıtlamalarla sosyalleşemeyen çocukların uzun süre ekran başında oturması, arkadaşlarıyla iletişim kuramaması, ders saatlerinin fazla olması sebebiyle fiziksel, psikomotor ve bilişsel gelişim yönünden de gelişemedikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak kullanılan uygulamalarda yaşanılan sıkıntılara çözümler üretilip sınıf seviyelerine uygun çalışmalar hazırlanabilir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilip öğrencilerin kazanımları ne düzeyde aldıklarına bakılabilir önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, ilkokul, 1. sınıf, sınıf öğretmenleri

THE CHALLENGES FACED BY 1st GRADE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WHO TEAPCH THROUGH DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

Corona virus (Covid-19) was declared as a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020, and face-to-face education was interrupted from March 16, 2020 with the decision of the Ministry of National Education on March 12, 2020. In our country, distance education process began on March 23, 2020. During this educational process, children, parents and teachers in all educational institutions faced an unprecedented problem because of Covid-19. Distance education both in Turkey and in the world has an important place in terms of social development. In the near future, it is predicted that it will become the main base of education, rather than being an alternative or a supporting function of face-to-face learning. After the decision of interrupting the schools in Turkey, Ministry of National Education started distance education in cooperation with the Education Information Network (EBA), the digital education platform, and the Turkish Radio and Television Association (TRT). This situation provided an opportunity to evaluate distance education in various aspects. All of the schools in the country have switched to distance education compulsorily, and also continued to education through distance learning for one year. Primary school teachers have been one of the most affected factors by these educational activities. In this study, the challenges faced by 1st grade primary school teachers who teach through distance learning in Sivas during the pandemic process and the effect of their professional competencies on the process have been researched. This research is qualitative, and a case study has been done as a research method. The data were collected with a semi-structured interview form with 20 primary school teachers working in Sivas. Interview data were analyzed using descriptive data analysis and content analysis. As a result of the analysis, the process was positive to the extent that first grade teachers could communicate with their students, the process was negatively affected by the fact that the first grade students could not be given one-on-one feedback in the literacy process, the children who could not socialize due to the restrictions brought about by the pandemic were sitting on the screen for a long time, not communicating with their friends, They could not develop in terms of physical, psychomotor and cognitive development due to the excess, and results were obtained. looking at these results, solutions can be produced to the problems experienced in the applications used, studies can be prepared in accordance with the class levels, measurement and evaluation practices are included, and suggestions are made to look at the level of students' achievements.

Keywords: Pandemic, 1st grade primary school, primary school teachers

GİRİŞ

Ülkemizde ve dünyada etkisini devam ettiren COVİD-19 salgını yüzünden, hükümetimizin “Tam Kapanma” tedbirlerine bağlı olarak, birçok alanda yapılan kısıtlamalar ile bu salgınla mücadele etmekteyiz. Covid-19; yeni tip koronavirüs olarak da adlandırılan SARS-COV-2 virüsünün neden olduğu hastalık türüdür. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bu virüsle ilk defa Aralık 2019 ayının sonunda Çin Halk Cumhuriyet’indeki “viral pnömoni” raporlarıyla haberdar olmuştur. Koronavirüs ailesi tabiatta bulunan ve hastalığa sebep olan geniş bir virüs ailesidir. Koronavirüslere yarasa, yılan, kaplumbağa, pangolin gibi vahşi hayvanların doğal veya ara konak olabilecekleri

yayınlanan araştırmalarda geçmektedir (Saygı, 2021). Ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde DSÖ tarafından pandemi ilan edilmiştir. Pandemi bir bölgede başlayıp giderek genişleyen, sınırları ve kıtaları aşabilen bulaşıcı hastalık salgınıdır. Dünya genelinde 14 Mayıs 2021 tarihi itibariyle COVID-19 salgının da vaka sayısı teyit vakalar da dahil olmak üzere toplam 160.686.749 kişi olup; bu hastalığa bağlı olarak gerçekleşen ölümlerin sayısının ise 3.335.948 kişi olduğu World Health Organization (WHO) tarafından bildirildi. Ülkemizde ise 14 Mayıs 2021 tarihi itibariyle teyit vakaların 5.072.462 kişi olduğu, ölüm sayısının ise 43,821 kişi olduğu WHO tarafından bildirilmiştir (WHO, 2021).

İnsanlık bu hastalığı yeni tanımakta ve hastalığın sağlık, ekonomi, turizm, eğitim, ulaşım gibi birçok alanda uğrattığı yıkımlara çareler aramaktadır (Dikmen, 2020: 3). İnsanoğlu bir yandan hastalığın olumsuz etkilerini en aza indirmek ve normal hayata dönüş sağlayabilmek için çalışmalara devam ederken diğer yandan da hastalığın tek çaresi olarak kabul edilen ve şu anda dünyada çalışmalarını tamamlayıp insanlara uygulanmaya başlanan aşıların bir an önce insanoğlunun bütün bireylerine ulaştırılabilmesi için çalışılmaktadır. Dünya genelinde 11 Mayıs 2021 tarihi itibariyle toplam 1.264.164.553 aşı dozu uygulandığı WHO tarafından bildirilmiştir. Ülkemizde 10 Mayıs 2021 toplam 25.178.674 aşı dozu uygulandığı yine WHO tarafından bildirilmiştir (WHO, 2021).

Milletler tarih boyunca eğitim sistemleri açısından çok farklı strateji geliştirmiş, farklı teknikler ve yöntemler kullanmışlar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte farklılaşan gereksinimler doğrultusunda yeni öğrenme ortamlarının ortaya çıkması kaçınılmaz bir hal almıştır (Yıldız, 2006: 302). Devletlerin bulundukları dönemin gereksinimlerini karşılamak için eğitim veren kuruluşlarını güncellemeleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda güncel eğitim yöntem ve metotları için teknoloji politikaları geliştirmeleri gereksinimi ortaya çıkmıştır (Tekin ve Polat, 2014: 1254). Çağın gereksinimlerini karşılamak üzere ülkemizde de eğitim alanında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak amacıyla bir dizi projeler hazırlanarak kişilerin aktif kullanımına açılmaktadır (Tutar, 2015). Eğitim süreci devletin tüm vatandaşlarına eşit olarak sunduğu bir hizmet olduğu için kesintisiz devam etmesi gereken önemli bir süreçtir. Özellikle zorunlu eğitimde, eğitim kurumlarının açılamayacağı yerlere veya bireylerin eğitim kurumuna gidemeyeceği zamanlarda taşımalı eğitim, yatılı okul veya uzaktan eğitim gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden en kolayı uzaktan eğitim modelidir (Kahraman, 2020: 45). Korona virüsün sebep olduğu sonuçlar değerlendirildiğinde tüm dünyayı etkileyen bir sağlık hastalığın ötesinde insanlık ve eğitimin aşması gereken büyük bir engel olduğu anlaşılmaktadır (Bozkurt, 2020: 129).

Yeni tip koronavirüse karşı ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli önlemler alınmıştır. Bu yapılandırma sonunda eğitime bir süreliğine evde uzaktan eğitim şeklinde devam edilmesi kararı verilmiştir. Evde uzaktan eğitim hem Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vasıtasıyla internet üzerinden hem de Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ekranlarından gerekli telafi eğitimi ve desteğiyle sunulmuştur (Özer, 2020: 1125-1126).

Ülkemizde ilk vakanın görülmesiyle birlikte alınan tedbir önlemleri kapsamında eğitim ve öğretime geçici bir süre ara verilmiştir. Türkiye'de de yüzyüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yaklaşık bir milyon öğretmen, yönetici ve çalışanı ile bu süreci yürütmeye çalışmaktadır. Uzaktan eğitim kavramı, pandemi süreci ile birlikte gerek eğitim hayatımızda gerekse sosyal hayatımızda önemli yer tutan bir kavram haline gelmiştir. Genel anlamda, farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin, teknolojik

imkânlarla etkileşim sağlama yöntemleri olarak tanımlanan uzaktan eğitim, örgün ve yaygın eğitimin en önemli yöntemi haline gelmiştir (İşman, 2008).

Uzaktan eğitim bazen teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim öğretimin kalitesini artırmak için yapılırken bazen de içinde bulunulan olumsuz bir durumda eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak için kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak temel eğitim ve orta öğretimde koronavirüs (Covid-19) pandemisi dönemine kadar ciddi manada uzaktan eğitim faaliyeti görülmemiştir (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021).

Eğitimin kesintiye uğramaması için tüm dünyada uzaktan eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu durumun başarılı olup olmadığını tespit etmek henüz mümkün görülmemektedir. Ancak şu bir gerçektir ki; farklı maddi imkanlara sahip öğrenciler arasında eğitsel farklar gün geçtikçe artmaktadır. Bu da pandemi sonrası öğrencilerin eşit eğitim alabilme hususunda büyük zorluklara sebep olabilecektir (Giannini ve Lewis, 2020). Çünkü pandemi süreci ile birlikte eğitime katılım ve devamın zayıf olduğu bölgelerdeki öğrenciler ile maddi imkandan yoksun öğrencilerin eğitim ile bağlantısı kopmuştur (Karaca vd., 2021).

Bu süre içerisinde öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları için MEB tarafından ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Pandemiden dolayı başlanan uzaktan eğitimlere 2012 yılında kurulan öğrenci ve öğretmenin iletişim halinde olmasını sağlayan EBA aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Pandemi sürecinde tüm öğrencilerin kolaylıkla erişim sağlaması için altyapısı genişletilmiştir. EBA TV kanalı ile Eba canlı ders platformu üzerinden yapılması kararı alınmıştır. 23 Mart 2020 tarihinde EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere 3 ayrı kanal uzaktan eğitim için yayın hayatına başlamıştır. Bu kanallarda 1. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar her ders saati 20-25'er dakika olarak ve tekrar yayınları gün boyunca devam etmektedir. Ders aralarında öğrencilere eğitici ve eğlendirici etkinlikler sunması için “Etkinlik Kuşağı” yer almaktadır (Başaran , Doğan, Karaoğlu ve Şahin , 2020).

MEB tarafından 2012 yılında pilot uygulama olarak uygulanan FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin amaçlarından yola çıkılarak oluşturulan EBA, çevrimiçi sosyal bir platformdur; evde, okulda, her yerde bilgi teknolojisinden yararlanılarak uygun materyal kullanımına olanak tanıyan teknoloji ile eğitimin entegre edilmesini sağlamaktadır. EBA’nın amacı, her sınıf seviyesinde göre doğru ve güvenilir e-içerikleri oluşturmak ve geliştirmektir (MEB, 2020). EBA gibi programlar, öğrencinin dersleri hem senkron hem de istediği zaman asenkron olarak takip etmesine fırsat tanımaktadır. Bu anlamda EBA, eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi artırmak için başlatılan bir projedir (Demir, Özdinç ve Erhan, 2018). EBA, 2012 senesinde eğitim dünyasına girmiş olup değişen dünyanın ihtiyaçlarına göre yenilenmiş ve dünyanın en büyük içerik hizmeti haline gelmiştir (Aktay ve Keskin, 2016: 28). EBA ortamı da öğrencilere esnek ve farklı öğrenme ortamları sağlayarak onların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına katkı sunmaktadır (Özen, 2019). Dünyada birçok ülke bu süreçte uzaktan eğitimi çeşitli eğitim platformlarından yürütmektedir. Genellikle öğretmenlerin etkileşimli olduğu derslerden yararlanılarak geleneksel medya veya karma medya yaklaşımı kullanılarak yeni eğitim platformları geliştirilmektedir (UNESCO, 2020). Bu platformlar, uzaktan eğitim kapsamında işbirliği sağlamak ve öğrenimi kolaylaştırmak için yararlanılacak önemli kaynaklardandır (OECD, 2020).

MEB'in paylaştığı verilere göre; EBA, uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020'den 7 Mayıs 2021 tarihine kadar 22.245.866.381 kez ziyaret edilmiştir. 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında 21 Eylül 2020 - 7 Mayıs 2021 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarından toplam 10.158 saat yayın yapıldı ve bu yayınlar için Ankara ve İstanbul'da 13 ayrı stüdyoda çekimler gerçekleştirildi. 23 Mart 2020 - 7 Mayıs 2021 tarihleri arasında yapılan toplam yayın saati 16.353 oldu. Uzaktan eğitim süresi boyunca toplam 10.375 ders videosu ve 1.021 ders dışı etkinlik videosu hazırlandı. Ders videolarının 6.049'u ile ders dışı etkinlik videolarının 800'ü, 2020 - 2021 eğitim öğretim yılı için hazırlandı (MEB, 2021).

21 Eylül 2020 - 30 Nisan 2021 tarihleri arasında 12.805.372 öğrenci ve 999.180 öğretmen EBA'yı, 825.182 öğrenci ve 172.293 öğretmen de EBA akademik destek'i aktif bir şekilde kullandı. Ayrıca, okul öncesi seviyesinde 350.425, ilkokul seviyesinde 92.446.211, ortaokul seviyesinde 82.833.321 ve lise seviyesinde 71.263.504 EBA canlı ders yapıldı. Böylece 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında 8 Mayıs tarihine kadar toplam 246.893.461 Canlı Ders gerçekleştirilmiş oldu. Uzaktan eğitim sürecinde internet erişimi ve cihaz desteği ihtiyacı olan öğrenciler için 15.271 EBA destek noktası kuruldu ve 187 gezici EBA destek noktası oluşturuldu. Ayrıca 664.157 adet tablet bilgisayar ve 105.000 sınıf için webcam dağıtımı gerçekleştirildi (MEB, 2021).

Tüm öğretim kademelerinde TV dışı araçların yaygın olarak kullanımının tercih edilmesi ve canlı ders uygulamalarına ağırlık verilmesi, özellikle 1-4.sınıf düzeylerinde daha büyük bir önem taşımaktadır. Açık ve uzaktan eğitimin özellikle ilk yaş gruplarında her sorunu çözemediğini, öğrencilerin öğrenmesini garanti etmediğini ve sosyal etkileşim ihtiyacını ortadan kaldıramadığını unutmamak gerekir (Can, 2020: 1).

UNESCO, pandemi nedeniyle tüm dünyadaki uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olabilmesi için öncelikle, teknolojik, içerik, pedagojik, izleme ve değerlendirme hazırlıklarının iyi planlanmasını önermektedir. Teknolojik bakımdan çok iyi hazırlığı olan bir Avrupa ülkesinde çevrimiçi öğrenmede devamsızlık oranının %5-8 arasında olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020).

PROBLEM DURUMU

Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilkokul 1. sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin yaşadiği sorunlar nelerdir?

Alt Problem Durumları

1. sınıf okutulurken yaşanılan sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin okuma yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

1. sınıf öğrencilerinin bu süreçteki gelişimi nasıldır?

Okuma yazmaya geçişte değişiklik yaşanmış mıdır?

YÖNTEM

A**raştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, 1. sınıflara eğitim veren sınıf öğretmelerinin pandemi döneminde yaşadığı sorunları tespit etmek amacıyla nitel araştırma deseninde durum analizi çalışması yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması önceden tanımlanmış zaman aralığında gerçekleşen olayların kesin sınırlarının çizilmesinin güç olduğu birden çok kaynakları içeren veri toplama araçları (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar,raporlar) ile detaylıca incelenen durumların tanımlandığı bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimsek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak, Sivas Merkez'de görev yapan ve pandemi döneminde 1. sınıflara eğitim veren 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Kadın**	**Erkek**
Kişi sayısı	10	10

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubunun Mesleki Kıdeme Gore Dağılımı

Mesleki kıdem	**6-8 yıl**	**9-15 yıl**	**16-21 yıl**
Kişi sayısı	6	7	7

Verilerin Toplama Araçları

Yapılan araştırmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1999, 168). Yarı yapılandırılmış görüşme formu için araştırmacılar tarafından 10 soru oluşturulmuş ve bir konu alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapıldıktan sonra Sivas –Merkez de görev yapan ve 1. sınıflara eğitim veren 20 öğretmene formlar gönderilmiştir. Gönderilen yarı yapılandırılmış görüşme formları öğretmenlere sosyal medya yolu ile iletilmiş olup cevapları yazılı olarak göndermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan görüşler içerik analizi ile yapılandırılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Sözbilir, 2009). B u amaçla sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar benzer tema ve kategorilere göre gruplandırılarak anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen verilere yönelik yorumlarda öğretmenlerin görüşleri de doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmamızın bu bölümünde pandemi sürecinde 1. sınıf okutan öğretmenlerin yaşadığı sorunların araştırmacılar tarafından hazırlanan 20 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla tespit edilmesi amaçlanmış olup tespit edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimize yönelttiğimiz "Pandemi sürecinde 1. sınıf öğretmeni olarak öğrencileriniz ile ilgili yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?" sorusuna öğretmenlerimizin verdiği cevaplar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. sınıf Öğretmeni Olarak Yaşanılan Sorunlar Teması

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Uzaktan eğitimden kaynaklı sorunlar	Okuma çalışmalarının takip edilememesi Harf yazımında yanlışlıklara müdahale edilememesi Dikte çalışmalarının kontrol edilememesi Öğrenciyle iletişim kurulamaması Öğrenciyle duygusal bağ kurulamaması	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8, Ö10,Ö11,Ö16, Ö17,Ö20
Öğrenciden kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin derste sıkılmaları Derslere dikkatlerini verememeleri Derse devamlılığın sağlanamaması	Ö4,Ö6,Ö7,Ö8, Ö10,Ö14,Ö17
Veliden kaynaklı sorunlar	Veli desteğinin yetersiz olması Velilerin sürece uyum sağlayamaması Velilerle iletişim kurulamaması	Ö4,Ö5,Ö6,Ö10, Ö11,Ö15,Ö16, Ö19,Ö20
Maddi sorunlar	Derse bağlanacak cihazlarının olmaması İnternetlerinin olmaması	Ö7,Ö8,Ö9,Ö11, Ö12,Ö15,Ö16,Ö17 Ö18,Ö19

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde pandemi sürecinde 1. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin büyük oranda sorun yaşadığı görülmektedir. Yaşanılan sorunların en başında uzaktan eğitimden kaynaklı sorunlar gelmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö11 "*İki yabancı uyruklu öğrencim uzaktan eğitime hiç katılamadı. Velileri ile iletişim kurmama rağmen bu öğrencilerim için veli desteği alamadım. Bunun dışında ekonomik durumu müsait olmayan 4-5 öğrencim kota yetersizliği ve teknolojik ürün (telefon, tablet, bilgisayar vb.) azlığı veya yokluğu nedeniyle canlı derslere düzenli devam edemediler.*"

Ö5 "*Öğrencilerin okuma takibinin seri bir şekilde yapılamaması ve dikte çalışmalarında anlık geri bildiriminin tam sağlanamaması ayrıca öğrencilerin okul ortamından uzak olması derse olan motivasyonlarını düşürmektedir. Veli desteğinin yetersizliği…*"

Ö8 "*İnternet sıkıntısı çok fazla yaşandı, hala da devam etmektedir. Yüz yüze eğitimin sıcaklığı olmamaktadır.1. sınıf öğrencisinin öğretmenle olan duygusal bağı ekrandan sağlamak çok güç oldu. Derse olan katılım daha az*

olmaktadır. Ders esnasında bazen birbirimizi anlamakta zorlanmaktayız. Ekranda çocukların ilgisini çekmek zor oldu. Dikkat süreleri oldukça kısaldı."

Verilerin analizinde öğretmenlerimiz bu süreçte öğrenciyle iletişim kurulamamasının, duygusal bağın oluşturulamamasının, motivasyonlarının sağlanamamasının, veli desteğinin yetersizliğinin ve maddi sıkıntıların yaşanılan diğer sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4' te uzaktan eğitimde okuma yazma sürecinde yaşanılan sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Yazma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Teması

Kategoriler	Kodlamalar	Katılımcılar
Uzaktan eğitimden Kaynaklı sorunlar	Yazım yanlışlıklarına müdahale edememek Dönüt alamamak Yazı düzeni oluşturmamak Defter düzeni sağlayamama Dikte çalışmalarını takip edememek	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9 Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18, Ö20
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Okumada isteksiz olmaları Ezbere okuma yapmaları Okuma sırasında sıkılmaları	Ö5,Ö10,Ö18,Ö20
Veliden kaynaklı sorunlar	Veli desteğinin yetersizliği Velilerin okuyup öğrencinin tekrar etmesi Velilerin yazması	Ö2,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11, Ö17

Tablo 4, incelendiğinde araştırmaya katılan 1. sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde özellikler yazma konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Harf yazımlarında yanlışlıklar yapılması, yazı düzeni oluşturamama, dikte çalışmaları yapamama ve bunları kontrol edememe en çok görülen sorunlardır. Bunların dışında velilerin öğrencilerin yerine yazmaları, okuma sırasında öğrencilere kelimeleri söylemeleri de öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö7 "*Okuma yaptırırken (her ne kadar gerekli uyarıları yapsam da) bazı velilerin kelimeleri okuma konusunda öğrenciye yardım etmeye çalıştığını fark ediyorum. Öğrencilerin harfleri kurallarına uygun yazıp yazmadıklarının kontrolünü sağlayamıyorum. Sadece yazdıktan sonra yazılarını kameraya yaklaştırarak göstermelerini istiyorum. Ancak bu tam bir kontrol sağlamam için yeterli olmuyor."*

Ö8 "*1. sınıf olduğu için derslere veli katılımı da oldu…Velilerin söylediklerini tekrarlayan, annesinin yazdığını gösteren öğrencilerimiz oldu. Yüz yüze eğitime başladığımızda durumu fark ettik. Dikte çalışmalarını uzaktan çokta iyi yapamadık. Ayrıca harflerin yazılış yönlerini sınıfta özellikle gösterip üzerinde duruyorduk. Fakat uzaktan eğitimde öğrenciler nasıl kolayına geliyorsa harfleri öyle yazmaya başlamışlardı. Noktalama işaretleri, büyük küçük harf yazımı çok dikkat edilmemişti. Defter düzenini yeni yeni sağlıyorduk ki tekrar kapandı. Yazmada biraz daha geri kaldılar."*

Ö10 "*Yazma konusunda sorumluluk ailede olduğu için ilgisiz ailelerde çocuklar yazmayı geliştiremiyordu. Çünkü uzaktan eğitimde ne yaparsak yapalım sınıf ortamında ki yazma sürecini yakalayamıyorduk. Okuma konusunda ilgisiz aileler ezbere okuma yaptırıyordu. Canlı derslerde arka taraftan çocuğuna cümleleri söyleyerek yardımcı olduğunu düşünen velilerim vardı. İkinci dönem başında okul açılınca çocuklarının gerçek durumunu görünce büyük bir hayal kırıklığı yaşadılar.*"

Öğretmenlerimiz 1. sınıf öğrencilerinin bu süreçteki gelişimlerini de değerlendirmiş olup sonuçlar Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. 1. sınıf Öğrencilerinin Gelişimi Teması

Kategoriler	Kodlamalar	Katılımcılar
Sosyal gelişim	Sosyalleşmenin kısıtlanması Sosyalleşme yetersiz Kültürel faaliyetler yetersiz olması	Ö1,Ö2,Ö12,Ö14,Ö15 Ö16
Bilişsel gelişim	Verimli olmağı için gelişim geride	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 Ö10,Ö11,Ö13,19,Ö20
Psikomotor gelişim	Psikomotor gelişim yetersiz	Ö2
Fiziksel gelişim	Uzun süre ekran başında oturma	Ö18

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler 1. sınıf öğrencilerinin gelişimlerinin özellikle sosyal kültürel gelişimlerinde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve fiziksel gelişimlerinde de yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerimizin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö15 "*Akademik yönden yüz yüze eğitim kadar olmasa da verilmesi gereken birçok kazanım verildi. Yalnız sosyal yönden 1. Sınıf oldukları için çok fazla gelişemediler.*"

Ö16 "*Öğrencilerin ders dışı öğrenme ve sosyalleşme yönünden ciddi bir eksiklik yaşadıklarını gözlemlemekteyim. Birbirine temas etmeyen, virüs olursam endişesi taşıyan çocukların birlikte yaşama becerilerinin zayıfladığını düşünüyorum.*"

Ö18 "*Sürekli bilgisayar başında oturmaları zihinsel ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkiliyor. Canlı derslerde sınıfta olan tertip ve düzeni sağlanamıyor. Her ne kadar uyarsam da duruş bozuklukları çokça oluyor bununda fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.*"

Tablo 6'da öğretmenlerimizin pandemi öncesiyle uzaktan eğitim sürecinde okuma yazmaya geçiş süresinde değişiklik yaşayıp yaşamadıklarına dair değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Yazmaya Geçiş Süresi Teması

Kategoriler	**Kodlamalar**	**Katılımcılar**
Gecikme yaşanmış	*Okumaya geçişte gecikme* *Yazmaya geçişte gecikme* *Daha yavaş ilerleme*	Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö12, Ö16,Ö18,Ö20

Gecikme yaşanmamış	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö10, Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17, Ö19

Tablo 6 incelendiğinde pandemi sürecinde okuma yazmaya geçiş süresinde öğretmenlerimizin %60'ının gecikme yaşamadığı görülmektedir. Gecikme yaşayan öğretmenlerimiz ise yazma çalışmalarında yavaş ilerlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö16 "*Elbette farklar oluştu. Okuma geçiş süresi biraz uzadı. Yazı çalışmalarına ayrılan zaman ve denetleme istenilenin altında seyretti. Ancak derse katılan ve düzenli olarak etkinlikleri yapan öğrenciler iyi bir performans sergilediler.* "

Ö7 "*Daha önce okuttuğum birinci sınıflardaki tecrübemden yola çıkarak şunu söyleyebilirim ki, pandemi öncesinde bütün öğrenciler okula devam şansına sahip oldukları için okuma yazmaya başlamaları birinci dönem sonunda gerçekleşiyordu. Ancak pandemi ile yüz yüze eğitimin aksaması ile şu an ikinci dönemin ortalarını geçmiş olmamıza rağmen okumaya geçemeyen öğrenciler var.* "

Elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerimiz gecikme yaşanmasının sebebini veli desteğinin yetersizliği, öğrencilerin derse devamlılığının sağlanamaması gibi sebeplerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Gecikme yaşamayan öğretmenlerimiz ise veli desteğinin önemine ve öğrencilerin derse düzenli olarak katılımına dikkat çekmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Tüm dünya da görülen COVİD 19 salgınıyla hayatımızda önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişimlerden en önemlisi de okulların kapatılıp eğitimin uzaktan yapılabileceği kararıydı. Eğitimin uzaktan devam edeceği kararıyla birlikte dünya da ve ülkemizde farklı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde uzaktan eğitim için televizyon kanalları kurulmuş, eğitim ve bilişim ağı olan EBA üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Özer'in araştırmasına göre Milli Eğitim Bakanlığı, TRT ile işbirliğine gitmiş ve EBA altyapısını güçlendirmeye çalıştığı belirlenmiştir (Özer, 2020, s. 1126). Pandeminin ilk başlarında tüm sınıflar için EBA üzerinden uzaktan eğitim faaliyetleri başlamıştır. Fakat 1. Ve 2. Sınıflar için uzaktan eğitim TRT İlkokul ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla sürdürülmüştür. 2020-2021 eğitim öğretim yılının başlamasıyla 1. Ve 2. Sınıflar için de uzaktan eğitim EBA üzerinden canlı derslerle verilmeye başlanmıştır. Yeni başlayan eğitim öğretim yılıyla canlı dersle ilk defa karşılaşan öğretmenler, öğrenciler ve veliler için farklı bir süreç başlamış bulunmaktadır. Bu bağlamda 1.sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde yaşadığı sorunları belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Çalışmanın sonucunda 1.sınıf okutan sınıf öğretmenleri öğrencileriyle iletişim kurabildiği ölçüde sürecin olumlu geçtiğini söylemiştir. Öğrenciyle iletişim sağlandığında, arada bir bağ kurulduğunda, derse devamı sağlandığında başarılı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. 1.sınıfta özellikle okul kültürü, sınıf kültürü oluşturulamadığı için problemler yaşandığı ifade edilip burada velilere önemli görevler düştüğünü söyleyen sınıf öğretmenleri veli desteğinin de ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada literatürdeki çalışmalar incelendiğinde COVID 19 salgını ve beraberinde getirdiği uzaktan eğitim süreciyle ilgili olarak alınan kararların aileleri de büyük oranda etkilediği; evlerinde uzaktan eğitim süreçleri ile eğitimlerine devam eden bütün öğrencilerin ailelerinin de eğitime katılmalarının dolaylı olarak sağlandığı ifadelerine yer verildiği görülmektedir (Kırmızıgül,2020). Velileri tarafından desteklenen öğrencilerin daha başarılı olduğu okuma yazma sürecinde daha hızlı ilerlediklerini ifade eden öğretmenlerimiz bunun tam tersi veli desteğinin yetersiz kaldığı öğrencilerde de öğrenmelerin geciktiği, çocukların gerileme yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece derslerde değil çocuğun sosyalleşmesinde de sorunlar yaşandığını ifade eden öğretmenlerimiz yine sosyalleşme konusunda da aile desteğinin önemini belirtmişlerdir. Solomon (2003)'ün belirtiği gibi ev ve aile ortamı, çocukların eğitimi üzerinde oldukça önemli bir role sahip olup onların erken sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin okuma yazma sürecinde sorunlar yaşamalarıdır. Bu sorunların ise çocuğa bire bir yardım edememekten, takip edilemediğinden, geri dönütlerinin sağlanamadığından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 1.sınıf öğrencisinin her şeyi öğretmenini örnek alıp yaptığından dolayı öğretmene daha çok ihtiyacı olduğu söylenebilir. Yazma sürecinin okumaya göre daha yavaş ilerlediğini belirten öğretmenlerimiz bunun sebebini yazıların takibinin yapılamamasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin takipleri yapılmadığı için harf yazımlarında yanlışlıklar yapıldığı, çocukların kolayına nasıl geliyorsa o şekilde yazmaya çalıştıkları, velinin çocuğuna yardım ettiğini düşünüp okunacak kelimeleri söylemesi, yazıları kendisinin yazması öğrencilerin bu süreci verimli geçirmedikleri tespit edilmiştir.

Ulaşılan sonuçlardan biri de pandemi sürecinde öğrencilerin gelişimlerinde yaşanılan sorunlardır. Pandemiyle gelen kısıtlamalarla sosyalleşemeyen çocukların uzun süre ekran başında oturması, arkadaşlarıyla iletişim kuramaması, ders saatlerinin fazla olması sebebiyle fiziksel, psikomotor ve bilişsel gelişim yönünden de gelişemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerimiz uzun süre ekran başında oturan öğrencilerin bir süre sonra dersten sıkıldıklarını, motivasyonlarının düştüğünü de ifade etmişlerdir. Ders saatlerinin azaltılıp, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltecek etkinliklere yer verilmesi bu sürecin daha verimli bir şekilde geçmesini sağlayabilir.

Çalışmanın bir başka sonucu olan öğrencilerin maddi yetersizlikleri öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları başka bir sorundur. Öğrencilerin derse bağlanacakları cihazlarının olmaması veya yetersiz, bozuk olması, internetlerinin olmaması öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu sorunların yaşanması öğrencilerin derse devamlılığını da etkilemektedir. Karadağ ve Yücel (2020) araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %23'ünün uzaktan eğitimlerini devam ettiremediklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Fidan(2020)'ın araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin uzaktan eğitimde erişim sıkıntısını en olumsuz yön olarak belirtmişlerdir. Baek ve diğerleri (2018) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Öğrenciler arasında eşitlik olmadığından dolayı bu sürecin verimli ilerlemediği,

öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlandığında sürecin daha verimli geçeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple öğrencilerin bu süreçte ihtiyaçları olan araç gereçlerin temin edilmesi hem öğrencinin derse devamını sağlayacak hem de başarılı sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayandırılarak verilebilecek öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

Öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanıp her öğrenciye uzaktan eğitim için imkanlar sağlanmalıdır.

Veliler ve öğrenciler için süreç hakkında, çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirici eğitimler verilebilir.

Ders saatleri azaltılıp, çocukların gelişimlerine uygun etkinliklere yer verilebilir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilip, öğrencilerin kazanımları ne düzeyde aldıklarına bakılabilir.

Derse devam zorunluluğu getirilebilir.

Farklı sınıf seviyelerinde veya farklı branşlarda uygulanıp yaşanılan sorunlar incelenebilir.

KAYNAKÇA

Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(2), 175-185.

Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 179-209.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA:Sage.

Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlari için önem derecesi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4).

Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 11-53.

Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43.*

Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, *3*(1), 209-224.

Karadağ, H., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 181-192.

Kırmızıgül, H. (2020). CoVid-19 Salgini Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 283-289.

Mustafa, E. Ahmet, E. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 529-55

Saygı, H. (2020). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 109-129.

Solomon, J. (2003). Home-school learning of science: The culture of homes, and pupils' difficult border crossing. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*(2), 219-233.

Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *Retrived from http://fenitay. files. wordpress. com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri analizi. pdf on*, *17*, 2014.

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

Yin, (1984). *Case Study Research: Design & Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

TÜRKİYE'DE AİLE KATILIMI ÜZERİNE YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Esma BÖREKÇİ
MEB, Sivas, Türkiye, brkcesma2@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 2010-2019 yılları arasında Türkiye'de "aile katılımı" konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; aile katılımı ile ilgili lisansüstü tezler yıllara, bölüm/ anabilim dalı, yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı, modeli/yöntemi, çalışma grubu/ örneklem, çalışma grubu/ örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilecek tezlere ulaşmak için "yoktez veri tabanından "aile, aile katılımı, ebeveyn katılımı, anne katılımı, baba katılımı" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalar sonucunda aile katılımı alanında 34 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi olmak üzere 41 tez incelemeye alınmıştır. Çalışmada lisansüstü tezler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre en fazla araştırma ODTÜ'de yapılmıştır. Aile katılımı çalışmalarının bölüm/anabilim dalı olarak dağılımında ilk sırayı Eğitim Bilimleri bölümü almıştır. Araştırmacılar tarafından yöntem olarak nitel, nicel ve karma yöntemler tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin birçok çalışmada tercih edildiği görülmüştür. Lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grupları; öğretmen, çocuk, anne- babalar, öğretmen adayları ve yöneticilerden oluştuğu görülmüştür. Araştırmacılar farklı büyüklükteki çalışma/ örneklem gruplarına çalışmalarında yer vermişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşme, anket, ölçek, tutum/algı/kişilik/yetenek testlerinden faydalanmışlardır. Veri analiz tekniği olarak t-testinin sıklıkla kullanıldığı ayrıca frekans, yüzde, çoklu regresyon analizi, korelasyon analizi, ANOVA, non-parametrik, içerik analizi ve betimsel analizi yöntemlerinin de kullanıldığı görülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre aile katılımı konusunda yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı özellikle doktora düzeyinde yeterli sayıda çalışmaya yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, ebeveyn katılımı, lisansüstü tezler.

EVALUATION OF THE GRADUATE THESES WRİTTEN ON PARENTAL INVOLVEMENT IN TURKEY

ABSTRACT

This study aims to examine the postgraduate theses on "family participation" conducted in Turkey between 2010 and 2019. For this aim, the theses on family participation were analyzed according to years, department, distribution by universities, method, study group / sample, study group / sample size, data collection tools and data analysis methods. In order to reach the theses to be included in the study, the keywords "family, family participation, parent involvement, mother involvement, father involvement" were used from the yoktez database. As a result, 41 theses, including 34 master's theses and 7 PhD theses, were examined. The studies were analyzed with content analysis, one of the qualitative research methods. The sample of the study was determined by criterion sampling. According to the findings, the most research was conducted in METU. The Department of Educational Sciences took the first place in the distribution of the department. In the studies, qualitative, quantitative and mixed methods were preferred by the researchers. It was observed that the survey method, one of the quantitative research methods, was preferred in many studies. According to sample / study groups of postgraduate theses, it was observed that teachers, children, parents, preservice teachers and administrators were included in the sample of the theses. As data collection tools, the researchers used interviews, questionnaires, surveys attitude / perception / personality / ability tests in their studies. It was revealed that t-test was frequently used as a data analysis technique and also frequency, percentage, multiple regression analysis, correlation analysis, ANOVA, non-parametric, content analysis and descriptive analysis methods were used in the theses. The results also revealed that there were not enough studies on family participation, especially at the PhD level.

Keywords: Parental involvement, parent participation, graduate.

GİRİŞ

Aile; çocuğun ilk toplumsal çevresi olduğundan çocuğun kişiliğin şekillenmesinde, sosyalleşebilmesinde önemli etkileri olan bir ortamdır. Bu ortamlar çocukların gelişimlerinin, eğitimlerinin şekillendiği ve ilk öğrenme yaşantılarının ortaya çıktığı çevredir (Çakmak, 2010). Çocukların okuldan önceki ilk eğitim ortamları aile olarak kabul edilmektedir (Waanders, Mendez ve Downer, 2007). Dolayısıyla çocuğun yaşamının her döneminde aile önemli bir yere sahiptir ve aile çocuğun ilk eğitimcileridir (Aksoy ve Arabacı, 2005; Kocabaş, 2006; Şahin ve Ünver, 2005). Bu yüzden çocuğun erken yaşlarda aile tarafından gelişimi desteklenmelidir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). Ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunması için okuldaki ve evdeki eğitimin birbirini destekleyen ve tamamlayan bir tutum sergilemesi sağlanmalıdır (Şahin ve Ünver, 2005). Tüm çocuklar, okula başladıklarında yetiştikleri aile ortamından büyük izler taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetleri esnasında aile ortamının çocuk üzerindeki etkisini izlemelidir (Gürşimşek, 2003).

Ebeveynler çocukların okulda öğrendikleri ile diğer ortamlar arasında bağlantı kurmalarında önemli rol üstlenmektedirler (Danielson, 2002). Aile, çocuğun toplumsallaşmasını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği için eğitimin başarılı olabilmesinde rolü ve etkisi önemli bir çevredir (Kıncal, 1993). Ailelerin okul ortamında sunulan eğitime doğru şekilde katılmaları, desteklemeleri ve çocuklarının eğitiminde yetkin olabilmelerinin yolu ancak

çocukların eğitimine katılmaları ile mümkün olabilmektedir. Ailelerin çocukların gelişimine ve eğitimine katkı sağlayabilmelerinin yolu çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda doğru uygulamaları kazanıp ve bilgilenmeleriyle mümkün olabilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER, 2013)). Aile katılımında başarı sağlanması için okul öncesi eğitim kurumunun ve ailenin iş birliği içinde olması büyük önem taşımaktadır (Hughes ve Greenhough, 2006; Kaya ve Gültekin, 2003). Okul- aile iş birliği tüm eğitim basamakları arasından okul öncesi dönemde daha önemli olduğu düşünülmektedir (Oktay, 2004). Çocukların okulda kazandıkları deneyimleri aileler tarafından önemsenip desteklenmezse çocuklar da ciddiye almamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003).

Aile katılımı, çocukların okulla ilgili olumlu tutum ve davranış geliştirmelerini sağlamak için etkili bir yol olarak görülmektedir (Eliason ve Jenkins, 2003; Nakamura, 2000). Aile katılım çalışmaları çocuğun yeni davranışlar edinmesini ve bu davranışların kalıcılığını sağlamaktadır (Mazer ve Thompson, 2017). Aile katılımı yoluyla ebeveynler; eğitim sürecine dahil olarak kendilerini, çocuklarını ve çocukluk programlarında, etkinliklere katkı sağlayarak becerilerini gösterebilmektir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Ebeveynlerin çocuklarını gelişimi ve eğitimine katkıda bulunmak amacıyla rol oynamaları (Morrison, 2003; Ömeroğlu ve Yaşar, 2005; Şahin ve Ünver, 2005; Ural, 2010) ve sorumluluk almaları (Ural, 2010) aile katılımı olarak nitelendirilir. Aile katılımı, ebeveynlerin okulda yapılan etkinliklerin farkında olmaları ve okul ile aile arasında köprü kurabilmeyi sağlamaktadır (Waldbart vd., 2006). Aile katılımını başka bir şekilde ifade edecek olursak ebeveynlerin sürekli ve sistematik olarak çocuklarının eğitimlerine katılmaları ve etkinliklere katkı sağlayarak programın zenginleştirilmesi, ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ayrıca ev-okul arasındaki iletişim artışının sağlanmasıdır (Ensari ve Zembat, 1999). Aile katılımının önemli ve ayrılmaz parçası ev ve okul arasındaki sürekliliği sağlamak, okul dışında devam eden öğrenme sürecinde çocukların eğitiminde ailenin rolünü güçlendirmek ve daha da etkin bir hale getirmektir (Arnas ve Yaşar, 2008). Ailenin eğitime katılmasıyla çocuğun gelişimsel özelliklerini takip edebilmeleri, okul programı ve politikasıyla ilgili bilgi edinmeleri ve çocuğun eğitiminin evde de devam etmesi sağlanmaktadır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016). Aile katılımı, çocukların okulda öğrendiklerini okuldan ev ortamına aktarmayı sağlayarak okulun amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Cavkaytar, 1999). Çocukların eğitim sürecinde ailenin rolünü atletizmdeki bayrak yarışı metaforuna benzetirsek; bu yarışta bayrak önce ailelerin sonra okul öncesi öğretmenlerinin ardından diğer öğretmenlerin sorumluluğuna verilir. Bu bayrak değişimlerinde aile bayrağı teslim etse de çocuklarının eğitimlerinde sorumluluklarını daima taşırlar ve bu koşuda sürekli koşarlar. Bu nedenle aile katılımı çalışmalarının programlı şekilde sürdürülmesi gerekliliği ortaya konmaktadır (Çakmak, 2010).

Aile katılım çalışmalarının çok boyutlu katkıları bulunmaktadır. Eğitim uygulamalarında aile katılımına yer verilmesinin çocukların gelişimini olumlu etkilediği araştırmalarla da ortaya çıkarılmıştır (Can Yaşar, 2001; Gürşimşek, 2003; Şahin ve Turla, 1996; Seçkin ve Koç, 1997; Temel, 2001). Aile katılımı çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve psikomotor gelişim alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Kartal, 2007). Okul aile işbirliği öğrenci başarısını arttırıp (Anderson ve Minke, 2007; Hornby, 2000) katılım, güdülenme, kendine güven gibi olumlu davranışların gelişmesini (Hornby, 2000) ve ilkokula hazırlığı olumlu anlamda etkilemektedir (Gürşimşek vd., 2002). Anne babaların çocukların aktivitelerine katılmaları çocukların eğitim hayatına devam etme konusunda istekliliğini arttırmaktadır (Kotaman, 2008). Aile katılımı; ailenin okula güveninin artması, ailenin çocuğunun

gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, okulda verilen eğitimin evde devamlılığının sağlanması gibi okul aile işbirliğinin olumlu etkilerini beraberinde getirmektedir (Oktay, 2004; Poyraz ve Dere, 2003;). Tüm bu nedenlerle dolayı çocukların eğitim gördükleri ortamda bilinçli bir şekilde gelişmeleri ve eğitilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Aile katılımı yoluyla çocuklar kendilerini hem güvende hem de desteklenmiş hissetmektedir (Beaty, 2000; Erkan 2010). Ayrıca aile katılımında çevre imkanlarından daha fazla yararlanılarak öğrenme ortamı zenginleştirilebilmektedir (Oktay, 2004). Etkinlik esnasında ailesinin yanında olduğunu hisseden çocuk etkinlikte daha iyi performans sergilemektedir (Sucuka ve Kimmet, 2003). Öğretmenler açısından aile katılımı mesleki doyum ve verimlilik boyutunda katkıları bulunmaktadır (Çakmak, 2010). Bu bağlamda aile katılım çalışmaları çocuklar için hem aile hem de öğretmen açısından büyük önem taşımaktadır.

Aile katılımının yeterince başarılı olamamasının önünde bazı engeller bulunmaktadır: aile katılımını ebeveynlerin gereksiz görmesi, okul ve aile arasında iletişim eksikliği (Aslanargun, 2007; Crites, 2008), eğitimcilerin aile katılımının önemine inanmamaları (Christenson, 2004), ebeveynlerin aile katılımı konusunda kendilerini yetersiz görmeleri (McGhee, 2007), ailelerin çalışma koşulları nedeniyle yeterli zamanının olmaması (Coulombe, 1995), okul kaynaklarının yetersizliği (Kolay, 2004, s.97), aile katılımının öneminin bilinmemesi, iş bölümü yapamayacakları ve aralarında paylaşım yapamayacakları düşüncesi (Zembat ve Haktanır, 2006), ailenin sosyoekonomik düzeyi, sosyokültürel yapısı, bireysel özellikler (Keçeli-Kaysılı, 2008), eğitimcilerin programlarında yer verdikleri etkinliklerle ailelerin tercih ettikleri etkinliklerinin farklılık göstermesi (Aktaş Arnas, 2011) bu engellerden başlıcalarıdır. Aile katılım çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için bu durumlar gözden geçirilmeli ve çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır.

Yapılan araştırmalar; aile katılımının öğrenci devamsızlığını azalttığı (Epstein ve Sheldon, 2002), akademik başarıyı artırdığı (Jeynes, 2007), çocukların kişilik gelişimlerinde etkili olduğu (Kapusuzoğlu, 2006), çocukların benlik algılarının gelişmesini sağladığı, ailelerin okula bakış açılarının daha olumlu ve yapıcı olduğu (Akkök, 2004), çocukların eğitimlerine devam etme konusunda istekliliklerini ve okulu bitirme oranındaki başarıyı artırdığı (Kotaman, 2008) tespit edilmiştir. Aile katılımının istenen düzey ve verimlilikte olmadığı (Özbaş ve Badavan, 2009), aile katılım etkinliklerine annelerin babalara göre daha fazla katıldığı (Sucuoğlu, 1996), sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin daha fazla katılım gösterdiği (Gürşimşek, 2003) sonuçlarına ulaşılmıştır. Aile katılımı konusu çocukların üzerinde olumlu etkisi olduğu için bu alanda yapılacak çalışmalar önemlidir. Bu araştırmada aile katılımı konusuna yönelik lisansüstü tezler derinlemesine incelenecektir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; 2010-2019 yılları arasında Türkiye'de aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin tamamlandığı yıllara, bölüm/anabilim dalı, yürütüldüğü üniversitelere, araştırmanın modeli /yöntemi, örneklemi/çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre genel olarak sınıflandırarak analiz ve sentez süreçlerinden kapsamlı ve bütüncül bir biçimde geçirilerek sunulmasıdır. Bu amaç

çerçevesinde, araştırmacıların dikkatinin aile katılımı konusuna çekilebileceği ve konu ile ilgili sonraki çalışmalara yön gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Amaçları

Araştırmanın problemi "Türkiye'de aile katılım alanında yapılmış çalışmalar çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemle ilgili alt amaçlar:

Aile katılımı ile ilgili çalışmalar yıllara göre farklılaşmakta mıdır?

Aile katılımı çalışmalarının bölüm/anabilim dalına göre dağılımı farklılaşmakta mıdır?

Aile katılımı çalışmalarının yapıldığı üniversitelere göre dağılımı farklılaşmakta mıdır?

Aile katılımı alanında çalışmaların model/yöntemsel olarak dağılımları nelerdir?

Aile katılımı alanında çalışmaların örneklemi/çalışma grubu nelerdir?

Aile katılımı alanında yapılmış çalışmaların örneklemi/çalışma grubu büyüklüğü nelerdir?

Aile katılımı alanında çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Aile katılımı alanında çalışmaların veri analiz yöntemleri nedir?

Aile katılımı alanında çalışmalarında örneklem büyüklüğü nedir?

Aile katılımı alanında çalışmaların örneklem düzeyinin dağılımı nedir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma için, lisansüstü tezlere ulaşmak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veritabanı incelenmiştir. Kavram taraması "aile, aile katılımı, ebeveyn katılımı, anne katılımı, baba katılımı" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Tamamlanmış ve izin verilmiş olan aile katılımı konusunda yazılmış 56 tez olduğu belirlenmiştir. Tezler arasında ise 2010-2019 yılları arasında yazılmış aile katılımını konu alan 41 tez incelemeye alınmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'de aile katılımı üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin incelendiği bu çalışma, toplam 34 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi olmak üzere 41 tezin incelenmesiyle sınırlıdır. Kavram taramasında, "aile, aile katılımı, ebeveyn katılımı, anne katılımı, baba katılımı" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan "meta- sentez" kullanılmıştır. Aynı konu üzerine yapılan çalışmaların tema veya ana şablonlar yoluyla eleştirel bir gözle yorumlanması ve analiz edilmesi meta- sentez çalışmasıdır. Meta sentez çalışmalarıyla belli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bir anlayışla ele alınıp

karşılaştırmalı olarak ortaya konulması ve bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan ilgili kişilere zengin bir başvuru kaynağı oluşturması amaçlanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırmada Türkiye'de yürütülen aile katılımı ile ilgili yapılmış çalışmaların nitel yöntemlerle analiz edilmesi ve nasıl bir eğilim olduğunun saptanması amaçlandığı için meta sentez çalışması kullanılmıştır**.**

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni 2010-2019 yılları arasında aile katılımı alanında Türkiye'de yapılmış çalışmalar oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ölçüt örneklemi yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklem, araştırmada belli bir ölçütü ya da araştırmacı tarafından seçilen belirli ölçütlerin kullanılmasıyla yapılan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmanın ilk ölçütü olarak, Google Akademik veri tabanlarında bulunan ve tam metin olarak ulaşılabilen aile katılımı alanında çalışılmış olması, ikinci ölçüt olarak makalelerin 2010-2019 yılları arasında yayınlanmış olması, üçüncü ölçüt olarak da "aile katılımı", "veli katılımı" ve "ebeveyn katılımı" anahtar kelimelerinden birinin yer alması belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırma ile aile katılımı konusunda Türkiye' de 2010-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalar; tamamlandığı yıllar, bölüm/ anabilim dalı, yürütüldüğü üniversiteler, araştırma yöntem/ modelleri, örneklem/çalışma grubu özelikleri, örneklem/çalışma grubu büyüklükleri ve veri toplama araçları ile verilerin analiz teknikleri bakımından değerlendirilmiştir. Böylece, aile katılımı konusuna ilişkin araştırmaların eğilimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Aile katılımı konusunda yapılan çalışmaların tamamlandığı yıla ilişkin bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

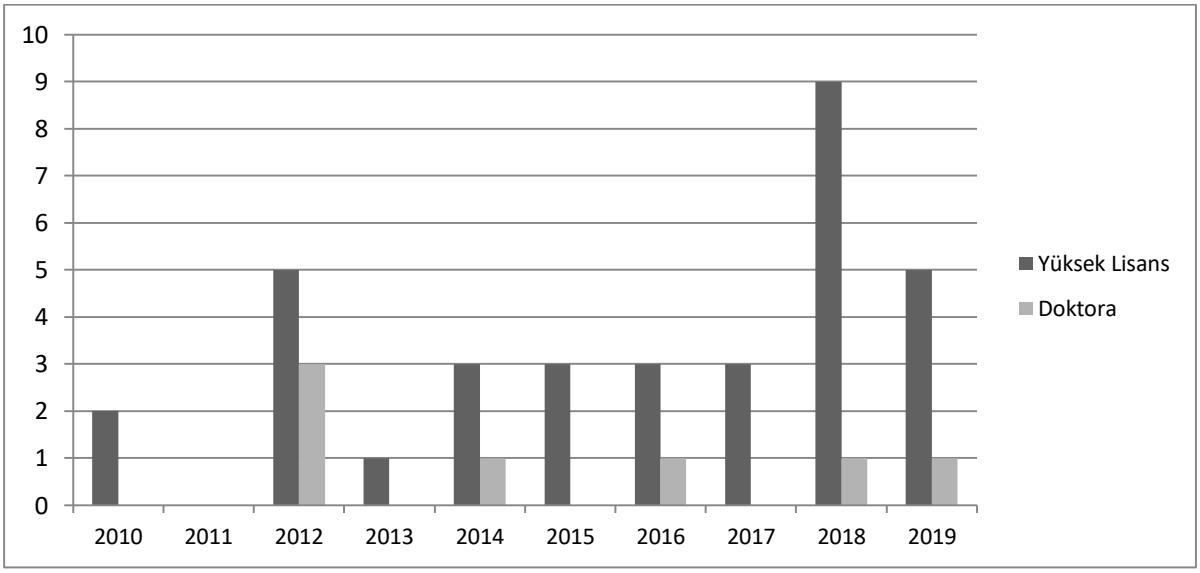
Tablo 1. Tezlerin Yürütüldüğü Üniversitelere İlişkin Bulgular

Üniversiteler	**Yüksek Lisans**		**Doktora**	
	f	%	f	%
Çukurova Üniversitesi	-	-	1	14.28
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	11.76	2	28.60
Bartın Üniversitesi	1	2.94	-	-
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2.94	-	-
Kafkas Üniversitesi	2	5.88	-	-
Uşak Üniversitesi	1	2.94	-	-
Anadolu Üniversitesi	2	5.88	1	14.28
Hacettepe Üniversitesi	1	2.94	-	-
Ankara Üniversitesi	2	5.88	-	-
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	2.94	-	-
Fırat Üniversitesi	1	2.94	-	-
Pamukkale Üniversitesi	1	2.94	-	-
Bahçeşehir Üniversitesi	1	2.94	-	-
Onsekiz Mart Üniversitesi	2	5.88	-	-
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	2.94	-	-
Kastamonu İzzet Baysal Üniversitesi	2	5.88	-	-
Uludağ Üniversitesi	-	-	1	14.28
Maltepe Üniversitesi	5	14.70	-	-

Kültür Üniversitesi	1	2.98	-	-
Başkent Üniversitesi	-	-	1	14.28
Aydın Üniversitesi	1	2.98	-	-
Selçuk Üniversitesi	1	2.98	-	-
Cumhuriyet Üniversitesi	1	2.98	-	-
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	-	1	14.28
Mersin Üniversitesi	1	2.98	-	-
Toplam	34	100	7	100

Tablo 1'de aile katılımı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımları gösterilmiştir. Genel sayılar bakımından; Orta Doğu Teknik Üniversitesi 4 (% 11,76) yüksek lisans ve 2 (% 3,23) doktora tezi ile aile katılımı konusunda çalışan üniversiteler arasında ilk sırada yer almaktadır. Maltepe Üniversitesi tamamı yüksek lisans tezi olmak üzere 5 (% 14,70) ikinci sırada yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi 2 (% 5,88) yüksek lisans, 1 (% 14,24) doktora tezi ile üçüncü sırada gelmektedir. Sonrasında ise sırasıyla Ankara Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve diğer üniversiteler gelmektedir.

Aile katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin tamamlandığı yıla ilişkin bulgulara Şekil1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Örnekleme Dahil Edilen Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı.

Şekil 1 incelendiğinde, aile katılımı konusunda 2010-2019 yılları arasında yüksek lisans tezlerinde bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle 2017 yılından sonra sayıda ciddi bir artış görülmüştür. Bu yıllar arasında toplam 34 yüksek lisans tezi yapılmıştır. Doktora tezleri incelendiğinde, 2012 yılında yapılan 3 doktora tezinin yapıldığı ardından bazı yıllarda hiç çalışma yapılmadığı bazı yıllarda ise sadece 1 tane doktora tezi yapıldığı dikkati çekmektedir. Aile katılımı alanda toplam olarak 7 doktora tezinin yapıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre, aile katılımı alanında yıllara göre yapılan doktora tezlerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Aile katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin bölüm/anabilim dalına göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Aile Katımı Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Bölüm/Anabilim Dalı	***f***	**%**
Eğitim Bilimleri	13	31.70
Okul Öncesi Eğitimi	12	29.26
Özel Eğitim	2	4.87
Sınıf Eğitimi	2	4.87
Yaşam Boyu Öğrenme	1	2.43
Fen Eğitimi	2	4.87
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	2.43
Psikoloji	4	9.75
Beslenme ve Diyetetik	1	4.87
İşletme	1	4.87
Aile Danışmanlığı Eğitimi	1	4.87
İlköğretim	1	4.87
Toplam	41	100

Tablo 2'de aile katılımı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların bölüm/anabilim dalına göre dağılımı verilmiştir. Aile katılımı çalışmalarının bölüm/anabilim dalı olarak dağılımında ilk sırada Eğitim Bilimleri bölümü(%31,70) yer almaktadır. İkinci sırada Okul Öncesi Eğitimi (%29,26) yer almaktadır. Psikoloji bölümü (%9,75) üçüncü sırada yer almaktadır. Sonrasında ise Özel Eğitim bölümü (%4,87), Sınıf Eğitimi bölümü (%4,87), Fen Eğitimi bölümü (%4,87) ve diğer bölümler yer almaktadır.

Aile katılımı konusundaki lisansüstü tezlerin araştırma modeline ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerde Kullanılan Yöntem/Model Dağılımına İlişkin Bulgular

Yöntemi		**Yüksek Lisans**		**Doktora**		**Toplam**	
		f	%	f	%	f	%
Nicel	Deneysel	6	17.64	2	28.58	8	19.51
	Tarama	14	41.17	-	-	14	34.14
	Korelasyonel	-	-	1	14.28	1	2.43
Nitel	Eylem	1	2.94	1	14.28	2	4.87
	Durum	4	11.77	-	-	4	9.75
	Fenomenoloji	1	2.94	-	-	1	2.43
Karma		4	11.77	2	28.58	6	14.63
Belirtilmemiş		4	11.77	1	14.28	5	12.19
Toplam		34	100	7	100	41	100

Tablo 3'te aile katılımıyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri/modelleri incelendiğinde; çalışmalarda en çok kullanılan yöntemin/modelin nicel araştırmalar içerisinde bulunan tarama modeli olduğu görülmüştür. Tarama modeli 14 (% 41,17) yüksek lisans tezinde kullanılırken hiçbir doktora tezinde kullanılmadığı dikkatleri çekmiştir. Nicel araştırmalar içerisinde yer alan deneysel yöntem 6 (%17,64) yüksek lisans tezinde, 2 (%28,58) doktora tezinde kullanılmıştır. Korelasyonel yöntem 1 (%14,28) doktora tezinde kullanılmıştır.

Karma yöntem 4 (11,77) yüksek lisans tezinde, 2 (%28.58) doktora tezinde kullanılmıştır. Nitel araştırmalar içerisinde yer alan durum modeli 4 (% 11,77) yüksek lisans tezinde, fenomenoloji deseni 1 (% 2,94) yüksek lisans tezinde, eylem araştırması 1 (% 2,94) yüksek lisans tezinde, 1(%14,28) doktora tezinde kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan 4 (%11.77) yüksek lisans tezinde ve 5 (%12.19) doktora tezinde hangi yöntemin/modelin kullanıldığına dair bilgiye ulaşılamamıştır.

Tablo 4'te aile katılımıyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde örneklem düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Örneklem/Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Çalışma Grubu/Örneklem	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Adayları	1	2.94	-	-	1	2.43
Ebeveyn	9	26.47	-	-	9	21.95
Çocuk	1	2.94	1	14.28	2	4.87
Öğretmen	4	11.76	-	-	4	9.75
Yönetici	3	8.82	-	-	3	7.31
Çocuk- Ebeveyn	6	17.64	3	42.85	9	21.95
Öğretmen- Ebeveyn- Öğrenci	3	8.82	-	-	3	7.31
Öğretmen- Ebeveyn	6	17.64	2	28.57	8	19.51
Diğer	1	2.94	1	14.28	2	4.87
Toplam	34	100	7	100	41	100

Tablo 4'de yer alan aile katılımı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubu dağılımları incelendiğinde; bu kapsamda en fazla çalışılan örneklem grupları ebeveynler 9 (% 26,47) yüksek lisans tezi ve 6 (%17,64) yüksek lisans tezi, 3 (%42,85) doktora tezi olmak üzere çocuk- ebeveynler ile çalışıldığı görülmüştür Öğretmen- ebeveyn kategorisinde 6 (%17,64) yüksek lisans tezi, 2 (%28,57) doktora tezi çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Öğretmenler 4 (%11,76) yüksek lisans tezinde örneklem/çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Yöneticiler 3 (%8,82) yüksek lisans tezinde ve öğretmen- ebeveyn- öğrenci 3 (%8.82) yüksek lisans tezinde örneklem/ çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Örneklem olarak diğer kategorisi içinde ele alınan 1 (% 2,94) yüksek lisans tezi, 1 (%14,28) doktora tezi bulunmaktadır. Son olarak, öğretmen adayları kategorisinde 1 (%2,94) yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Araştırmada, tezlerin örneklem/çalışma grubu büyüklüklerine ilişkin bulgulara Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
4-30 arası	8	23.52	1	14.28
31-100 arası	8	23.52	2	28.57
101-300 arası	4	11.76	1	14.28
301- 1000 arası	12	35.29	1	14.28
1000'den fazla	2	5.88	2	28.57
Toplam	34	100	7	100

Tablo 5. incelendiğinde; yapılan lisansüstü tezlerin en çok kullanılan örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün 301–1000 arası olduğu görülmüştür. 12 (% 35,29) yüksek lisans tezinde ve 1 (% 14,28) doktora tezinde 301–1000 kişi

arası bir örneklem/çalışma grubu büyüklüğü tercih edildiği görülmektedir. Yüksek lisans çalışmalarında en çok tercih edilen ikinci örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 31-100 kişi arasını kapsayan grup olmuştur ve 8 (% 23,52) yüksek lisans ile 2 (%28,57) doktora tezinde kullanılmıştır. 4-30 arası 8 (% 23,52) yüksek lisans tezinde ve 1 (%14,28) doktora tezinde tercih edilmiştir. 101-300 arası örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 4 (%11.76) yüksek lisans tezinde,1 (%14,28) doktora tezinde tercih edilmiştir. Son olarak, 1000' den fazla örneklem/çalışma grubu büyüklüğü 2 (% 5,88) yüksek lisans tezinde, 2 (%28,57) doktora tezinde tercih edilmiştir.

Araştırmada, tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Araçları	**Yüksek Lisans**		**Doktora**	
	f	%	f	%
Görüşme	9	26.47	-	-
Anket	1	2.94	1	14.28
Ölçek	16	47.05	1	14.28
Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek Testleri	-	-	1	14.28
Birden Fazla Veri Toplama Aracı	8	23.52	4	57.14
Toplam	34	100	7	100

Tablo 6'da tezlerde kullanılan veri toplama araçlarını incelersek yüksek lisans tezlerinde çoğunlukla ölçek kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin 17 (% 41,46)'sında ölçek kullanılmıştır. Görüşme formu 9 (% 26,47) yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınıp incelenen tezlerin 12 (29,26)'sında birden fazla veri aracının kullanıldığı görülmüştür. Anket 1 (%2.94) yüksek lisans tezinde, 1 (%14.28) doktora tezinde kullanılmıştır. Son olarak tutum/ algı/ kişilik/yetenek testleri 1 (%14.28) doktora tezinde tercih edilmiştir.

Araştırmada, tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Tekniklerine İlişkin Bulgular

Veri Analiz Tekniği		**Yüksek Lisans**		**Doktora**	
		f	%	f	%
Betimsel	Frekans/yüzde	6	13.04	3	25
	Regresyon	5	10.86	1	8.33
	Korelasyon Analizi	3	6.52	2	16.66
Kestirimsel	t- testi	12	26.08	2	16.66
	ANOVA	5	10.86	1	8.33
	Non- parametrik Testler	6	13.04	2	16.66
Nitel	İçerik Analizi	6	13.04	1	8.33
	Betimsel Analiz	8	17.39	1	8.33
Toplam		46	100	12	100

Tablo 7'de aile katılımı ile ilgili lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine bakıldığında; tezlerde ağırlıklı olarak kestirimsel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinde en fazla t- testi, ikinci olarak betimsel analiz ve frekans/yüzde kullanıldığı görülmektedir. Non-parametrik testler üçüncü sırada yer almaktadır.

Bunları içerik analizi, regresyon ve ANOVA izlemektedir. Az da olsa bazı çalışmalarda da korelasyon analizine başvurulmuştur. Yüksek lisans tezlerinde t-testi 12 (% 26,08) tezde ve betimsel analiz 8 (% 17,39) tezde kullanılmıştır. Doktora tezlerinde ise en fazla frekans/yüzde kullanılmıştır Sonrasında korelasyon analizi, t-testi, non- parametrik ve diğer veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Frekans/yüzde 3(%25) doktora tezinde, korelasyon analizi 2 (% 16,66), t- testi2(16,66) ve non-parametrik testler 2(%16,66) doktora tezinde kullanılmıştır. Diğer veri analizi teknikleri ise 1 (% 8,33)'er doktora tezinde kullanılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın çerçevesinde elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak yazar yorumları ile tartışılmalıdır. Sonuç kısmında ise tartışmalar sonucunda ortaya çıkan ana fikirler açıklanmalıdır. Aile katılımı ile ilgili 2010-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde; üniversitelere göre yapılan tez çalışmaları arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi genel tez sayısı olarak en büyük paya sahip üniversite olmuştur. Yüksek lisans tez sayısı bakımında Maltepe Üniversitesi ilk sırada yer almaktadır. Doktora tezi sayısı bağlamında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi ilk sırada gelmektedir. Aile katılımı konusunda üniversitelerin çalışmalarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Aile katılım konulu lisansüstü tez sayılarında yıllara göre dalgalanmalar görülmüştür. Yıllara göre yapılan tezlerde; aile katılımı ile ilgili en fazla 2018 yılında 9 yüksek lisans tezi, 2012 yılında 3 doktora tezi yazıldığı ve genel sayılara bakacak olursak doktora tezi sayısının yıllara göre oldukça az olduğu hatta bazı yıllarda hiç doktora tezi yapılmadığı görülmüştür. Türkiye'de aile katılımı konusunun her geçen yıl daha çok dile getirildiği akademik sayısını çoğaltmak; farklı bilim dallarının konuya yönlendireceğinden gerekli olduğu düşünülmektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerin yapıldığı bölüm/ anabilim dalına bakıldığında; en fazla Eğitim Bilimleri Bölümü ve Okul Öncesi Eğitimi bölümünde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Okul Öncesi Bölümü ve Eğitim Bilimleri bölümünde en fazla yüksek lisans tezi yapılmıştır. Çalışmaların büyük bir kısmını yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Ayrıca; Türkiye'de aile katılımı konusunda yalnızca aile katılımının en önemli görüldüğü Okul Öncesi Eğitimi bölümü tarafından değil birçok lisansüstü bölüm tarafından çalışmalar yapılmıştır. Bu bölüm/anabilim dalları içerisinde İşletme gibi hiç beklenmedik bölüm/ anabilim dalları da yer almaktadır.

Lisansüstü tezlerde yöntemine/modeline göre tez sayılarına bakıldığında; en fazla nicel yöntemin tercih edildiği nitel ve karma yöntemlerin daha az tercih edildiği görülmüştür. Aile katılımı konusunun daha gerçekçi çözümler üretmek adına derinlemesine incelenmesi için nitel ve karma yöntemlerle de bulgular desteklenmeye çalışılmalıdır. En çok kullanılan modelin nicel araştırmalar içerisinde yer alan tarama modeli olduğu görülmektedir. Çalışmaları dikkatli bir şekilde incelersek özellikle tarama türündeki çalışmalarda benzer amaçların ele alındığı, farklı örneklem gruplarıyla sadece nicel veri toplama araçlarını kullanılarak çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Eylem araştırmaları ve deneysel çalışmaları daha çok tercih edilerek konuya çeşitlilik kazandırılabilir.

Lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma gruplarına göre yapılan tezler incelendiğinde; en fazla ebeveyn ve çocuk-ebeveynin birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Dikkat çeken unsurlardan bir tanesi aile katılımı konusunda önemli bir yere sahip olan yöneticiler ile lisansüstü tezlerde oldukça az sayıda çalışılmasıdır. Yöneticilerle çalışmalar yapmanın sürecin daha etkili sonuçlar vereceği söylenebilir. Yöneticilerin liderlik anlayışları, yaklaşımları, stratejileri ve uygulamaları önem taşımaktadır. Aile katılımını destekleyen ve işbirliğine dayanan bir liderlik yaklaşımı şüphesiz ki kaliteli ve etkili aile katılımı etkinlikleri uygulanmasına destek olacak ve sonucunda da öğrencilerin daha iyi eğitim almaları sağlanacaktır (Karaduman, 2016). İncelenen tezlerin bazılarında örneklem ya da çalışma grubuna dair bilgilerin yer almadığı veya yeterli olmadığı tezler bulunmaktadır. Örneklemin evreni yeterince temsil etmesi önem arz ettiği için örneklem/çalışma grubunun nasıl belirlendiği de belirtilmelidir.

Lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma grubu büyüklüklerine göre yapılan tezlerin sayısında ise; en çok 301–1000 kişilik örneklem/çalışma grubu büyüklüğü tercih edildiği görülmüştür. İncelemeler sonucunda, araştırmalarda en fazla ölçeklerden faydalanıldığı görülmektedir. Ölçekleri sırasıyla görüşme, anketler ve tutum/algı/ kişilik/yetenek testleri takip etmektedir. Kısa sürede daha fazla kişiye ulaşabilmek ve nesnel değerlendirme yapabilmek için ölçeklerin diğer veri toplama araçlarına göre daha fazla tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Lisansüstü tezlerde veri analiz tekniklerine bakıldığında; betimsel, kestirimsel ve nitel veri analiz tekniği olarak ele alınmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla kestirimsel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında en fazla t-testi kullanılmıştır. Doktora tezlerine bakıldığındaysa frekans/yüzde en fazla kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda korelasyon analizine yeterince yer verilmediği görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkök, F. (2004). *Ailelerin eğitim sürecine katılımı Y. Kuzgun(Ed). İlköğretimde Rehberlik* içinde(s. 257-259). Ankara: Atlas Yayınları.

Aksoy, B. A., ve Arabacı, N. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,29*, 18-26.

Aktaş Arnas, Y. (2017). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Anderson, K.J., & Mınke, K.M. (2007). Parent ınvolvement in education: Toward an understanding of Parents' decision making. *The Journal of Educational Research* p.311-323.

Arnas, Y. A., ve Yaşar, M. (2008). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde (s. 327-362).* Ankara: Kök yayıncılık.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119-135.

Bayraktar, V., Güven, G., ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.

Beaty, J.J. (2000). *Skills for Preschool to Teachers.* New Jersey Columbus: Merrill an Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River.

Can Yaşar, M. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-pa.*

Cavkaytar, A. (1999). Özel eğitimde anne-baba katılımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1-2*),* 97-106.

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review. 33*(1).

Coulombe, G. (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin, 79*, 71-75.

Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study***.**

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33-38.

Danielson, C. (2002). E*nhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71.

Eliason, C. & Jenkins, L.(2003). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum, Upper Saddle River, N.J. : Merrill.

Ensari, H., ve Zembat, R. (1999). *Yönetim stilllerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri.* Marmara Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı öğretmen el kitabı: rehber kitaplar dizisi, 180-205.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*(5).

Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. *Z.Fulya Temel (Ed.) Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,3(1)*, 125-144.

Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. Ekinci, D., (2002). *Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi* (Bir Pilot Çalışma). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu bildiri kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Bloomsbury Publishing.

Hughes,M. ve Greenhough,P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home–school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review* Vol. 58, No. 4, November 2006, pp. 471–487.

Kapusuzoğlu, Ş. (2006). *3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi.* İstanbul: I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinin içinde (III. Cilt, s. 220-229) Ya-Pa Yayınları.

Karaduman, T. (2016). Okul öncesi yöneticilerinin aile katılımına dair algıları. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans tezi*.

Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *Elementary Education Online*, *6*(2).

Kaya, Ö.M. ve Gültekin, M.(2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. 3. Cilt. s.311-333.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(01), 69-83.

Kıncal, Y. R. (1993). Aile ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 5*, 63-68.

Kocabaş Özeke, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 143-153.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 135-149.

Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, *4*(1-2), 120-132.

McGhee, C. (2007). A *descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in deleware*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wilmington University, Deleware.

Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education.* Upper Saddle River: New Jersey, Columbus, Ohio.

Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline.* Wadsworth Thomson Pub. Canada.

OBADER. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi(OBADER).* Ankara: MEB.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ömeroğlu, E., ve Yaşar, M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62*.

Özbaş, M. ve Y. Badavan (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34.

Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

Seçkin, N., ve Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 51: 5-10.

Sucuka, N. ve Kimmet, E. (2003). *Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi*. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(02).

Şahin, F. T., ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23-30.

Şahin, T. F., ve Turla, A. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan anne-baba eğitim çalışmalarının incelenmesi, II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. Marmara*.

Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime ana baba katılımı*. Gazi Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 23-30.

Ural, O. (2010). *Dünden bugüne aile eğitimi. Z.F. Temel(Ed.) Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları içinde (s. 50-70).* Ankara: Anı Yayıcılık.

Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, *45*(6), 619-636.

Waldbart, A., Meyers B., Meyers J. (2006). Invitations to families ın an early literacy support program, *Reading Teacher, 59(8), 774-785.*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R., ve Haktanır, G. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynlerin eğitime katılımları*. Okulöncesi eğitimde denetim rehber kitabı. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.

REEL EFEKTİF DÖVİZ KURUNU ETKİLEYEN MAKROEKONOMİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BRICS-T ÜLKELERİ İÇİN PANEL VERİ ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Erhan DUMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, eduman@erbakan.edu.tr

ÖZET

Reel efektif döviz kuru hem finansal hem de reel piyasalar üzerinde etkili olmaktadır. Bu piyasalara ait faktörlerde reel efektif döviz kuru üzerindeki etkileri de önem arz eden bir konudur. Bu önem karşılıklı etkileşim içerinde bulunan ve dinamik bir yapı arz eden değişkenler arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Örneğin piyasa ekonomisinde fiyatlar genel seviyesindeki sürekli bir artışın ekonomide istikrarsızlığın nedeni olması ekonomik karar alıcıların ilgisini çekmektedir. Bu kapsamda düşük enflasyon istikrarı sağlamanın en etkili yollarından biridir. Bu çalışmada, reel efektif döviz kurunu etkileyen tüketici fiyat endeksi, faiz oranları ve net ihracat arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmektedir. BRICS-T (Brezilya, Rusya, Çin, Hindistan, Güney Afrika ve Türkiye) ülkelerine yönelik ekonomik değişkenler panel veri analiz yöntemiyle incelenmiştir. Analizde kullanılan modeldeki değişkenlerin belirlenmesinde, döviz kurlarını açıklamaya yönelik teorik yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Satın alma gücü paritesinde etkili olan tüketici fiyat endeksi, portföy ve ödünç verilebilir fonlar yaklaşımlarında ele alınan faiz oranları ve dış ticaret dengesi yaklaşımında dikkate alınan net ihracat miktarları bağımsız değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Analizde yararlanılan veriler, IMF, TÜİK ve incelemeye tabi olan ülkelerin Merkez Bankaları web sayfalarından alınmıştır. Altı adet ülkenin araştırıldığı analizindeki zaman boyutu, 2010 yılı Ocak ayı ile 2019 yılı Aralık ayı arasındaki 120 aylık dönemi içermektedir. Bu çalışmada, tüketici fiyat endeksi ve faiz oranlarındaki düşüş ile net ihracat miktarındaki artışın reel efektif döviz kurunu artırması beklenmektedir. Ayrıca analize konu olan ülkelerin ekonomik karar alıcılarına ve politika yöneticilerine fayda sağlayabilmesi için reel efektif döviz kurunu belirleyen faktörlerin doğru değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: BRICS-T, reel efektif döviz kuru, tüketici fiyat endeksi, faiz oranları, net ihracat miktarı

ANALYSİS OF MACROECONOMİC FACTORS AFFECTİNG THE REAL EFFECTİVE EXCHANGE RATE: PANEL DATA ANALYSİS FOR BRICS-T COUNTRİES

ABSTRACT

The real effective exchange rate affects both financial and real markets. The effects of the factors of these markets on the real effective exchange rate are also an important issue. This importance arises from the relationship between variables that interact with each other and present a dynamic structure. For example, the fact that a continuous increase in the general level of prices in the market economy is the cause of instability in the economy attracts the attention of economic decision makers. In this context, low inflation is one of the most effective ways to ensure stability. In this study, it is aimed to investigate the relationship between consumer price index, interest rates and net exports which affect the real effective exchange rate. BRICS-T (Brazil, Russia, China, India, South Africa and Turkey) were analyzed by economic variables, panel data analysis method for the country. In the model used in the analysis were used in determining the variables theoretical approaches to explain exchange rates. Consumer price index which are effective in purchasing power parity, interest rates which consider in portfolio and loanable funds approaches and net export amounts which take into account in the foreign trade balance approach are included in the model as independent variables. The data used in the analysis are taken from IMF, TUIK and Central Banks web pages. The time dimension in the analysis which surveyed six countries include the 120-month period between January 2010 and December 2019. In this study, the decrease in consumer price index and interest rates and the increase in net exports are expected to increase the real effective exchange rate. In addition, the factors that determine the real effective exchange rate should be evaluated correctly in order for the countries subject to analysis to benefit economic decision-makers and policy managers.

Keywords: BRICS-T, real effective exchange rate, consumer price ındex, ınterest rates, net export volume

GİRİŞ

Küreselleşmenin hızlandığı günümüz bilgi ekonomilerinde döviz kurlarının incelenmesi ekonomik açıdan önem arz etmektedir. Bu önem piyasalarda küreselleşmeyle birlikte sermaye hareketlerinin de liberalleşmesi ve ulusal ekonomilerin entegrasyonunda ki artıştan kaynaklanmaktadır. Bir ülke ulusal parasının başka bir ülke para birimi karşısındaki değeri olarak tanımlanan döviz kuru ekonomik bir güç göstergesi olarak algılanmaktadır. Döviz kuru üzerinde ki değişmeler, her iki ülkenin para birimlerinin nispi dengesinin değişmesine ve uluslararası ticaret akımlarında etkilenmesine neden olmaktadır. Böylelikle ülkeler arasında yapılan ticaret karşılığında ödemeler ülkelerin ulusal para birimi ile yapılmaktadır. Örneğin Avrupa Bölgesinden ithal edilen ürünler için Euro ile ABD'den ithal edilen ürünler içinde Dolar ile ödeme gerçekleşmektedir. Bu durum ihracatçı ülkelerin paralarına olan talebi yükselterek döviz kurunun artmasına katkı sağlamaktadır. Nominal ve reel olmak üzere döviz kurları ikiye ayrılmaktadır. Nominal döviz kuru, belirli bir zaman diliminde bir birim ulusal para ile kaç birim yabancı para alınacağını gösteren değişimdir. Reel döviz kuru, nominal döviz kurunun enflasyondan arındırılmış halidir.

Açık ekonomide ülkeler açısından özellikle döviz kurlarındaki değişiklikler para politikasını belirleyen araçların başında gelmektedir. Bu araç vasıtasıyla politika yapıcıların faiz oranı değişkeni kullanarak döviz kurlarını etkilemektedirler. Bu kapsamda döviz kuru, dış ticaret, faiz ve enflasyon oranları arasındaki ilişki makroekonomik

araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Ancak literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelemesinde ve bu konuda ne kadar başarı sağlandığı hakkında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Ayrıca döviz kurundaki değişikliklerin dış ticaret, faiz oranlarına ve enflasyon hedefine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın özellikle BRICS-T ülkelerinin ekonomik karar birimleri ve politika yöneticilerine bilgi sunmada fayda sağlayacaktır. Bu değişkenler arasında ortaya çıkan değişimler para ve sermaye piyasalarında ki araçlar arasında değişime yol açmaktadır. Merkez Bankası, faiz oranları aracılığıyla döviz kuru ve enflasyon oranlarını olağandışı durumlarda kontrol etmeye çalışmaktadır. Örneğin faiz, enflasyon ve döviz kurlarındaki değişim dış ticareti etkilemektedir (Modigliani ve Chon, 1979: 44). Döviz kuru, faiz ve enflasyon oranlarında ki herhangi bir olumsuzluk ülke ekonomisinde reel ve finansal piyasalarda aksaklığa neden olmaktadır. Fiyatlama mekanizması sayılan bu değişkenler aksak piyasa sorununu çözmek için analiz edilmelidir.

Bu çalışmanın konusu, döviz kurlarını etkileyen makroekonomik faktörlerin analiz edilmesidir. Bu bağlamda ilk olarak reel efektif döviz kuruna yönelik literatür incelemesi yapılacaktır. İkinci olarak çalışmanın analiz bölümünde ise, BRICS-T (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye) ülkelerine yönelik panel veri analizine yer verilecektir. BRICS grubundaki ülkeler yaklaşık dünya ticaretinin %25'ni ve dünya nüfusunun %40'ına sahip finansal bir sistemi oluşturmaktadır. BRICS grubundaki ülkeler ile ekonomik ilişkilerin artırılması ve yükselen bir ekonomi olan Türkiye de inceleme yapılacak olan ülkeler grubuna eklenmiştir. Analizde incelenen 6 farklı ülkenin makroekonomik özelliklerini etkileyen reel efektif döviz kuru, panel veriler için uygulanan İlişkisiz Regresyon ile model tahmini gerçekleştirilecek ve sonuçlar birimler ölçüsünde değerlendirilecektir.

LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Ampirik literatürde döviz kurlarının pek çok makroekonomik değişken ile ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki dönemden döneme ve ekonomilerin yapılarına göre çeşitlilik arz etmektedir. Döviz kurlarının açıklanabilmesi ve ampirik analizin gerçekleştirilebilmesi için döviz kurlarını etkileyen makro değişkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan makro değişkenlerin literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Arize (1994), çalışmasında 1971:1-1991:1 dönemine ait 9 ülke için yaptığı araştırmasında reel döviz kuru ile dış ticaret hacmi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Analiz sonucunda, Hindistan ve Sri Lanka dışındaki diğer yedi ülkede değişkenler arasındaki ilişkiyi pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Leigh ve Rossi (2002), Türkiye ekonomisine ait 1994:1-2002:4 dönemini kapsayan aylık veriler eşliğinde VAR analiz yöntemi yardımıyla döviz kuru ve enflasyon oranları arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda, döviz kurundaki oynaklığın enflasyon üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Rautava (2004), Rusya ekonomisinin dünya petrol fiyatlarından nasıl etkilendiği açıklamak için VAR modeliyle inceleme yapmıştır. İnceleme sonucunda, Rusya ekonomisinin gerek kısa gerekse uzun dönemde dünya petrol fiyatlarındaki dalgalanmalardan aşırı derecede etkilendiği tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, uzun dönemde dünya petrol fiyatlarındaki %10'luk kalıcı bir artışın, Rusya ekonomisinde %2.2 büyüme gerçekleştiği belirtilmektedir.

Yamak ve Korkmaz (2005), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye ekonomisine ait 1995:1-2004:4 aylık veriler dahilinde reel döviz kurunun zaman serileri yöntemiyle Türk dış ticaret dengesi üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre reel döviz kuru ile dış ticaret dengesi arasında uzun dönemli bir ilişki bulunamazken, kısa dönemde değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyen unsurun sermaye malları olduğu tespit edilmiştir.

Chen ve Chen (2007), G7 ekonomilerinde 1975-2005 yılları arasında reel petrol fiyatları ve reel döviz kuru arasındaki ilişkiyi panel veri analizi ile incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, reel petrol fiyatları ve reel döviz kuru arasında eşbütünleşme saptanmış, reel petrol fiyatlarının reel döviz kuru üzerindeki değişimleri açıklamada etkili olabileceği belirtilmiştir.

Guo ve Huang (2007), Çin ekonomisinde reel petrol fiyatları şoklarının reel döviz kuruna etkisini dört boyutlu yapısal vektör otoregresyon modeliyle analiz etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, uzun dönemde reel petrol fiyatı şokları reel döviz kuru üzerinde çok düşük bir artışa yol açmaktadır. Bu durumu Çin ekonomisinin petrol ithalatına daha az bağımlı olması şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca Çin ekonomisindeki siyasilerin özellikle enerji piyasasına yönelik sert uyguları sonucunda piyasadaki reel petrol fiyatları ile uluslararası fiyatın farklı hareket edildiği belirtilmiştir.

Kaplan ve Yapraklı (2014), 12 gelişmekte olan ülkede (Çin. Brezilya, Hindistan, Güney Afrika, Türkiye, Meksika, Arjantin, Endonezya, Malezya, Kolombiya, Filipinler ve Taylan) ekonomik kırılganlık bağlamında reel efektif döviz kurunu analiz etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre; Dış Borç / İhracat ve Döviz Rezervi / GSYH oranlarının reel efektif döviz kuru üzerine etkisi pozitif iken, enflasyon, Cari Açık / GSYH, Özel Sektör Yurtiçi Borç / GSYH oranlarının reel efektif döviz kurunu negatif etkilediği belirlenmiştir. Bu durumda reel efektif döviz kurunu negatif etkileyen değişkenlerin kontrol altına alınması kırılgan yapıda bulunan ekonomileri olumlu yönde etkileyecektir.

Hernandez (2015), Meksika ekonomisinde 1983-2011 yılları arasında uzun dönemli reel döviz kurunun hareketlerini etkileyen değişkenleri analiz etmiştir. Analizde kullanılan değişkenler arasında reel net sermaye girişi, imalat sektöründeki reel emek birim maliyeti, kamunun tüketim harcamaları ve reel efektif döviz kuru arasında yapısal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca nispi reel emek birim maliyetinin, reel efektif döviz kurunu açıklayan en önemli değişken olduğunu belirtmiştir. Uzun dönemde reel sermaye girişi ve kamunun tüketim harcamalarındaki artış reel efektif döviz kurunu yükseltmektedir.

Saraçoğlu, Kuzu ve Kocaoğlu (2015), Türkiye ekonomisine ait 2008:1-2015:5 aylık veriler dahilinde döviz kuru, sermaye hareketleri, faiz ve enflasyon oranları arasındaki ilişkiyi zaman serileri yöntemi ile analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda, %5 anlamlılık seviyesinde değişkenlerin aralarında bir tane nedensellik belirlenirken, %10 anlamlılık düzeyinde ise faiz oranları ile sermaye hareketleri ve sermaye hareketleri ile enflasyon oranları arasında tek yönlü nedensellik ilişkisine ulaşılmıştır.

Dabos ve Gantman (2018), reel efektif döviz kuruna etki eden faktörleri 55 gelişmekte olan ve 26 gelişmiş ülke ekonomisinde analiz etmişlerdir. Gerek gelişmekte olan gerekse de gelişmiş ülkelerde reel efektif döviz kurunu

anlamlı etkileyen değişkenin ticari açıklık olduğunu tespit etmişlerdir. Analiz sonucunda ticari açıklık azaldığında (ihracat / GSYH ve ithalat / GSYH) ulusal paranın reel değeri artmakta, toplam faktör verimliliği ve dış ticaret haddinin düşmesiyle reel efektif döviz kuru değer kaybetmektedir.

Masih ve Adznan (2018), Malezya ekonomisinde ticaret dengesi ve döviz kuru arasındaki ilişkiyi ARDL ve NARDL yöntemleriyle araştırmışlardır. Uzun dönemde ihracatı yüksek olan ekonomide ulusal paranın değer kaybetmesi reel efektif döviz kurunu artırarak ihracatta artışa neden olmaktadır. Ayrıca Malezya ekonomisinde ticaret dengesi reel efektif döviz kuruna aşırı duyarlıdır. Ancak kısa dönemde ihracat ve ithalat talebinin esnek olmamasında dolayı, ulusal paranın değer kaybı dış ticaret dengesini olumsuz etkilemektedir.

Uslu (2018), çalışmasında Türkiye ekonomisine ait 1989:1-2016:6 aylık veriler eşliğinde faiz oranı ve döviz kurunun dış ticaret üzerine etkisini yapısal kırılmalı zaman serisi analiziyle incelemişlerdir. Analiz sonucunda uzun dönemde döviz kurlarındaki yükselişin ihracatı arttırırken ithalatı düşürdüğü, faiz oranlarının gerek ithalat gerekse ihracatı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kısa dönemde ise döviz kurlarındaki yükseliş ihracata etki etmezken ithalatı azalttığı tespit edilmiştir.

Toledo ve Baghestani (2019), ABD, Kanada ve Meksika ekonomilerinde reel döviz kuru ve petrol fiyatları arasındaki ilişkiyi 1994-2008 ve 2008-2016 dönemleri olmak üzere 2 ayrı dönem şeklinde araştırmışlardır. Birinci dönemde, reel döviz kuru ile petrol fiyatlarının tahmini yapılamazken, ikinci dönemde ise petrol fiyatlarının reel döviz kurundaki değişimler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ikinci dönemde petrol fiyatlarındaki yükseliş, ABD ekonomisinde reel döviz kurunu düşürürken, Meksika ve Kanada ekonomilerinde reel döviz kurunu artırmaktadır.

Polat (2019), 1989:1-2018:11 dönemleri arasında petrol fiyatları ve reel efektif döviz kurunu Türkiye ekonomisinin dış ticaret dengesine olan etkisini yapısal kırılmalı zaman serisi analiz metoduyla incelemiştir. İnceleme sonucunda, reel efektif döviz kuru ile dış ticaret dengesi arasında nedensellik ilişkisine ulaşırken, petrol fiyatları ile dış ticaret dengesi arasında nedensellik ilişkisi tespit edilememiştir.

EKONOMETRİK ANALİZ

Çalışmanın ampirik kısmında, tüketici fiyat endeksi, faiz oranları ve net ihracat miktarlarının reel efektif döviz kuruna etkileri panel veri analizi yöntemiyle incelenecektir. Bu analiz yönteminin tercih edilmesinin nedeni, gerek zaman gerekse kesit boyutuna sahip veri setinin meydana getirilmesine imkân tanımasıdır. Hem zaman hem yatay kesit verilerinin kullanılması gözlem sayısının artmasına yol açmaktadır. Bu durumda artan gözlem sayısı serbestlik derecesini yükselterek bağımsız değişkenler arasında aşırı derecede doğrusal ilişki olma olasılığını düşürmektedir (Hsiao, 2003:3). Bu bağlamda panel veri analiz yöntemi tahminlerin daha güvenilir olması için tercih edilmiştir.

Modeldeki değişkenlerin belirlenmesinde, döviz kurlarını açıklamaya yönelik teorik yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Satın alma gücü paritesinde etkili olan tüketici fiyat endeksi, portföy ve ödünç verilebilir fonlar

yaklaşımlarında ele alınan faiz oranları ve dış ticaret dengesi yaklaşımında dikkate alınan net ihracat miktarları bağımsız değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Modelde kullanılan bileşenler, bağımlı değişken reel efektif döviz kuru (REER), bağımsız değişkenler tüketici fiyat endeksi (CPI), faiz oranları (IR) ve net ihracat miktarından (NEV) meydana gelmektedir. Analizde yararlanılan veriler, IMF, TÜİK ve incelemeye tabi olan ülkelerin Merkez Bankaları web sayfalarından alınmıştır. Altı adet ülkenin araştırıldığı analizindeki zaman boyutu, 2010 yılı Ocak ayı ile 2019 yılı Aralık ayı arasındaki 120 aylık dönemi içermektedir. Bu çalışmada, tüketici fiyat endeksi ve faiz oranlarındaki düşüş ile net ihracat miktarındaki artışın reel efektif döviz kurunu arttırması beklenmektedir. Analizde kurulan modelde logaritmik formlar kullanılmış ve model aşağıdaki gibi tahmin edilmiştir.

$$REER_{it} = \beta_{0i} + \beta_{1i} CPI_{it} + \beta_{2i} IR_{it} + \beta_{3i} NEV_{it} + \mu_{it} \qquad (1)$$

Değişkenlerin Homojenliğin Sınanması

Değişkenlerin homojen olduğunu varsaymak ve birimlere göre farklılık göstermediğini tahmin etmek tutarsızlığa neden olacaktır. Bu kapsamda eğim değişkenlerinin birimlere göre farklı olup olmadığını Swamy'nin S testi yardımıyla tespit edilmiştir (Pesaran ve Yamagata, 2007:2).

$$H_0 = \beta_i = \beta_j \quad ; \quad H_1 = \beta_i \neq \beta_j$$

Değişkenlerin S testine göre; chi(2) = 3856.57, prob =0.0157 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler sonucunda prob > chi(2) olduğu için, %5 anlamlılık düzeyinde değişkenlerin homojen değil heterojen ($\beta_i \neq \beta_j$)olduğu kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle, değişkenlerin birimlere göre homojen olduğunu ileri süren hipotez reddedilmektedir. Bu bağlamda testin eşitliği aşağıdaki gibi ifade edilebilir. $Y_{it} = \beta_{0i} + \sum_{n=1}^{n} \beta_{ni} X_{nit} + \mu_{it}$ F testi yardımıyla eğim değişkenlerinin homojenliği test edilebilmektedir. F test istatistiğini hesaplayabilmek için, havuzlanmış en küçük karelerin kalıntı kareler toplamı (RRSS) ve en küçük karelerin kalıntı kareler toplamı (URSS) kullanılmaktadır. Bu kapsamda F test istatistiği değeri aşağıdaki formül yardımıyla elde edilebilir.

$$F_{\ istatistik\ değeri} = \left[\!\left[\frac{n(t-n-1)}{n(n-1)}\right]\!\right] \frac{(RRSS-URSS)}{(URSS)} = \left[\!\left[\frac{6(113)}{6(5)}\right]\!\right] \frac{(310600.275-35300.375)}{(35300.375)} = 191.850$$

$$F_{tablo\ değeri} = F_{\alpha;\, n(n-1);\, n(t-n)} = F_{0,05;30;684} = 1.59$$

F istatistik değeri (191.850) > F tablo değeri (1.59) olduğu için, parametrelerin birimlere göre heterojen olduğu kabul edilmektedir. Hem sabit hem de eğim parametrelerinin heterojen olması yukarıdaki denklem 1'in tahmini için heterojen panellerdeki yöntem kullanılacaktır.

Birimler Arası Yatay Kesit Bağımlılığının Sınanması

Birimler arası yatay kesit bağımlılığının sınanmasında, paneli meydana getiren birimler arası korelasyonun bağımsız olarak incelenip incelenmemesi sorun oluşturmaktadır. Bu kapsamda iki varsayım vardır. Birinci varsayım, yatay kesit birimlerinin birbirinden bağımsız olduğu, ikinci varsayım ise yatay kesit birimlerinin birbiriyle bağımsız olmadığıdır. Birimler arası yatay kesit bağımlılığının sınanmasında CDLM (Cross-sectional Dependency Lagrange Multiplier) test istatistiği kullanılmaktadır. CDLM test istatistiği üçe ayrılmaktadır. Bunlar; CDLM2,

CDLM1 ve CDLM test istatistikleridir. Ayrıca heterojen panellerde birimler arası yatay kesit bağımlılığının sınanmasında kullanılan bu test istatistiklere ilişkin test sonuçları tablo 1' de verilmektedir. Ayrıca testin hipotezleri; H_0 : Yatay kesit bağımlılığı yoktur. H_1 : Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Tablo 1. Birimler Arası Yatay Kesit Bağımlılık Test Sonuçları

$(H_0 : Cov(\mu_{it}, \mu_{jt}) = 0$ for all t and i=j Test	Statistics	p-value
CD_{LM1}	246.496	0.0000
CD_{LM2}	48.853	0.0000
CD_{LM}	13.561	0.0040

Tablodaki sonuçlara göre, CDLM test istatistiklerinin hepsinde 0.05 anlamlılık düzeyinde olasılık değerlerinin küçük çıkması H_0 hipotezinin reddedilmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda söz konusu ülkelerin birinde veya birkaçında meydana gelen reel efektif döviz kurundaki değişimlerin diğer ülkeleri de etkilediği bulgusuna erişilmektedir. Tablo 2'de birimler arası korelasyon matrisi verilmektedir.

Tablo 2. Birimler Arası Korelasyon Matrisi

	Brezilya	Rusya	Hindistan	Çin	Güney Afrika	Türkiye
Brezilya	1.0000					
Rusya	0.3685	1.0000				
Hindistan	-0.4025	0.2735	1.0000			
Çin	-0.6312	0.2685	-0.3050	1.0000		
Güney Afrika	0.3514	0.2456	-0.2869	-0.2968	1.0000	
Türkiye	0.39.15	0.2957	-0.4528	-0.4821	0.3475	1.0000

Tablo 2'ye göre, birimler arasında korelasyon bulgusunun mevcut olduğu görülmektedir. Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı test istatistikleri sonucunda chi2(12)= 165.159, Pr=0.0000 olarak tespit edilmiştir. Brezilya ile Hindistan arasında yaklaşık %40 ve Brezilya ile Çin arasında da %63 korelasyon olduğu sonucuna varılmaktadır.

SUR (Seemingly Unrelated Regressions) Modelinin Tahmin Edilmesi

Birimler arası kalıntıların birbiriyle alakalı olduğu, birimlerden elde edilen korelasyon sonucuna dayanmaktadır. Bu durum Arnold Zellner'in geliştirdiği SUR modelinin uygulanması imkân tanımaktadır. Çalışmada yer alan ülkeler birbirinden farklı görünse de aynı dönem içerisinde benzer değişkenlerin etkisi altında kalmaları hata terimleri ile alakalıdır. Kalıntılar arasındaki korelasyon göz önüne alındığında, bütün birimlerin bir model dahilinde tüm olarak değerlendirilmesine imkan vermektedir. SUR modelinde tahminlerin tutarlı olabilmesi için, değişken sayısının 10'dan küçük ve zaman aralığının da geniş olması zorunludur (Pesaran ve Yamagata, 2007: 4). Analizde kullanılan veriler SUR modelinin ölçütlerine uygun özelliktedir. Modelde genelleştirilmiş en küçük kareler yöntemiyle tahmin edilmiştir. Modele ait sonuçlar tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. SUR Modelinin Sonuçları

Modeller	R^2	Chi2	Olasılık Değerleri
Brezilya	0.7105	215.66	0.0010
Rusya	0.7517	554.50	0.0008
Hindistan	0.8325	726.36	0.0000
Çin	0.9213	1357.08	0.0000
Güney Afrika	0.7324	318.45	0.0015
Türkiye	0.9125	1215.75	0.0000

Tablo sonuçlarına göre, reel efektif döviz kurundaki değişimleri açıklama gücü en yüksek olan Çin ve Türkiye ekonomilerine ait modellerdir. Modellere ait sonuçlar istatistiki açıdan anlamlı çıkmıştır. Ancak modellerin anlamlılık ve katsayıları farklılık arz etmektedir. Modele ilişkin katsayılar tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. SUR Modelinin Katsayı Sonuçları

Bağımlı Değişken (REER)	Tüketici Fiyat Endeksi	Faiz Oranları	Net İhracat	Sabit
Brezilya	-0.2548	0.4565	-0.3528	114.1425
	(0.000)	(0.030)	(0.010)	(0.010)
Rusya	0.2845	0.6512	-0.4514	-325.1243
	(0.000)	(0.000)	(0.015)	(0.000)
Hindistan	0.0485	0.0912	-0.7514	-108.1275
	(0.520)	(0.021)	(0.000)	**(0.213)**
Çin	0.0245	0.0807	-1.2120	856.8420
	(0.680)	(0.015)	(0.000)	(0.000)
Güney Afrika	1.2148	0.7912	- 0.5021	-28.1463
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.015)
Türkiye	-0.0815	0.5645	-0.2015	-15.7532
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.005)

Açıklayıcı değişkenlerden olan tüketici fiyat endeksinin reel efektif döviz kuru üzerine etkisi, Çin ve Hindistan'da istatiksel olarak anlamsız iken, Brezilya, Rusya, Güney Afrika ve Türkiye'de anlamlıdır. Tüketici fiyat endeks değişkeninin reel efektif döviz kurunu ülkeden ülkeye etkileme yönü farklılık göstermektedir. Rusya ve Güney Afrika'da tüketici fiyat endeksinde ki artışlar reel efektif döviz kurunu artırırken, Brezilya ve Türkiye ekonomilerinde ise azaltmaktadır. Tüketici fiyat endeksindeki %1'lik artış reel efektif döviz kurunu, Rusya'da %0.28 ve Güney Afrika'da %1.21 yükseltmekte, Brezilya'da %0.25 ve Türkiye'de %0.08 düşürmektedir. Bu sonuçlara göre, Brezilya ve Türkiye ekonomilerinde yaşanan enflasyon ulusal paranın değer kaybına koşut olarak reel efektif döviz kurlarını düşürmektedir.

Açıklayıcı değişkenlerden bir diğeri olan faiz oranlarının reel efektif döviz kuru üzerine etlisi, çalışmaya dâhil olan tüm ülkelerde istatiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Faiz oranlarındaki %1'lik artış reel efektif döviz kurunu, Brezilya'da %0.45, Rusya'da %0.65, Hindistan'da %0.10, Çin'de %0.08, Güney Afrika'da %0.79 ve Türkiye'de %0.56 oranında artırmaktadır.

Son olarak bağımsız değişkenlerden net ihracatın reel efektif döviz kuruna etlisi, çalışmaya dâhil olan tüm ülkelerde istatiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Net ihracat değişkeninin ihracat talep fiyat esnekliğinin birden büyük olması (Marshall Lerner Koşulu), reel efektif döviz kurunu ters yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, ulusal paranın değer kaybetmesi nispi fiyatları ucuzlamış olan yerli mallara olan talebi yükseltmektedir. Net ihracat miktarındaki %1'lik artış reel efektif döviz kurunu, Brezilya'da %0.35, Rusya'da %0.45, Hindistan'da %0.75, Çin'de %1.21, Güney Afrika'da %0.50 ve Türkiye'de %0.20 oranında düşürmektedir.

SONUÇ

Reel efektif döviz kurları makroekonominin önemli bir değişkeni olmanın yanı sıra pek çok ekonomik değişkenle arasında ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, dış ticaret, satın alma gücü paritesi, portföy ve parasalcı teoriler yardımıyla açıklanmıştır. Tüketici fiyat endeksi, faiz oranları ve net ihracat miktarları teorik yaklaşımlarda öne çıkan temel faktörleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada hem teorik hem ampirik çalışmalardan faydalanarak reel efektif döviz kuru, BRICS-T ülkeleri kapsamında 2010-2019 aylık veriler dahilinde panel veri analiz yöntemiyle incelenmiştir. Analiz de kullanılan tüketici fiyat endeksi, faiz oranları ve net ihracat miktarlarının reel efektif döviz kuru üzerinde

istatiksel açıdan anlamlı etkiler olduğu bulgusuna erişilmiştir. Böylelikle her ülke için söz konusu değişkenlerin etkileri farklılık gösterdiği söylemek mümkündür.

Bu çalışmada ele alınan açıklayıcı değişkenlerden tüketici fiyat endeksinin reel efektif döviz kuru üzerine etlisi, Çin ve Hindistan'da istatiksel olarak anlamsız iken, Brezilya, Rusya, Güney Afrika ve Türkiye'de anlamlı olduğu bulgusuna erişilmiştir. Rusya ve Güney Afrika'da tüketici fiyat endeksinde ki artışlar reel efektif döviz kurunu artırırken, Brezilya ve Türkiye ekonomilerinde düşürmektedir. Bu durumda, Brezilya ve Türkiye ekonomilerinde yaşanan enflasyon ulusal paranın değer kaybına koşut olarak reel efektif döviz kurlarını düşürmektedir. Açıklayıcı değişkenlerden bir diğeri olan faiz oranlarının reel efektif döviz kuru üzerine etlisi, çalışmaya dâhil olan tüm ülkelerde istatiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Böylelikle uluslararası sermayenin getirisi faiz oranlarına ve reel efektif döviz kuruna bağlı olduğu söylenebilir. Bir diğer bağımsız değişken olan net ihracatın reel efektif döviz kuruna etkisi, çalışmaya dâhil olan tüm ülkelerde istatiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu bağlamda, ulusal paranın değer kaybetmesi nispi fiyatları ucuzlamış olan yerli mallara olan talebi yükseltmektedir.

Sonuç olarak, analizde incelenen bağımsız değişkelerin reel efektif döviz kuruna etkileri, ülkelerin kaynaklarına, büyüklüğüne ve ekonomik yapılarına göre farklılık arz etmektedir. Enflasyonun yüksek olduğu ülkelerde teorik olarak reel efektif döviz kurunun düşük olması gerekir. Ayrıca, ulusal üretime olan dış talep ve üretim uyarılarak artırılabilirse reel efektif döviz kuru pozitif etkilenecektir. Bu açında ülkelerin kendi ekonomik yapılarında reel efektif döviz kurlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, uygulanacak olan ekonomi politikalarına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Adznan, S. & Masıh, M. (2018). Exchange rate and trade balance linkage: evidence from Malaysia based on ARDL and NARDL, *MPRA Paper*, No. 91509.

Arize, C. A.(1994). Cointegration test of a long-run relation between the real effective exchange rate and the trade balance, *International Economic Journal*, 8(3): 1 – 9.

Aslan, N., Terzi, N., & Sıampan, E. (2014). Türkiye'de kısa vadeli sermaye hareketlerinin ekonomik büyüme ve reel döviz kuru ile ilişkisi, *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5(10), 15-32.

Baghestanı, H., & Toledo, H. (2019). Oil prices and real Exchange rates in the NAFTA region, *North American Journal of Economics and Finance*, (48), 253-264.

Bhattacharya, S.N., Jha, S.K., & Bhattacharya, M. (2019). Dependence between oil Price and Exchange Rate Volatility: an Emprical Analysis, *Journal of Applied Economics and Business Research*, 9(1), 15-26.

Dornbusch, R., Fıscher, S., & Startz, R. (2007). Makro Ekonomi*, Fersa Matbaacılık*.

Dursun, G. (2015). Türkiye‟de reel döviz kuru belirsizliği ve yurtiçi yatırımlar, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 10(1), 99- 118.

Gantman, E.R., & .Dabos, M.P. (2018). International trade and factor productivity as determinants of the real effective exchange rate, *Applied Economics Letters*, 25(5), 331-334.

Hernandez, F.A.M. (2015). An alternative theory of real exchange rate determination: theory and empirical evidence for the mexican economy 1970-2011, *Analisis Economico*, XXX (74), 7-32.

Kaplan, F., & Yapraklı, S. (2014). Ekonomik kırılganlık endeksi göstergelerinin döviz kuru üzerindeki etkileri: kırılgan 12 ülke üzerine panel veri analizi, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), 111-121.

Krugman, P., & Wells, R. (2013). Makro Ekonomi, *Palme Yayıncılık.*

Leıgh, D., & Marco, R. (2002). Exchange rate passthrough in Turkey", *IMF Working Paper*, WP/02/204: 1-18.

Mankıw, N.G. (2010). Makro Ekonomi, *Efil Yayınevi.*

Modigliani, F., & Cohn, A. R. (1979). Inflation, rational valuation, and the market, *Financial Analysis Journal*, 35(2), 24–44.

Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2007). Testing slope homogeneity in large panels, *Journal of Econometrics MDPI*, 142 (1), 50-52.

Uslu, H. (2018). Türkiye'de döviz kuru ve faiz oranının dış ticaret üzerine etkileri: yapısal kırılmalı bir analiz, *Ekonomi Politika & Finans Araştırmaları Dergisi,* 3(3), 311-334.

Rautava, J. (2004). The role of oil prices and the real exchange rate in russia‟s economy-a cointegration approach, *Journal of Comparative Economics*, (32), 315-327.

Saraçoğlu, M., Kuzu, M., & Kocaoğlu, F. (2015). Türkiye ekonomisinde sermaye hareketleri, döviz kuru, enflasyon ve faiz arasındaki etkileşimlerin küresel ekonomi politik çerçevesinde analizi, *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(2): 75-110.

Seyidoğlu, H. (2013). Uluslararası İktisat, Teori Politika ve Uygulama*, Güzem Can Yayınları.*

Tatoğlu, F.Y. (2018), İleri Panel Veri Analizi, *Beta Basım.*

#TÜKETMİYORUM: SOSYAL MEDYADA BOYKOTLAR

Dr. Öğr. Üyesi Seçil TOROS

Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye, secil.toros@atilim.edu.tr

Prof. Dr. Emre TOROS

Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, emretoros@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, siyaset bilimi ve iletişim bilimleri alanlarında siyasi tüketicilik kavramına olan uluslararası akademik ilginin artmasına paralel olarak, Türkiye'de boykotların doğasının anlaşılmasına zemin hazırlaması için keşifsel bir inceleme yürütülmüştür. Bu incelemede temel olarak Twitter kullanıcılarının "boykot" kelimesini kullandığı bağlamlar metin madenciliği yöntemleri ile incelenmiştir. 17074 gözlem ve 90 değişkenden oluşan veri tabanını üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda boykotlar ile ilgili kavramlar bulunmuş ve tema kümeleri oluşturulmuştur. Çalışmanın verisi üzerinde yapılan analizler, Türk sosyal medya kullanıcılarının boykotlar ile ilgili sıklıkla siyasi ve kültürel motivasyonlara sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmada diplomatik, askeri ve dini temalar öne çıkarken, diğer boykot motivasyonlarına dair kavramlara hemen hiç rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyasal katılım, siyasal tüketim, sosyal medya, metin madenciliği, boykot

#I DON'T CONSUME: BOYCOTTS ON SOCIAL MEDIA

ABSTRACT

Parallel to the international increase of interest in the concept of political consumerism within political science and communication research, this study carried out an exploratory research for understanding the nature of boycotts in Turkey. The analysis utilised text mining techniques and tried to understand and display the context of boycott motivations among Twitter users, who have used the word "boycott" in their tweets. The analysis on the database, which consisted of 17074 observations and 90 variables, revealed the concepts and themes related to the phenomenon. Findings showed that Turkish Twitter users have high cultural and political motivations for boycotting -including international, military, religious- compared to other motivations related to boycotting.

Keywords: Political participation, political consumerism, social media, text mining, boycott

GİRİŞ

2000'li yıllardan itibaren, bireylerin oy vermek, partiye üye olmak ya da siyasal kampanyaları desteklemek gibi geleneksel yöntemlerle siyasete katılımının düştüğünü ve alternatif siyasal katılım yöntemlerine olan eğilimlerinin arttığını gösteren bilimsel çalışmalar dikkat çekmekte. İnsanlar, oy vermek gibi vatandaşlık görevi olarak benimsenen resmi ve kurumsal etkinlikler yerine, bireysel ve gönüllü katıldıkları sivil eylemler ile yerel ve küresel siyaseti etkilemeye çalışmaktadır (Dalton, 2008; Norris, 2011: 14). Bu yöntemlerden biri de siyasi tüketiciliktir. Siyasi tüketicilik, etik ve siyasi nedenlere dayalı olarak aktif tüketicinin, üreticileri, ürünleri ve hizmetleri kasıtlı olarak tüketmesi ya da bu ürünleri bilinçli olarak tüketmekten kaçınmasıdır (Gil de Zúñiga, Copeland, et al., 2014a). Tanımdan da anlaşılacağı gibi bireyler iki zıt satın alma davranışı ile siyasi tüketimi gerçekleştirebilir. Bu süreçte ilk olarak vatandaşlar, üretim uygulamaları veya ticari değerleri kendi değerleri ile tutarlı olan üreticilerin ürünlerini satın alır ve tüketirler. İkinci olarak ise vatandaşlar, tasvip etmedikleri siyasi veya ticari uygulamalar nedeniyle, şirketleri ya da markaları cezalandırmak için belirli ürünlerden kaçınır, onları boykot (*boycott*) ederler.

Son yıllarda oluşan literatüre göre ise, özünde apolitik bir davranış olduğu iddia edilen tüketim, siyasi ya da etik güdüler tarafından motive edildiğinde ve siyasaları etkilemek amacı için kullanıldığında, siyasal katılımın bir türü olarak kabul edilmektedir (Stolle et al., 2005). Ürünleri boykot etmek, kasti olarak satın almayla (*buycott*) karşılaştırıldığında daha seyrek bir tüketim davranışı olmasına karşın, açık bir şekilde daha fazla siyasi motivasyona sahiptir (Neilson, 2010). Mevcut literatür incelendiğinde, tüketici boykotları için geçerli motivasyonların "kültürel" (dini ve ahlaki olarak tasvip edilmeyen ya da yerel olmayan ürünlerden kaçınma), "siyasi" (askeri ya da diplomatik olarak tasvip edilmeyen üretici ya da ürünlerinden kaçınma) ve "etik" (insan haklarını, iş-çalışma yasalarını, toplum sağlığını, hayvan haklarını ve doğayı suiistimal eden üretici ve ürünlerinden kaçınma) olduğu görülür (Gundelach, 2020)

Siyaset bilimi ve iletişim bilimleri alanlarında konuya olan uluslararası akademik ilginin artmasına paralel olarak, bu çalışmada Türkiye'de siyasi tüketicilik kavramının doğasının anlaşılmasına zemin hazırlaması için betimsel bir inceleme yürütülmüştür. Bu incelemede temel olarak Twitter kullanıcılarının "boykot" kelimesini kullandığı bağlamlar metin madenciliği yöntemleri ile incelenmiştir. Konu ile ilgili ortaya çıkan temalar siyasal tüketicilik ile ilgili literatür bağlamında ve Türkiye'deki boykotlarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

SİYASİ TÜKETİCİLİK VE SOSYAL MEDYA

Yukarıda da belirtildiği gibi siyasal katılım biçimleri geleneksel olan biçimlerden, alternatif katılım biçimlerine doğru evrilmektedir. Bunlardan en dikkat çekici olanlardan bir tanesi siyasi tüketicilik, etik ve politik nedenlere dayalı olarak aktif tüketicinin üreticileri, ürünleri ve hizmetleri kasıtlı seçmesi ya da onlardan kaçınmasıdır (Stolle & Micheletti, 2013). Bireyler iki zıt tüketim davranışı ile siyasal tüketim gerçekleştirebilirler. İlk olarak, insanlar üretim uygulamaları veya ticari değerleri kendileri ile tutarlı olan firmaların ürünlerini satın alır ve tüketirler. Örneğin, tüketiciler kasıtlı olarak, organik meyve-sebze ya da çevre dostu ürünleri satın alır ya da vejetaryen tüketimi tercih ederler. Bu kasıtlı tüketim uluslararası literatürde "buycott" olarak isimlendirilmektedir (Stolle & Micheletti, 2013). İkincisi, insanlar, tasvip etmedikleri siyasi veya ticari uygulamalar nedeniyle, şirketleri ya da markaları cezalandırmak için belirli ürünlerden kaçınabilirler (Gundelach, 2020). Bu motivason ile tüketiciler hayvan kürklerinden yapılmış kıyafetleri satın almaz, çevreye zarar veren ürünleri tüketmez ya da diplomatik çatışma içinde oldukları ülkelerin mallarını kullanmazlar.

Bilinçli ve kasıtlı tüketim siyasal tutumun bir ifadesi olarak kabul edilmektedir. Zira özellikle son yıllarda tüketici tutum ve davranışları basit bir maliyet-fayda hesabının ötesine geçmiştir. Siyasi olaylar, çevre sorunları, insan hakları meseleleri ve üretim etiği, tüketim için önemsenmeye başlanmıştır. Bunlara geçmişten gelen din, ırk, etnik köken, cinsiyet ve ortak geleceğimiz ile ilgili beklentiler de eklendiğinde tüketicilik siyasallaşan bir davranışa dönüşmüştür (Stolle & Micheletti, 2013). Özünde apolitik bir davranış olan tüketim, siyasi güdüler tarafından motive edildiği ve siyasaları etkilemek için kullanıldığı durumlarda, araştırmacılar tarafından bir siyasal katılım çeşidi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Siyasi motivasyonlar ve siyasi etki beklentileri sosyal medyanın yaygın kullanımı ile bağlantılı olarak artmaktadır. Yapılan çalışmalar sosyal medya kullanımı ile siyasal katılım arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Boulianne, 2015). Özellikle dijital ortamlarda siyasi haber ve enformasyon tüketimi (Shah et al., 2005), siyasal görüşlerin paylaşılması (Gil de Zúñiga, Molyneux, et al., 2014) ve tartışılması (Matthes et al., 2019) siyasal ve sivil katılımı desteklemekte ve siyasi etkililiği artırmaktadır (Vitak et al., 2011). Bunlar arasında enformasyon tüketimi ve siyasi etkililik siyasi tüketicilik için büyük önem taşımaktadır.

İnsanlar, İnternet ve özellikle sosyal medyada yayılan haberler sayesinde tükettikleri ürünlerin üretim politikalarından ve süreçlerinden haberdar olurlar. Örneğin insanlar et tüketmenin iklim değişikliğine yol açtığını, çiftlik hayvanlarını beslemek için yetiştirilen soyanın Amazon havzasını ormansızlaştırdığının farkındalar; çikolata yerken, bunların yapımında kullanılan kakao üretiminde Afrika'da çocuk işçiler çalıştırıldığını biliyorlar; kullanılan cep telefonları ve birçok elektronik cihazın parçaları için gerekli metallerin Sahra'da bulunan madenlerde

çıkarıldığını ve çoğu yasal olmayan bu madenlerin, bölgede yaşayan goril popülasyonunun önemli oranda azalmasına neden olduğunu öğrendiler (Boström et al., 2019: 1-25). Sosyal medya aracılığı ile vatandaşlar önemli birçok toplumsal mesele ile bağlantılı hale gelmiştir. Siyasi ve toplumsal sorunlarla mücadele etmek, en azından çoğu korkunç söz konusu eylemlere karşı sessiz kalmamak için insanlar satın alma gücünü daha fazla kullanmaktadır. Vatandaşlar, çoğu kez, satın alma gücünü kullanarak hükümetleri doğrudan etkilemeyi değil ancak diğer sivil katılımlar gibi siyasi sonuçlar elde etmeyi amaçlamaktadır (Gil de Zúñiga, Copeland, et al., 2014b)

Siyasi sonuçlara ulaşama ise katılımın çokluğu, yoğunluğu ve nihai olarak etkisi ile ilgilidir. Sosyal medya kullanımının bir yandan bireysel tüketim alışkanlıklarını biçimlendirmede bir yandan da siyasi etki yaratmak amacı ile siyasal ifadeyi güçlendirdiği bilinmektedir (Boulianne, 2009; Vitak et al., 2011). Siyasi tüketimde önemli rol oynayan sosyal ilişkiler ve ağızdan ağıza iletişim ile yayılan katılım çağrıları (Öztürk & Nart, 2016) sosyal medya kullanımı ile hız kazanmıştır.

BOYKOTLAR

Siyasi tüketicilik, son yıllarda daha yaygın hale gelen ve genellikle dijital medya kullanımı ve sivil katılımla ilişkilendirilen, bireyselleştirilmiş, yaşam tarzı-odaklı siyasi eylem biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Gil de Zúñiga, Copeland, et al., 2014b). Ancak siyasal tüketimin iki boyutundan biri olan boykot önemli bir geçmişe sahiptir ve farklı boyutlara sahiptir. Tüketici boykotlarının tarihi on dördüncü yüzyıla kadar uzanır ve özellikle 1900'lerin başlarından itibaren, boykotlar azınlık gurupları için önemli toplumsal hareketlerin ilk örnekleri olarak kabul edilir (Friedman, 1999). Gandi'nin, Hindistan'ın bağımsızlığından önce, 1930'da İngiliz tuzu ve bezini boykot etmesi[132] ya da 1955'te Alabama eyaletinde, Afrika kökenli Amerikalıların, toplu taşıma sistemindeki ırk ayrımcılığını protesto etmeleri (*Montgomery bus boycott*)[133] bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Dikkat edilirse kasıtlı satın alma henüz yokken boykot etki yaratan bireysel tüketici tercihi olarak siyasallaşmıştır. Önemli ölçüde sivil toplum hareketine dönüşen boykotlar özellikle ticari kuruluşlar ve bazı durumlarda hükümetler üzerinde etki yaratmıştır. Geleneksel bağlamda boykotlar üretici ya da ülkelere ekonomik baskı yaparak siyasi ya da ticari açıdan eleştirilen politikalarını değiştirmeyi amaçlar. Bu amaca ulaşabilmek içi tüketiciler, hedef gösterilen mal ve hizmetleri tüketmemeye ve satın almamaya teşvik edilir (Friedman, 1999: 97). Boykotlar genellikle çatışmacı bir retorik içerir ve oluşturulan "kara liste" için tüketiciler "negatif" eyleme çağrılır (Friedman, 1999: 11). Çağrının arkalarındaki sivil toplum ya da siyasi elitler, güçlü eleştirel argümanlar ile bireyleri, yalnızca bir şirket tarafından değil, aynı zamanda bazen bir ülkede üretilen ürünleri boykot etmeleri için harekete geçirmeye çalışır. Bazı durumlarda söz konusu boykot kampanyalarında tüketiciler pozitif eyleme de (*buykot*) yönlendirilebilir; boykot edilen ürün yerine aynı kategoriden başka ürünlerin tüketilmesi motive dilebilir (Stolle & Micheletti, 2013: 3).

Boykotlar gündelik hayata sinmiş ve sıklıkla tekrarlayan "tüketmeme" davranışı olabileceği gibi olay-merkezli niteliğe sahip protesto eylemlerini de kapsayabilir. Birinci tip satın alama bireysel etik ve siyasi tutumların bir

[132] https://en.wikipedia.org/wiki/Salt_March
[133] https://en.wikipedia.org/wiki/Montgomery_bus_boycott

sonucu olarak (örneğin adil ticareti ihlal eden kahve markalarını ya da hayvan derisinden yapılan ürünleri satın alamamak gibi) düzenli gerçekleştirilen ve çoğunlukla örgütlü olmayan boykotlardır. İkinci tipte örgütlü boykotları ise belli eylemler tetikler. Etik, dini, askeri ya da siyasi açıdan onaylanmayan bu eylemleri ya da bunlara neden olduğu düşünülen siyasaları değiştirebilmek amacı ile sivil toplum kuruluşları ya da siyasiler geniş çaplı boykot başlatmaya çalışırlar.

Boykotların yayılması ve insanların bu protestolara katılması belli koşullarda gerçekleşir. Vatandaşların farklı boykot eylemlerinde farklı beklentileri, çıkarları ve bazılarına katılmamak için ise nedenleri vardır. İlk bakışta ve en bilindik biçimiyle boykota katılanlar, üretici ya da markanın pratiklerini ya da tutumlarını değiştirmek ve arzu edilen siyasaları benimsetmek için ekonomik yaptırım uygularlar. Satın almamak ve tüketmemek, istenen değişikliği elde etmek için bir araç olarak kullanılır (Friedman, 1999). İkinci olarak ise boykotçular, diğerlerine yardım ederek doğru olanı yapma ve toplum tarafından takdir edilme beklentisi içinde olabilirler. Böylelikle içinde yaşadıkları topluluk gözünde kendilerini yüceltmiş, aynı zamanda eleştirilmekten kurtulmuş, ve saygınlık kazanmış olurlar (Sen et al., 2001). Bunlarla birlikte kişiler boykota katılmanın bedellerini de hesaba katarlar. Eğer karşı durulan üretici, marka ya da ülke üzerinde istenen etkinin yaratılamayacağına ya da istenmeyen bir etki yaratılacağına inanılırsa ya da boykota katılan kalabalığa güvenerek kendine ihtiyaç olmadığı kanaati oluşursa, insanlarda boykota katılma isteği kaybolabilir (Klein et al., 2004). Ayrıca kişiler, boykot edilen ürünün sık ve devamlı kullanıcısı ise ve bu ürünün/ürünlerin tüketilmemesi yaşam biçimini ve konforunu olumsuz etkileyecek ise eyleme katılmamayı tercih edebilirler (Klein et al., 2004).

Boykot kararını ve katılımını etkileyen bir diğer unsur da protesto nedeni eylem ya da tutumun ne derece korkunç ve olumsuz algılandığıdır; algılanan korkunçluk/olumsuzluk düzeyi arttıkça boykota katılma da artış gösterir[134] (Klein et al., 2004). Böyle durumlarda istenen yaptırımın elde edilemeyeceği bilinse de bu korkunç eylem(ler)e karşı verilecek en iyi cevabın boykot olduğu düşünülür (Klein et al., 2004). Ayrıca, tüketiciler boykota katılarak kötülüklerin karşısında ve iyiliğin yanında olmayı seçerler. Böylelikle hem bireysel suçluluk hissinden hem de suçlanma içeren sosyal baskıdan kurtularak, potansiyel olarak özsaygı kazanırlar (Sen et al., 2001).

Buraya kadar boykot siyasi tüketicilik olarak kavramsallaştırıldı ve önemli unsurların altını çizildi. Şimdi bu çalışmanın araştırma odağında bulunan boykotların motivasyonları ele alınacaktır.

Boykotların Motivasyonları

Kasıtlı olarak bazı ürünlerin satın alınmaması ve tüketilmemesi ancak siyasi motivasyonlara sahipse ve siyasi amaçlarla yapılıyorsa, siyasi tüketicilik olarak değerlendirilir. Başka bir ifadeyle her kasıtlı ve bilinçli tüketmeme ve satın almama boykot niteliği taşımaz. Örneğin sağlık nedeniyle süt tüketemeyen bir kişi ya da beğenmediği için kürk giymeyenler, bu ürünleri boykot ediyor sayılmaz. Siyasi tüketicilik kapsamında boykot kabul edilmesi için eylemin motivasyonunda siyasi ya da etik bir neden bulunmalıdır.

[134] Tam tersi bakış açısıyla cezalandırılmak istenen eylem yeteri kadar korkunç değilse boykot etmenin gereği de yoktur.

Boykot motivasyonları, Birte Gundelach (2020) tarafından on bir başlık altında ele alınmaktadır. Bu motivasyonlar şunlardır:

Dini olarak tasvip edilmeyen bir üretici ya da ülke tarafından üretilmesi
Siyasi ve diplomatik olarak tasvip edilmeyen bir üretici ya da ülke tarafından üretilmesi
Askeri olarak tasvip edilmeyen bir üretici ya da ülke tarafından üretilmesi
İnsan hakları ve iş-çalışma (adil çalışma koşulları, adil ücret vb.) yasalarını ihlal eden firmalar tarafından üretilmesi
Üretimde hayvanların suiistimal edilmesi
Üretici ve satıcıların, ürünleri hakkında, aldatıcı ve yanlış yönlendirici reklam ve pazarlama yapması
Yerli malı olmaması
Ürünün kendisinin ya da üretiminin çevreye zarar vermesi
Ürünün toplum için zararlı olması
Ürünün kendisinin ya da üretiminin kişinin kendi ve çevresindekilerin sağlığını tehlikeye sokması
Kişinin çevresi ve toplum tarafından gelen boykot beklentisi

Bu motivasyonları siyasi, etik ve kültürel olarak üç temel başlık altında toplamak mümkündür. Siyasi motivasyonların başında diplomatik ve askeri gerekçeler ile belli ülkelerin mallarını protesto etmek gelir. Bununla birlikte yerli malı olmadığı için kasıtlı satın almama davranışı da bu bağlamda boykot olarak kabul edilir. Söz konusu motivasyonlardan doğaya (hava, su, bitkiler ve hayvanlar) saygılı olma ve sürdürülebilirliği destekleyenler etik motivasyonlardır. Ayrıca adil ticaret ve iş koşulları ve adil emek politikalarını benimsenmesi amacı ile üreticilerin cezalandırılması ile motive olan eylemlerde etik nitelikli siyasal tüketicilik kapsamına girer. Son olarak kültürel motivasyonlar dini gerekçeler ve çevre başkası ile şekillenen nedenlerdir.

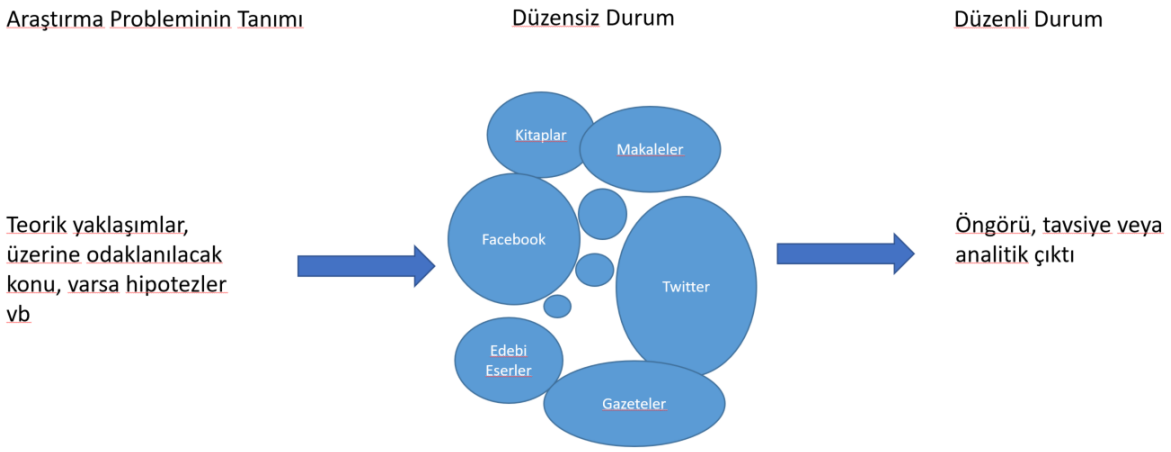
Uluslararası literatür incelendiğinde, bu motivasyonlar arasından "yabancı malların", "insani olmayan eylemlerin" ve "çevreye/doğaya zararlı ürünlerin" boykotu öne çıkmaktadır (Gundelach, 2020). Ancak Türkiye'de boykot motivasyonları yeteri düzeyde bilinmemektedir. Buradan hareketle bu çalışmada sosyal medya paylaşımları incelenerek Türkiye'deki boykot motivasyonları araştırılacaktır.

YÖNTEM, VERİ, ANALİZ VE BULGULAR

Son yıllarda popülerleşen metinlerin veri olarak kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda, yöntem üzerine belli bir anlaşma olmamasına rağmen metin dosyalarından öngörü üretmek amacı ile yapılan her türlü süzme ve damıtma işlemi metin madenciliği olarak nitelendirilebilir. Ancak hemen bu çalışmada da kullanılan türdeki metin analizi uygulamalarının, sosyal dünyanın yoruma dayalı algısı üzerine oturmuş Hermeneutic-yorumcu geleneğin kullandığı metin incelemelerinden farklı olduğunu belirtmek gerekir. Metinlerden bilimsel bilgi üretmek amacı ile bu çalışmada kullanılan strateji, yukarda bahsi geçen yöntem inşacı ontoloji ve yorumlayıcı epistemolojinin dışında kalarak niceliksel ölçüm araçları ile metinleri analiz etmeyi tercih eder. Bu açıdan bakıldığında da metin madenciliği uygulamalarında niceliksel strateji dahilinde kullanılan prosedürlerin tamamının kullanıldığı görülür.

Bu çerçevede metin madenciliği için uygulanan akış şeması 6 ana maddeden oluşur: 1. Araştırma sorusunun ortaya konması. 2. Toplanacak metin belirlenmesi 3. Toplanan metnin amaca yönelik olarak düzenlenmesi. 4.

Metin üzerinde süzme/damıtma işlemlerinin yapılması 5. Analizler 6. Sonuçlar ve öngörülerin raporlanması. Anlaşılacağı üzere aslında bu adımlar aslında araştırma sorusu kullanılarak, metni düzensiz yapısından düzenli yapıya çevirmek olarak özetlenebilir. Aşağıdaki görsel bu süreçleri özetlemektedir.

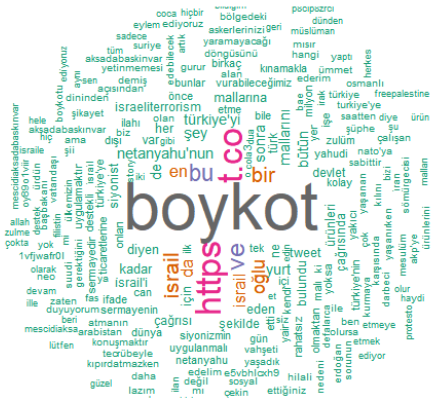


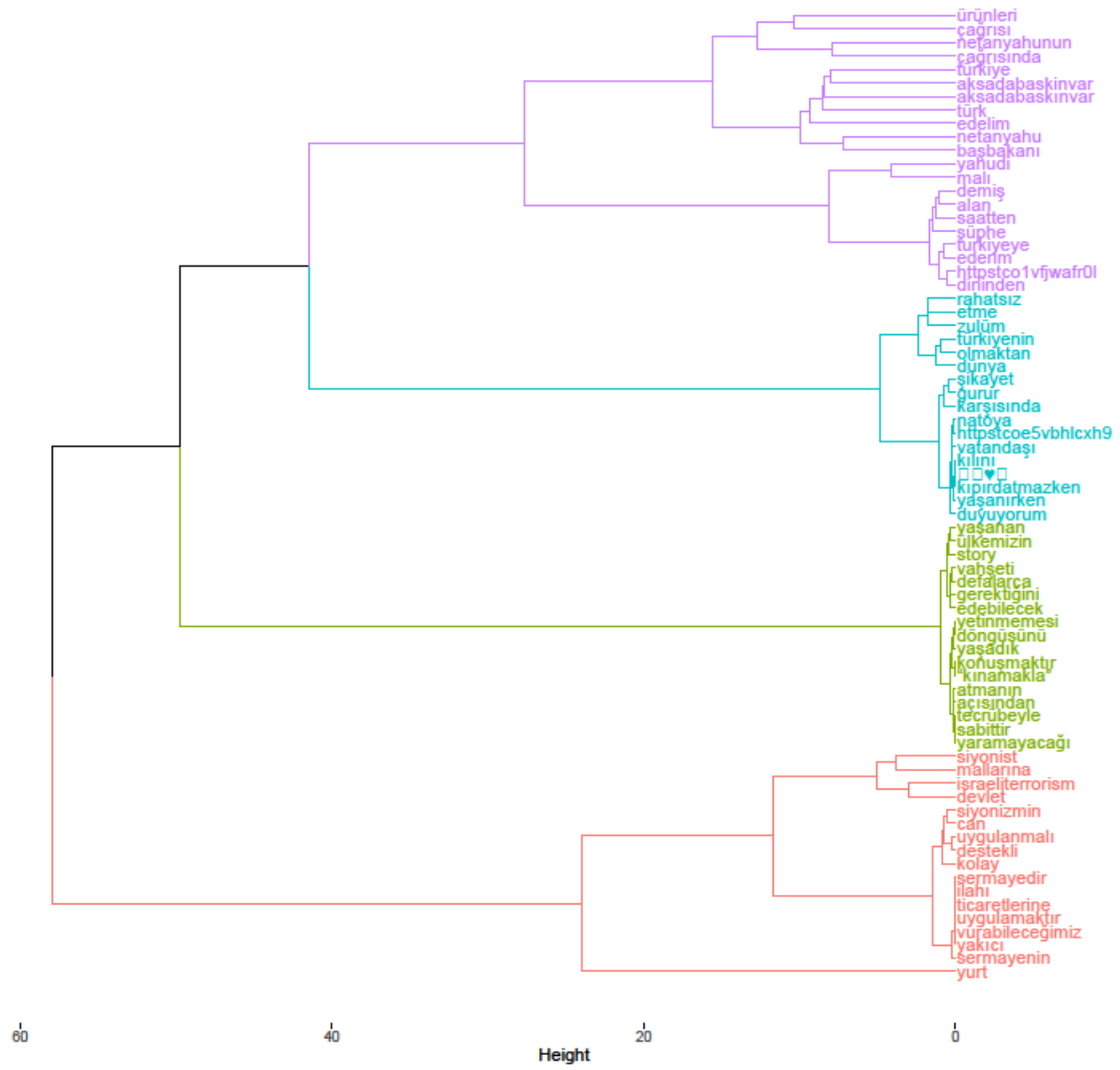
Şekil 1. Metin Madenciliği için Uygulanan Akış Şeması.

Günümüzde metin madenciliği "anlamsal/semantik işleme" ve "kelime torbalarının işlenmesi" olarak adlandırılabilecek iki temel yaklaşım üzerinden yapılmaktadır. Semantik işlemede kelimelerin türü ve sırasına önem verilir. Cümleler ağaç dallarına benzer şekilde kelime grupları ve kelimeler halinde alt kısımlara ayrılır ve incelenir. Bu çalışmada da kullanılacak olan ve kelime torbaları olarak adlandırılan yaklaşımda ise kelimelerin türü ve sırası önemli değildir, her bir kelime ayrı bir nesne olarak incelenir.

Boykotun sosyal medyada temsilinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışmanın veri tabanı 11-13 Mayıs 2021 tarihleri arasında yazılmış ve içinde "boykot" kelimesi geçen Twitter mesajlarından oluşmaktadır. R programlama dili için yazılmış rTweet paketi ile toplanan ve 17074 gözlem ve 90 değişkenden oluşan veri tabanında bulunan mesajların metinleri diğer değişkenlerden ayrıştırılarak aşağıda detaylandırılan analizlere tabi tutulmuştur.

Veri tabanında bulunan mesajların anlamlı sonuçlar üretebilmesi için ilk adım olarak bir dizi ayıklama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu ayıklamalar sonucunda kendi başına anlamı olamayan "de", "da", "bazı", "bile", "beri" gibi dolgu kelimeleri, sayılar, noktalama işaretleri, web adresleri, hastagler, emojiler ile araştırmanın esas kelimesi olan "boykot" kelimesi mesaj içeriklerinden ayrıştırılmıştır. Bu ayıklama yapılmadan ve yapıldıktan sonra oluşan kelime bulutları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.


boykot
t.co
https
israil
netanyahu'nun
israeliterrorism
türkiye'yi
mallarına
bu
bir
ve
oğlu
yurt
tweet
diyen
kadar
israil'i
çağrısı
şekilde
siyonizmin
uygulanmalı
netanyahu
yaşadık
tecrübeyle
konuşmaktır
kıpırdatmazken
edelim
e5vbhlcxh9
hilali
sosyal
ettiğiniz
çekin
mı
lazım
güzel
daha
ilan
değil
nedeni
erdoğan
sorunu
olmaktan
rahatsız
yaşadık
ticaretlerine
vurabileceğimiz
vasanan
ülkemizin
erdoğan
israil
israil'i
siyonist
devlet
yurt
yahudi
çağrısında
türkiye'ye
sermayenin
sermayedir
gerektiğini
defalarca
gurur
şikayet
olmaktan
uygulamaktır
çağrısı
israeliterrorism
destekli
siyonizmin
karşısında
duyuyorum
mallarına
türk
yakıcı
mali
türkiye'nin
saatten
netanyahu'nun
kılını
mesulüm
yaşadık
konuşmaktır
ticaretlerine
vurabileceğimiz
vasanan
ülkemizin
rahatsız
sabittir
şüphe
sorunun
protesto
atmanın
boykotu
sosyal
ediyoruz
ilahı
zulüm
can
fashilali
dünya
kınamakla
yetinmemesi
turkiye'ye
israilin
akp'ye
ürün
uygulanmalı
edelim
dininden
çekin
story
etme
kolay
devlet
3
siyonist
israil
yurt
yahudi
çağrısında
türkiye'ye
sermayenin
sermayedir
gerektiğini
defalarca
gurur
şikayet
olmaktan
uygulamaktır
çağrısı
israeliterrorism
destekli
siyonizmin
karşısında
duyuyorum
mallarına
ürünleri
israil'i
dünya
kınamakla
yetinmemesi
turkiye'ye
israilin
akp'ye
ürün
mısır
çalışan
1vfjwafr0l



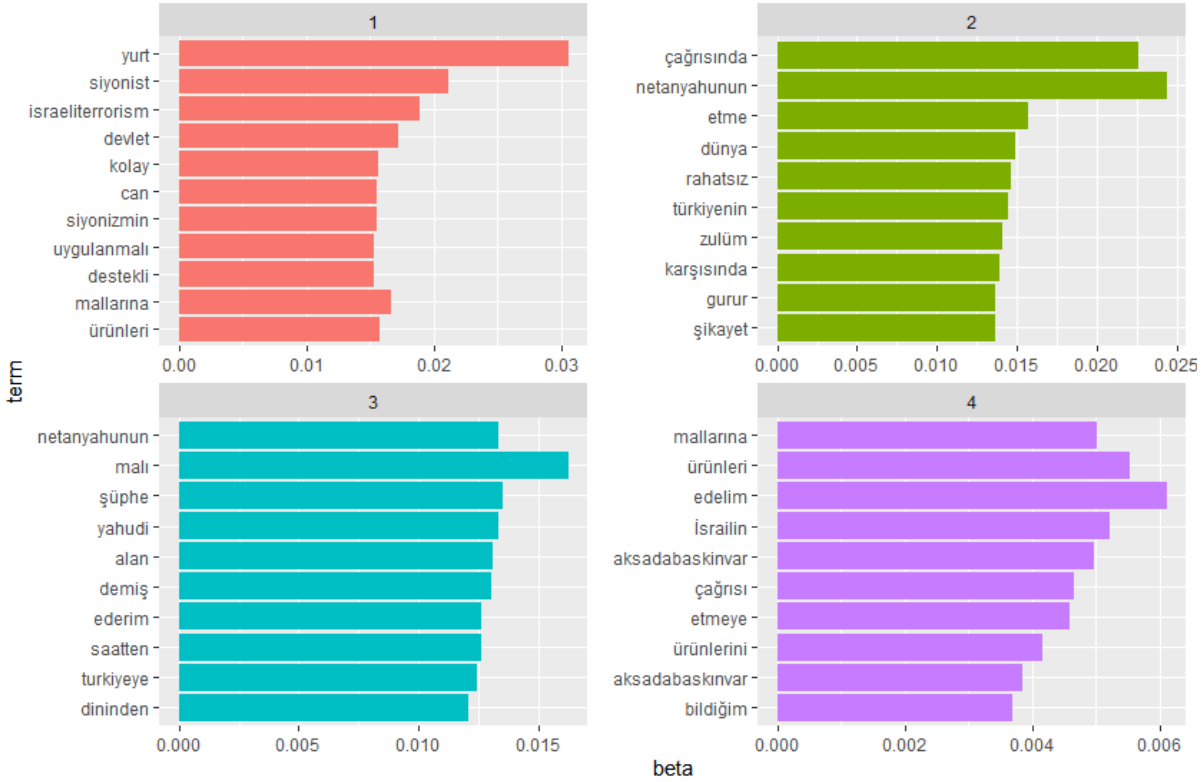
Şekil 3. Kelime Matrisini İfade Eden Dendogram.

Yukarıdaki grafik, metin ile ilgili betimsel analizi bir adım öteye götürerek hangi kelimelerin birbiri ile daha fazla alakalı olduğunu ortaya koymaktadır. Oluşan dört gruba da bakıldığına 11-13 Mayıs tarihleri arasında boykot motivasyonunun aynı zaman dilimine denk düşen İsrail ile ilgili uluslararası bir kriz etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. En üstteki segment konuyu ürün boykotu üzerinden anlatan kelimelerden oluşurken, ikinci segment şiddet, üçüncü segment uluslararası ilişkiler ve son segment ise din ile ilgili kelimelerden oluşmaktadır. Bu temel analizden boykotun siyasi motivasyonu rahatlıkla fark edilmekle beraber, bu motivasyonun boykot üzerinden nasıl farklı alanlara da sıçradığı anlaşılmaktadır.

Son olarak toplanan sosyal medya içeriği "konu modelleme" tekniği ile incelenmiştir. Konu modelleme, sayısal veriler üzerinde yukarıda örneklenen kümeleme tekniğine benzer şekilde, dağınık belgelerin sınıflandırılması için bir yöntemdir. Bu yöntem ile metnin gizlediği örüntüler ne arandığından emin olunmayan durumlarda bile doğal öğe gruplarını bularak ortaya çıkartır. Bu örüntülerin bulunması için en popüler algoritma Latent Dirichlet Allocation (LDA) olarak bilinir. LDA algoritması her belgeyi konuların bir karışımı ve her bir konuyu da kelimelerin bir karışımı olarak ele alır. Bu, belgeleri tipik doğal dil kullanımını yansıtan bir şekilde ayrı gruplara ayırmak yerine

içerik açısından birbirleriyle "örtüşmesine" izin verir. Bu anlayışa göre her belge konuların bir karışımıdır ve her belge belirli oranlarda farklı konulara ait kelimeler içerir. Örneğin, iki konulu bir modelde “birinci doküman yüzde 60 A konusu ve yüzde 40 B konusu, ikinci doküman ise yüzde 10 A konusu ve yüzde 90 B konusu içeriyor” diyebiliriz. Konular ise konu kelimelerin bir karışımıdır. Örneğin, biri “siyaset” diğeri “eğlence” olmak üzere iki konulu bir televizyon içeriği modeli hayal edebiliriz. Siyaset konusunda en çok kullanılan kelimeler “bakan”, “parti” ve “hükümet” olabilirken, eğlence konusu “filmler”, “televizyon”, “aktör” gibi sözcüklerden oluşabilir. Daha da önemlisi, bazı kelimeler konular arasında paylaşılabilir; “bütçe” gibi bir kelime her ikisinde de eşit olarak geçebilir. LDA, her iki durumu da aynı anda tahmin etmek için matematiksel bir yöntemdir: her bir konuyla ilişkili kelimelerin karışımını bulurken, aynı zamanda her belgeyi tanımlayan konuların karışımını da belirler.

LDA algoritması ile çalışma için toplanan veri kümeleme analizinin verdiği ipucu üzerine dört konu olacak şekilde modellenmiş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde göründüğü gibi oluşmuştur.



Şekil 4. Tema Kümeleri.

Şekilden de anlaşılacağı üzere konu başlıkları boykot motivasyonu dört başlık içinde de bulunurken (mallarına, mal, ürünler, çağrı) bu motivasyonun farklı başlıklar içine gömülü olduğu görünmektedir. Bu bağlamda birinci konu “Türkiye-İsrail ilişkileri”, ikinci başlık “Uluslararası İlişkiler”, üçüncü başlık “Din” ve son başlık ise “Ürün Boykotu” olarak adlandırılabilir. Unutulmamalıdır ki bu konu başlıkları araştırmacının tercih ettiği başlıklar olup, metin içerikleri değiştikçe daha rafine hale gelme olasılığı bulunur.

SONUÇ

Bu çalışmada, sosyal medya paylaşımları analiz edilerek Türkiye'de boykot motivasyonları incelenmiştir. Yöntem ve sonuçlar dikkate alındığında çalışmanın literatüre iki alanda katkısından söz edilebilir. Bunlardan ilki, sosyal medyada boykotların metin madenciliği yöntemi ile analiz edilmesidir. 17074 gözlem ve 90 değişkenden oluşan veri tabanını üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda boykotlar ile ilgili kavramlar bulunmuş ve tema kümeleri oluşturulmuştur. İkincisi, dönemsel olarak yapılan analizler, Türk sosyal medya kullanıcılarının sıklıkla siyasi ve kültürel motivasyonlara sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmada diplomatik, askeri ve dini temalar öne çıkarken, etik motivasyona dair kavramlara hemen hiç rastlanmamıştır.

Yukarıda da söz edildiği gibi, araştırma sonuçlarından, sosyal medya boykotçularının çevre sorunları, hayvan hakları, etik ticaret ve toplum sağlığı ile ilgili motivasyonlara sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırmanın yapıldığı dönemde İsrail'in tasvip edilmeyen askeri müdahaleleri sonucunda sosyal medya üzerinden boykot çağrıları başlatılması da dikkate alınmalıdır[135]. Bu çağrılara Türkiye'nin büyük tepki gösterdiği bilinmektedir[136]. Çalışmanın bulgularında bu tepkilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Metin madenciliği sonucu oluşan tema kümeleri altında Türk, ülke ve devlet gibi siyasi kavramların sıklıkla tekrarladığı görülmektedir. Bununla birlikte din ve ilahi gibi kültürel öğeler vurgulanırken, yardım, destek, zulüm gibi boykota katılmayı destekleyecek sözcükler de dikkat çekmektedir. Literatürde de söz edildiği üzere boykotçuların kötülüklerin karşısında ve iyiliğin yanında olmayı seçmeleri (Sen et al., 2001) bu duruma uymaktadır.

Türkiye tarihinde diplomatik ve askeri olarak onaylanmayan bazı olaylar ile hareketlenen birçok boykot bulunmaktadır. Örneğin, ABD ve İngiltere 2003'de Irak'ı işgal ettiğinde Amerikan ve İngiliz, İsrail 2006'da Gazze'ye saldırdığında İsrail ve Yahudi, 2007 karikatür krizinde Danimarka, 2010 Mavi Marmara katliamı sebebiyle yine İsrail ve Yahudi[1], 2011 Ermeni iddianamesini kabul edince Fransız malları protesto edilmiştir (Çelik, 2015). 2018 Mayıs'ında ise yılında Tüketiciyi Koruma Derneği (TükoDer) genel başkanı Aziz Koçal, İsrail'e karşı hem devleti ticari ve askeri anlaşmaları feshetmeye hem de tüketicileri İsrail mallarını tüketmeyerek boykot etmeye çağırmıştır[1]. Ayrıca 2018 yılında ABD ile Türkiye arasındaki döviz krizi nedeniyle halkın Amerikan elektronik mallarına[1], 2020 de ise Fransa'dan doğrudan ithal edilen mallara talep göstermemeleri istemiştir[1]. En bilindik, en uzun ve belki de en etkili olan boykot ise İtalyan boykotudur. 1998 Kasım ayında, Abdullah Öcalan'ın Roma'da barındırılması nedeniyle İtalyan malları boykot edilmiş[1] ve protestolar Türkiye ile İtalya arasındaki ekonomik ilişkilere büyük darbe vurmuştur[137]. Bu çalışmanın bulguları daha önceki Türkiye'de ses getiren boykot eylemlerinin motivasyonları ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada ayrıca sosyal medya ile ana akım medya arasında bir paralellik olduğu da görülmektedir. Aynı tarihlerde gazetelerin Web Sitelerinde boykota ilişkin haberlerle birlikte satın alınmaması gereken İsrail mallarının ve markalarının listeleri yayınlanmıştır[138]. Çeşitli çıkar grupları ve siyasi elitler tarafından desteklenen olay-

[135]https://www.takvim.com.tr/galeri/ekonomi/israil-mallari-tam-listesi-turkiyede-satilan-israil-mallari-hangileri-iste-israil-markali-urunler

[136]https://www.canlihaber.com/haber/7072387/turkiyede-satilan-israil-markali-urunler-tam-liste-israil-mallari-listesi-2021

[137] https://www.milliyet.com.tr/the-others/italyadan-boykot-diplomasisi-5338932

[138]https://www.haberankara.com/gundem/israil-mallari-tam-listesi-israil-urunleri-hangileri-iste-turkiye-de-h162865.html

merkezli olarak nitelendirilen boykotların ana akım medyada ilgi gördüğü bilinmektedir (Gil de Zúñiga, Copeland, et al., 2014b). Siyasal yaptırımlara toplumsal destek sağlamayı amaçlayan söz konusu tüketici boykotlarının sosyal medya da yaygın biçimde yer bulduğu anlaşılmaktadır. İnternet ve özellikle de sosyal medya aracılığı ile bu çağrıların daha hızlı yayılmaya çalışıldığı ve boykotu motive eden paylaşımların sosyal medyada gündemi etkilemeye çalıştığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Boström, M., Micheletti, M., & Oosterveer, P. (2019). Studying political consumerism. In *The Oxford handbook of political consumerism*. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190629038.013.44

Boulianne, S. (2009). Does Internet use affect engagement? A meta- analysis of research. *Political Communication*, *26*(2). https://doi.org/10.1080/10584600902854363

Boulianne, S. (2015). Social media use and participation: a meta-analysis of current research. *Information Communication and Society*. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542

Çelik, H. (2015). *Boykot, Tarih, Siyaset ve Millet*. Mora Çalan Mavi. http://moracalan.blogspot.com/2015/06/boykot-tarih-siyaset-ve-millet.html

Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, *56*(1), 76–98. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x

Friedman, M. (1999). *Consumer boycotts: Effecting change through the marketplace and the media*. Routledge.

Gil de Zúñiga, H., Copeland, L., & Bimber, B. (2014a). Political consumerism: Civic engagement and the social media connection. *New Media and Society*, *16*(3), 488–506. https://doi.org/10.1177/1461444813487960

Gil de Zúñiga, H., Copeland, L., & Bimber, B. (2014b). Political consumerism: Civic engagement and the social media connection. *New Media & Society*, *16*(3), 488–506. https://doi.org/10.1177/1461444813487960

Gil de Zúñiga, H., Molyneux, L., & Zheng, P. (2014). Social media, political expression, and political participation: Panel analysis of lagged and concurrent relationships. *Journal of Communication*, *64*(4), 612–634. https://doi.org/10.1111/jcom.12103

Gundelach, B. (2020). Political consumerism as a form of political participation: Challenges and potentials of empirical measurement. *Social Indicators Research*, *151*(1), 309–327. https://doi.org/10.1007/s11205-020-02371-2

Klein, J. G., Smith, N. C., & John, A. (2004). Why we boycott: Consumer motivations for boycott participation. *Journal of Marketing*, *68*(3), 92–109. https://doi.org/10.1509/jmkg.68.3.92.34770

Matthes, J., Knoll, J., Valenzuela, S., Hopmann, D. N., & Von Sikorski, C. (2019). A meta-analysis of the effects of

cross-cutting exposure on political participation. *Political Communication*, *36*(4), 523–542. https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1619638

Neilson, L. A. (2010). Boycott or buycott? Understanding political consumerism. *Journal of Consumer*, *9*, 214–227. https://doi.org/10.1002/cb

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited.* Cambridge University Press.

Öztürk, A., & Nart, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin perspektifinden politik tüketime katilim. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, *5*(9), 62–73.

Sen, S., Gurhan-Canli, Z., & Morwitz, V. (2001). Withholding consumption: A social dilemma. *Journal of Consumer Research*, *28*(3), 399–417.

Shah, D. V., Cho, J., Eveland, W. P., & Kwak, N. (2005). Information and expression in a digital age: Modeling internet effects on civic participation. In *Communication Research* (Vol. 32, Issue 5, pp. 531–565). https://doi.org/10.1177/0093650205279209

Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, *26*(3), 245–269. https://doi.org/10.1177/0192512105053784

Stolle, D., & Micheletti, M. (2013). *Political consumerism: Global Responsibility in action*. Cambridge University Press.

Vitak, J., Zube, P., Smock, A., Carr, C. T., Ellison, N., & Lampe, C. (2011). It's complicated: Facebook users' political participation in the 2008 election. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *14*(3), 107–114. https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0226

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİ

Çetin GÜLEÇ
Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, E-posta:cetingulec8858@gmail.com

ÖZET

Genellikle yüz yüze ve bir sınıf ortamında gerçekleştirilmeye devam eden eğitim faaliyetleri yerine, internet alt yapısının gelişmesi ve teknolojik aletlerin kullanımının yaygınlaşması ile birlikte önemi artan yapay zekâ ve bilgisayar teknolojilerinin eğitim ile ilişkilendirilerek kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu birçok ülke çeşitli teknolojik altyapı sistemleri kullanarak uzaktan eğitimi geliştirmek amaçlı çalışmalarda bulunmuş ve bu faaliyetlerden hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin daha fazla yaralanabilmesi amacıyla çeşitli inovasyon çalışmaları yapılmasına devam edilmiştir. Özellikle 2019 yılı ortası ile 2020 yılı başlarında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan küresel salgın ile mücadele etmek amacı ile eğitimcilerin ve öğrencilerin sağlıklarının korunmasına yönelik olarak uzaktan eğitim sistemlerinden daha aktif bir biçimde tüm dünyada yararlanılmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitimin yaygın bir biçimde kullanılması ile de ortaya çeşitli olumlu ve olumsuz durumlar çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Türkiye'de coğrafya dersi eğitimcilerinin uzaktan eğitime karşı olan tutum ve davranışlarını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi kullanılmış, verileri toplamak amacıyla öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları e-posta aracılığı ile gönderilmiştir. Türkiye'de 2019 ile 2020 yılları arasında uzaktan eğitim faaliyetleri ile öğretmenlik mesleğini devam ettiren 30 coğrafya öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin bu konudaki düşünceleri belirlenerek çalışmada uzaktan eğitim faaliyetlerinin küresel salgın sürecinde eğitimin devam ettirilmesi amacı ile büyük yararlar sağladığı sonucuna ulaşılmış ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha iyi bir biçimde devam ettirilmesini sağlamak amacıyla öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, uzaktan eğitim, coğrafya eğitimi.

GEOGRAPHY EDUCATION IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

Instead of training activities that are usually carried out face-to-face and in a classroom environment, it has become inevitable to use artificial intelligence and computer technologies, which have increased in importance with the development of the internet infrastructure and the widespread use of technological devices, with education. Many countries, including Turkey, have worked to improve distance education by using various technological infrastructure systems, and various innovation studies have been carried out in order to benefit both educators and students more from these activities. In order to combat the global epidemic that emerged in the middle of 2019 and early 2020 and affected the whole world, distance education systems were more actively used all over the world to protect the health of educators and students. With the widespread use of distance education, various positive and negative situations arise. The purpose of this study is to determine the attitudes and behaviors of geography course educators towards distance education in Turkey during the distance education process. Descriptive and content analysis among qualitative research methods were used in the study, semi-structured interview forms were sent to teachers via e-mail in order to collect data. 30 geography teachers who continue their teaching profession with distance education activities between 2019 and 2020 in Turkey constitute the sample of the study. By determining the opinions of the educators on this issue, it was concluded that distance education activities provided great benefits in order to continue education during the global epidemic process, and suggestions were made to ensure that distance education activities were continued in a better way.

Keywords: Geography, distance learning, geography education.

GİRİŞ

Teknoloji ve teknolojik araçlar insanoğlunun yeryüzüne adım attığı günden bu yana vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Elbette günümüzün gelişen teknolojisinin haricinde her alanda kullanılan tüm aletler ile birlikte araç gereçler de teknolojinin ilerlemesinde önemli bir unsur olmaktadır. Tüm bu gelişme gösteren teknoloji ve teknolojik aletlerin yenilenmesi ve daha iyi seviyelere gelmesinde de eğitimin vazgeçilmez bir unsur olması kaçınılmazdır. Hunter'da bu durumu (1983) "Bu amaçla eğitim ve teknoloji birlikte hareket etmekte ve birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bilgi toplumunun oluşumunda temel yönü olan yeni teknolojiler, bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile hızlı bir şekilde birbirlerini tamamlayarak, teknoloji ile eğitimi ayrılmaz bir şekilde nitelemiştir." diyerek bu olguyu desteklemiştir.

Eğitim ve öğretim birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde faaliyet gösteren iki kavramdır. Genel bir ifadeyle eğitim; belirlenen hedefler doğrultusunda bireylerin yaşantılarında, davranışlarında değişiklikler oluşturma süreci şeklinde ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte bireyin hayatı, yaşadıkları ve öğrendikleri yoluyla değişikliğe uğrayabilmektedir. Eğitim, kişisel gelişim sürecini destekleyen ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilen faaliyetler bütünü olarak da tanımlanabilmektedir (Çetin et al., 2004.). Geleneksel olarak eğitim-öğretim faaliyetleri

belirlenen binalarda ve yüz yüze olarak gerçekleştirilmektedir. Peki, gelişen teknoloji eğitimin devam ettirilmesi ve öğrencilere aynı bina çatısı altında bulunmadan öğretimin yapılmasını destekleyebilir mi? Gates (1999), "Bilgi ve iletişim araçlarının gelişimini kronolojik olarak incelediğimizde ise yeni teknolojilerin daha çok duyu organlarına hitap ettiklerini ve bu alanda daha etkili olduklarını görüyoruz. İletişim teknolojisine bilgisayar teknolojilerinin katılmasıyla bu alanda önemli sıçramalar olmuş ve bilgi teknolojilerinin kullanımı hızla artmıştır." demiştir. Eğitimde de asıl amacın öğrencinin duyu organlarını harekete geçirerek öğrenilecek konunun en verimli şekilde açıklanması ve bilgiyi içselleştirerek hayatında kullanması gerekli olduğu bilinmektedir. Bu amaçla da uzaktan eğitim faaliyetleri en uygun biçimde ve eğitime uygun materyallerle sürdürülebilir hale getirilmeye çalışılmakta, bu alanda daha iyi uygulamalar üretmek ve bu uygulamaları kullanmak amacıyla yeni teknolojik aletler ve internet altyapıları gün geçtikçe revize edilerek daha iyi seviyelere getirilmeye çalışılmaktadır.

Günümüzde eğitim, yeni iletişim teknolojilerinin etkisiyle çehresini giderek değiştirmektedir. Sayısal sistemlerin ortaya çıkışı ve internet teknolojisinin gelişim göstermesi ile birlikte eğitim alanında zaman ve mekân sınırları ortadan kalkmış, böylelikle geçmişte mektuplar aracılığıyla gerçekleşen uzaktan eğitim hizmeti dünya genelinde giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinin kimi alanlarda belli bir ücrete tabii olması ve fırsat eşitliğinin yaratılması adına uzaktan eğitim uygulamaları ön plana çıkmaya başlamıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında bu teknolojinin 1700'lü yıllara kadar uzandığı görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak mektuplar aracılığıyla başlamıştır. Ancak bazı kaynaklara göre 20 Mart 1728 tarihi ise uzaktan eğitimin gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu tarihte Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri"nin verileceği belirtmiş ve bu derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirileceği açıklanmıştır. 1833 yılında verilen bir ilanda açık bir şekilde mektuplar kullanılarak öğrenim gerçekleştirileceği ifade edilmiştir (Çoban, 2013). Böylece uzaktan eğitim ilk olarak gazete faaliyetleri ve mektup yoluyla ve teknolojinin de ilerlemesi ile beraber radyo, televizyon ve günümüzde de internet alt yapısı ile birlikte bilgisayar, akıllı cep telefonları ve tablet bilgisayarlarla devam ettirilmeye çalışılmaktadır.

Uzaktan eğitim daha detaylı ve planlanması ile uygulanması daha zor bir süreçtir. Bu süreçte eğitimci ve altyapı sağlayıcıları ile kullanılan teknolojik aracın iyi bir biçimde belirlenmesi, hem eğitimcinin hem de öğrencilerin bu faaliyetlere katılmadan önce iyi bir eğitim alması ve süreci yapılacak olan eğitim faaliyetinden en fazla yarar elde ederek tamamlaması en büyük önemi taşımaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim kavramının temelinde dört ana unsur yer almaktadır. Bu unsurları aşağıdaki gibi sıralayabilmek mümkündür (Özarslan, 2008):

Uzaktan eğitim, devlet kurumları aracılığıyla formal bir eğitim imkanı sunmaktadır.
Uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla öğretim elemanları ve öğrenciler farklı zaman ve mekânlarda bir araya gelebilmektedirler.
Uzaktan eğitim hem eşzamanlı (senkron) hem de ayrı zamanlı (asenkron) bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitim yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla etkileşim imkânı da sunabilmektedir.
Uzaktan eğitim kaynak ya da kaynaklar arasında bağlantı sağlanmasını gerçekleştirmektedir. Böylelikle daha kolay bir şekilde bütçe, tasarım, iletim planlaması meydana getirilebilmektedir.

Uzaktan eğitimin faydaları ve olumlu yönleri ile birlikte eğitim uygulamasının gerçekleştirilmesi öncesi, uygulanma sırasında ve sonrasında ortaya çıkan birçok sorun ile birlikte geleneksel eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması ve etkinliklerin ölçülmesi halen araştırılmakta ve araştırmalara ait bilgilendirmeler literatüre eklenmektedir. Özellikle geleneksel (yüz yüze) eğitim ile internet tabanlı uzaktan eğitim arasındaki karşılaştırmayı Kırık (2014) şu tablo ile göstermektedir:

Tablo:1 Geleneksel Eğitim ve İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Karşılaştırılması

Geleneksel Eğitim Ortamı	İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamı
Ders tabanlı	Tartışma tabanlı
Yapısal	Esnek
Amaca yönelik	Sonuca yönelik
Çoğunlukla öğretmen merkezli	Bağımsız öğrenci
Geniş sınıflar	Küçük sınıflar
Öğretmen bilgi kaynağıdır	Öğretmen bilgiye yönlendirir

Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetleri yaygınlaşmaya başlayınca elbette Eğitim Bilişi Ağı (EBA)'da değer kazanan bir alan olma özelliği göstermiştir. Aktay ve Keskin (2016) EBA'yı şu şekilde tanımlamışlardır; "EBA sistemi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kullanabileceği eğitim araçlarının yanı sıra, eğitsel içeriklerine de yer veren bir sistemdir. EBA içerisinde, yazı, ses ve resim özelliğindeki kaynakların yanı sıra video anlatımı biçimindeki kaynaklar da yer almaktadır. Dosya yükleme ve dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme, değişik seviyelere uygun dersler, duyurular yapılması ve kullanıcılar tarafından paylaşımların yapılabilme olanağı EBA sistemini zenginleştiren özelliklerden bazılarıdır." Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde hâlihazırda 2012 yılından beri yayında olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT ile yapılan işbirliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) kullanılmaktadır. EBA TV aracılığıyla öğrenciler yayın akışını takip ederek kendi sınıflarına ait ders anlatımlarını, o haftanın hangi gününde ve saatinde yapılacağını öğrenebilmekte ve kendileri için belirlenen saat aralığında da yayını takip edebilmektedir (MEB,2020a). Coğrafya dersinin eğitimini de devam ettirmek amacı ile EBA TV lise de haftalık olarak Coğrafya dersinin 9-10-11 ve 12. Sınıflarda ders programı yayınlanmakta ve öğrencilerin bu ders saatinde televizyon üzerinden eğitimlerine devam ettirilmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının tamamında da uzaktan eğitime geçildiği için çeşitli altyapı olanağı sağlayan toplantı programları ile (Zoom, meet gibi) öğretmenler belirlenen saat aralıklarında öğrencilerine Coğrafya eğitimi vermeye devam etmektedirler.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Görüşme formları e-posta yolu ile katılımcılara gönderilmiş, katılımcılara herhangi bir süre sınırı tanınmamıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında Coğrafya öğretmenliği mesleğini en az bir yıldır devam ettiren ve gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılan 19'u erkek 11'i kadın toplamda 30 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo-2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubuna ait genel bilgiler.

Kategori	Nitelik	N	%
Cinsiyet	Erkek	19	63,3
	Kadın	11	36,7
Yaş	20-26	3	10
	27-31	15	50
	32-36	6	20
	37-41	1	
	42 ve üstü	5	16,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	17	56,6
	6-10 yıl	6	20
	11-15 yıl	3	10
	16-20 yıl	2	
	20 yıl ve üstü	2	6,7

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Hazırlanan sorular, iki alan uzmanı tarafından gözden geçirilerek bu uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiş ve katılımcılara e-posta yolu ile aşağıda belirtilen açık uçlu 4 soru yönlendirilmiştir.

1. Gerekli iletişim altyapısı ile birlikte bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin Coğrafya eğitiminde faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde coğrafya eğitimini gerçekleştirmek amacı ile hangi temel programı (Eba, zoom, teams, meet gibi) kullanıyorsunuz? Bu programın olumlu ve olumsuz yönleri sizce nelerdir?

3. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin Coğrafya dersini daha iyi öğrenmeleri amacı ile hangi teknolojik materyalleri (Powerpoint sunumları, ders ile ilgili video ya da animasyonlar, web 2.0 araçları gibi) kullanıyorsunuz? Bu materyalleri kullanmanın coğrafya dersi öğretimine katkısı nedir?

4. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde Coğrafya eğitimini geliştirmek için sizce neler yapılabilir?

Verilerin Analizi

Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı formlar tek tek incelenerek kendi içinde anlamlı veri birimleri ve bunun sonucunda da tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodlar araştırmacı tarafından kod listesine

eklenmiş ve uygun tablolar oluşturularak bulgular kısmında yorumlanmıştır. Doğrudan alıntı yapılan öğretmenlere ise kodlama yapılara (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) bilgi belirtilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitimde coğrafya eğitimine yönelik " görüşleri sunulmaktadır. Öğretmenlere ilk olarak, "Gerekli iletişim altyapısı ile birlikte bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin Coğrafya eğitiminde faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve alınan yanıtların çözümlenmesi sonucunda oluşturulan tema, kod, frekans ve yüzdelikler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Coğrafya Öğretmenlerinin "Gerekli iletişim altyapısı ile birlikte bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin Coğrafya eğitiminde faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna ilişkin görüşleri.

Temalar	Kodlar	N	%
Evet	Zaman ve mekândan bağımsız	4	10
	Uzaktan öğrenme kolaylığı sağlıyor	13	32,5
	Teknolojiyi kullanmayı öğretiyor	4	10
	Kısa sürede bilgi aktarılabilir	3	7,5
Hayır	Yüz yüze eğitim kadar verimli değil	7	17,5
	Altyapı sorunu var	4	10
	Tüm öğrenciler katılamıyor	5	12,5
	Toplam	**40**	**100**

Tablo 3'de ifade edildiği gibi, Coğrafya öğretmenlerinin, coğrafya eğitiminde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin %60'ı olumlu, %40'ı ise olumsuzdur. Öğretmenler uzaktan eğitimi genellikle yararlı bulmaktadırlar.
Coğrafya öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:
Olumlu;

Ö16: *Evet. Coğrafya dersinin görselliğe dayalı olması uzaktan eğitimde, online eğitim ortamlarında anlatılan konulara dair görsel örnekleri internet veri tabanından hızlı bir şekilde paylaşarak öğrencilere anlık olarak gösterilme fırsatı vermiştir.*

Ö29: *Evet. Böyle bir pandemi döneminde en azından coğrafya derslerinin uzaktan eğitim yolu ile verilmesi büyük kolaylık. Hem de öğrencilerin derslerinden geri kalmaması açısında önemli.*

Olumsuz;

Ö10: *Faydalı bulmuyorum. Özellikle yaşadığımız alanda internet altyapısının iyi olmaması öğrencilerin sorun yaşamasına derslerin tam olarak işlenmemesine sebep oluyor. Ayrıca uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini tutmuyor.*
Görüşmenin ikinci sorusunda, Coğrafya öğretmenlerine "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde coğrafya eğitimini gerçekleştirmek amacı ile hangi temel programı (Eba, zoom, teams, meet gibi) kullanıyorsunuz? Bu programın

olumlu ve olumsuz yönleri sizce nelerdir?" sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar ile kullanılan uzaktan eğitim programı Tablo 4'te frekansı ve yüzdesi ile verilmiş ayrıca bu program hakkındaki öğretmen görüşleri oluşturulan tema, kod, frekans ve yüzdelikler ile de Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 4. Coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde coğrafya eğitimini gerçekleştirmek amacı ile hangi temel programı (Eba, zoom, teams, meet gibi) kullanıyorsunuz? Sorusuna ilişkin yanıtları.

Kullanılan Program	N	%
Eğitim Bilişim Ağı (Eba)	17	39,5
Zoom	25	58,1
Meet	1	2,4
Toplam	**43**	**100**

Tablo 5. Coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde coğrafya eğitimini gerçekleştirmek amacı ile hangi temel programı (Eba, zoom, teams, meet gibi) kullanıyorsunuz? Bu programın olumlu ve olumsuz yönleri sizce nelerdir?" Sorusuna ilişkin yanıtları.

Temalar	Kodlar	N	%
Olumlu	Farklı ortamlarda derse ulaşabiliyorum	5	9,8
	Kullanımı kolay	14	27,4
	Faydalı	7	13,7
	Ders ile ilgili kolay paylaşım yapabiliyorum	6	11,8
Olumsuz	Yeterince katılım sağlanamıyor	6	11,8
	Sınıfın yerini alamaz	4	7,8
	Faydalı değil	6	11,8
	Sınav yapmak zor ve güvenilir değil	3	5,9
	Toplam	**51**	**100**

Tablo 4'de ifade edildiği gibi, Coğrafya öğretmenlerinin, coğrafya eğitiminde uzaktan eğitim programları olarak genelde EBA (%39,5) ve Zoom (%58,1) programlarını tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 5'de ise öğretmenlerin %62,7'si bu programları kullanırken programın teknolojik özellikleri ve yararlarından, geriye kalan %37,3'ü ise programlarda olan sorunlar ve düzeltilmesi gereken unsurların var olduğunu belirtmektedir.

Coğrafya öğretmenleri bu programlara yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Olumlu;

Ö4: *Öğrenci EBA üzerinden içeriklere rahat bir biçimde ulaşabiliyor. Canlı ders ekleyebilmek ve canlı derslerin takibini yapabilmek kolay ve pratik.*

Ö13: *Zoom kullanıyorum. Olumsuz sayabileceğim pek bir yönü olmadı. Olumlu yönleri çok fazla. Özellikle oturum sahibi olarak öğrencileri ve dersi yönetebilmek daha kolay. Öğrenciler kamerayı açtıklarında etkileşim kurabildiğim için kamera açarak ders işlemenin daha etkili olduğunu düşünüyorum.*

Ö24: *EBA ve Zoom kullanıyorum. Özellikle EBA çok büyük bir platform. Görsel ve işitsel materyallerle dolu. Bu sebeple öğretmen ve öğrencilere de çok fazla seçenek sunuyor. Olumsuz yanı yok denecek kadar az. İnternet erişim sorunu çözülürse bu olumsuz durumda ortadan kaldırılabilir.*

Olumsuz;

Ö3: *EBA ve zoom kullandım. EBA bazen yoğunluk uyarısı verip yolda bırakıyor. Zoom da ise güvenlik endişesi yaşıyorum.*

Ö5: *Zoom programı ders işleyişi açısından yeterli program ama online sınav yapmakta yetersiz kalıyor.*

Görüşmenin üçüncü sorusunda, Coğrafya öğretmenlerine "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin Coğrafya dersini daha iyi öğrenmeleri amacı ile hangi teknolojik materyalleri (Powerpoint sunumları, ders ile ilgili video ya da animasyonlar, web 2.0 araçları gibi) kullanıyorsunuz? Bu materyalleri kullanmanın coğrafya dersi öğretimine katkısı nedir?" sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar ile kullanılan teknolojik materyaller Tablo 6'da frekansı ve yüzdesi ile verilmiş ayrıca bu program hakkındaki öğretmen görüşleri oluşturulan tema, kod, frekans ve yüzdelikler ile de Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin Coğrafya dersini daha iyi öğrenmeleri amacı ile hangi teknolojik materyalleri (Powerpoint sunumları, ders ile ilgili video ya da animasyonlar, web 2.0 araçları gibi) kullanıyorsunuz?" Sorusuna ilişkin yanıtları**.**

Kullanılan Materyal	**N**	**%**
Sunu (Powerpoint gibi)	30	44,1
Video	16	23,5
Animasyon	14	20,6
Web 2.0 araçları	8	11,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 7. Coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin Coğrafya dersini daha iyi öğrenmeleri amacı ile hangi teknolojik materyalleri (Powerpoint sunumları, ders ile ilgili video ya da animasyonlar, web 2.0 araçları gibi) kullanıyorsunuz? Bu materyalleri kullanmanın coğrafya dersi öğretimine katkısı nedir?" Sorusuna ilişkin yanıtları.

Temalar	**Kodlar**	**N**	**%**
Avantajları	Derse motivasyon sağlıyor	7	15,9
	Görselliği artırıyor	14	31,8
	Dersin daha verimli işlenmesini sağlıyor	8	18,2
	Dersi eğlenceli hale getiriyor	6	13,6
	Zaman kaybını önlüyor	3	6,8
Dezavantajları	Uygulama yapmak zor	3	6,8
	Öğretim yöntemleri açısından sınırlı	1	2,3
	Tek yönlü bir iletişim var	2	4,6
	Toplam	**44**	**100**

Tablo 6'da ifade edildiği gibi, Coğrafya öğretmenlerinin, coğrafya eğitiminde uzaktan eğitim materyalleri olarak Sunum (%44,1), video (%23,5), animasyon (%20,6) ve son zamanlarda bilişim sistemlerinin de eğitimde kullanımının artmasıyla öğretmenler arasında yaygınlaşan web 2.0 (%11,8) araçlarını kullandıkları görülmektedir. Tablo 7'de ise öğretmenlerin %86,3'lük gibi önemli bir kısmının bu materyallerin avantajları ve derse olan

katkılarından bahsetmiş iken %13,7'lik bir kısım ise bu materyalleri kullanırken ortaya çıkan sorunlar ve düzeltilmesi gereken unsurların var olduğunu belirtmektedir.

Coğrafya öğretmenleri bu materyallere yönelik olarak avantaj ve dezavantaj sağlayan görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Avantajları;

Ö3: *PowerPoint, konu ile ilgili video, animasyon ve görselleri sıkça kullanıyorum. Görsel materyallerin kalıcı ve ilgi çekici olduğuna inanıyorum.*

Ö17: *Bu materyallerin hepsini kullanıyorum. Bilgilerin akılda kalıcılığını artırmak, hızlı kavrama sağlaması ve zamansal olarak çizimlerle vakit kaybetmeme anlamında ders süresinin verimli kullanılmasını sağlıyor.*

Ö13: *PowerPoint sunuları, haritalar, videolar, fotoğraflar ve animasyonları kullanıyorum. Bu sayede uzaktan eğitimde kendimi daha da geliştirerek bu materyalleri etkin bir biçimde kullanmaya başladım. Bu materyalleri kullanarak ders içeriğindeki yazılı ve sıkıcı kısımdan öğrencileri çıkarıp sanki sanal ortamda arazi gezisi yapar gibi ders işliyorum.*

Dezavantajları;

Ö14: *Powerpoint ve videoları kullanıyorum; fakat öğrenci katılımı az olduğu için geniş kitlelere ulaşmakta yetersiz kalıp ulaşmak istediğim hedef ve kitleye ulaşamıyorum. Ayrıca zaman sıkıntısı olduğundan dolayı tüm uygulamaları yapmakta sıkıntı çekiyorum ve öğrenciyi derse katmak zor oluyor.*

Görüşmenin dördüncü sorusunda, Coğrafya öğretmenlerine "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde Coğrafya eğitimini geliştirmek için sizce neler yapılabilir?" sorusu sorulmuş ve alınan öğretmen görüşleri oluşturulan tema, kod, frekans ve yüzdelikler ile de Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Coğrafya öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim faaliyetlerinde Coğrafya eğitimini geliştirmek için sizce neler yapılabilir?" Sorusuna ilişkin yanıtları.

Temalar	Kodlar	N	%
Öneriler	Daha fazla materyal üretilebilir	17	39,5
	Öğrencilerin geliştirebileceği proje ödevleri verilebilir	2	4,7
	İnternet ve teknolojik materyal imkanları artırılmalıdır	9	20,9
	EBA altyapısı ve materyalleri geliştirilmelidir	8	18,6
Öneriler	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir	4	9,4
	Sanal geziler düzenlenmelidir.	3	6,9
	Toplam	**43**	**100**

Coğrafya öğretmenlerinin "uzaktan eğitimde coğrafya eğitimini" geliştirmek için verdikleri önerilere bakıldığında özellikle öğretimi daha etkin bir duruma getirmek amacı ile daha fazla eğitim materyalinin üretilmesinin gerekli

olduğu (%39,5) ve öğrencileri derslere tam anlamıyla ve sayıca daha fazla katılabilmesi içinde internet ve teknolojik materyallerin artırılmasının gerekli olduğunu (%20,9) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin evlerinde geliştirebileceği proje ödevleri verilmesi (%4,7) ile sanal gezilerin düzenlenmesi gerektiği (%6,9) de öneriler arasında görülmüştür.

Öneriler;

Ö6: *Uzaktan eğitim faaliyetlerinde Coğrafya eğitiminin daha faydalı olabilmesi için öğrencilerin derslere katılması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla hem internet hem de telefon, tablet ya da bilgisayara tüm öğrenciler erişebilmelidir.*

Ö13: *Kesinlikle materyal çeşitliliğini artırmak gerekli. Özellikle coğrafya konularının oluşum ve gelişim süreçlerindeki animasyonlar ile harita animasyonlarının daha fazla geliştirilmesi ve kullanılması daha etkili olacaktır.*

Ö16: *Özellikle online eğitimde 3 boyutlu materyallerin bulunması gereklidir. Sanal müzelerin gezilmesi gibi coğrafyaya dair doğal ve beşeri unsurları sanal ortamlarda öğrencilerin gezme şansı olmalı. Örneğin; Peri bacası görme fırsatı olmayan öğrencilere sanal ortamlarda peribacaları gezdirilebilir.*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özellikle 1900'lü yıllardan sonra daha hızlı bir biçimde sürekli değişim ve dönüşüm süreci yaşayan dünyanın teknoloji vazgeçilemez bir unsuru haline gelmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleri her ne kadar 2020 yılından önce devam etse de bu yıl ile beraber ortaya çıkan küresel salgın sebebi ile artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu eğitim sistemine hızlı geçiş ilk zamanlarda hem öğretmenler hem de öğrenciler için sıkıntılar ortaya çıkarsa da kısa zamanda uyum sağlanmış ve eğitim faaliyetleri bu şekilde devam ettirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitime yönelik olarak geliştirdiği ve 2012 yılından beri aktif olarak kullanımına devam edilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ise bu açıdan bakıldığında ne kadar değerli bir platform olduğunu kanıtlamıştır. Böylece uzaktan eğitim faaliyetleri içerisinde Türkiye birçok ülkeye göre daha ileri bir seviyeden başlayabilmiştir. Bu durumu Türker ve Dündar (2020) çalışmalarında şu şekilde belirtmişlerdir: "MEB tarafından yıllardır büyük emek ve paralar harcanarak kurulan EBA sisteminin ne kadar gerekli ve faydalı olduğu, içerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmek zorunda kalınması ile net bir biçimde anlaşılmıştır. Süreç nedeniyle sağlık tedbirleri kapsamında alınan okulların kapatılması kararı sonrası mevcut alt yapının hem internet üzerinden hem de televizyon üzerinden kullanıma açılması eğitim öğretim sürecinin mümkün olduğunca kesintiye uğramadan devam ettirilmesini sağlamıştır. Bu yaşanılan deneyimlerden elde edilen dönütlerle sistemin daha da iyileştirilerek geliştirilmesi gelecekte yaşanabilecek olumsuz koşullarda ülkemiz için büyük avantaj sağlayacaktır."

Coğrafya dersi görseli ve etkinliği fazla olan bir ders içeriği taşıdığından dolayı uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kolayca uyum sağlayabildiği ve derslerini etkin bir biçimde devam ettirebildikleri bir ders olma özelliği göstermiştir. Nitekim Coğrafya öğretmenlerinin yaptığı yorumlamalara bakıldığında da bariz bir biçimde bu durum çalışmada görülmüştür. Coğrafya öğretmenleri uzaktan eğitim sistemine kısa sürede uyum göstermiş

ve eğitim faaliyetlerini yürütmede bu sistemi değerlendirebilmişlerdir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) öğretim elemanlarının uzaktan eğitime geçiş hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip olduğunu ortaya koymuş ve olumsuz görüşlerin büyük çoğunluğunun geçiş sırasında yaşanan uygulama yetersizliklerinden kaynaklanmış olabileceğini ifade etmiştir. Nitekim bu konuda aynı biçimde Coğrafya öğretmenlerinin de olumsuz görüşlerde bulunmasına rağmen olumlu görüşlerin fazlalığı çalışmada da belirtilmiştir. Coğrafya öğretmenleri uzaktan eğitim programlarını kullanabilecek ve bu programlara ders materyallerini entegre ederek Coğrafya derslerini daha verimli bir hale getirebilecek çalışmalar yapmaktadır ve çalışmaları geliştirmeye devam etmektedirler. Böylece Coğrafya derslerinin öğrencilere eğitimini uzaktan eğitim sürecinde de devam ettirmektedirler.

ÖNERİLER

Uzaktan eğitim konusunda Coğrafya öğretmenlerine eğitim verilmeli ve öğretmenlerin uzaktan eğitimi en iyi şekilde gerçekleştirmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

Coğrafya öğretimini daha etkin bir biçimde gerçekleştirmek amacı ile internet altyapısı ve olanakları artırılmalı bu konuda tüm yetkili firmalar koordine biçimde çalışmalıdır.

Coğrafya derslerinde uzaktan eğitimi gerçekleştirmek amacı ile kullanılacak olan materyallere (akıllı telefon, tablet bilgisayar ve bilgisayar gibi) her öğretmen ve öğrenci kolayca erişebilmeli; bu araçları daha etkin kullanabilmek amaçlı olarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere eğitimler verilmelidir.

Coğrafya derslerinde bilgilerin kalıcılığını artırmak ve öğrencilerin bilgiye daha etkin bir biçimde ulaşabilmesini sağlamak amacıyla EBA' da Coğrafya dersi ile alakalı daha fazla materyale (video, sunum, animasyon vs.) yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktay, S., Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi, 2*(3), 27-44. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286580

Çetin, O., Özdemir, M., Bayılmış. C., Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(3), 144-147. http://www.tojet.net/articles/v3i3/3317.pdf

Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. *İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*. http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf

Gates, B. (1999). *Önümüzdeki yol*. Arkadaş Kitabevi.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(1), 47-78. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199894

Hunter, B. (1983). *My students us computers*. Reston publishing.

Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 21,* 73-94. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/206441

MEB, (2020a). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri*. http://www.meb.gov. tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr adresinden erişilmiştir.

Özarslan, Y. (2008). "Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri", *Ankara: İnet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı*, 55-60. http://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/ozarslan_inet08.pdf

Türker, A., Dündar, E. (2020). "Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,49*(1), 323,342. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1107732

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KİTAP SEÇİMİNDEKİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Ayşe KOZU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, ayse.kozu@gmail.com

Doç. Dr. Şenel ELALDI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, selaldi@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Kitaplar özelliklerde çocuk kitapları çocukların gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çocukları küçük yaşlardan itibaren kitaplar ile buluşturarak onlarda kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bunu eğlenceli hale getirebilmek için de çocukların ilgisini çeken çocuk kitapları seçilmelidir. Çocuklar kitaplar ile başta kendi çevreleri olmak üzere dünyayı algılamaya başlarlar. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimlerindeki tutumlarını incelemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de görev yapan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Seçkisiz Örnekleme yönteminden Basit Seçkisiz Örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma için geçerliliği ve güvenirliliği analiz edilmiş Okul Öncesi Öğretmeninin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim(3-6 yaş) Kriterleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yaşı, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıkları değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken; mezun oldukları bölümler, eğitimleri sırasında "Çocuk Edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları ve kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimlerin karar verdikleri değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlarda gösteriyor ki öğretmenlerin kitap seçimlerinde çocuk edebiyatı dersi almış olup olmadıkları, mezun oldukları bölüm ve kitap merkezlerinde ki kitapları seçimlerine karar veren kişiler etkili olmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimlerinde çocukların gelişim özelliklerine, kitabın boyutuna, kapağına, ciltlenmesine; kitaplarda doğa ve insan sevgisi, dostluk, hoşgörü, yardımlaşma, saygılı olma vb. kavramlarının verilmesinin önemli olduğunu; kitapta seçilen kahramanların daha çok çocukların yakın çevrelerinden ve olumlu mesajlar vermeleri gerektiği; resim-metin ilişkisinin sağlam olması ve özellikle de resimlerin çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik literatür destekli tartışmaya yer verilip önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, öğretmen, kitap seçimi

ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN THE SELECTION OF BOOKS

ABSTRACT

Books, especially children's books, are very important for the development of children. By introducing books to children from an early age, a love for books and reading habits can be gained to them. In order to make this fun, children's books that attract the attention of children should be selected. Children begin to perceive the world, especially their own environment with books. In this regard, this study was aimed to examine the attitudes of preschool teachers in selection of books. Survey method was used. The study sample consisted of 162 pre-school teachers working in Turkey. In the selection of the sample, Simple Random Sampling was applied and the data were collected through Preschool Teacher's and Parents' Child Book Selection (3-6 years old) Criteria Scale developed by Saçkesen. Frequency percentage, independent groups t test, Anova, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used in the analysis of the data. According to the findings, while there were no significant differences between the age groups of teachers, their seniority status, how often they buy books to their schools and how often they make changes in book centers, significant differences were found between the variables of the departments they graduated from, whether they took a course on "Children's Literature" during their education, and who decided to buy the books in the book center. The results show that whether the teachers have taken children's literature course or not, the people who decide on the selection of the books in the book centers and the department they graduated from are effective in teachers' selection of books. In addition, it was revealed that pre-school teachers' book selection includes children's developmental characteristics, book size, cover, and binding; the importance of the concepts such as nature and human love, friendship, tolerance, solidarity, respect and so on; the heroes chosen in the book should give positive messages from the children's immediate environment; the picture-text relationship should be strong and especially the pictures should be of the nature to attract children. In line with the findings, in order to increase the love and attraction of children towards books, it may be suggested that children spend more time in book centers and pick and take books to their homes from the book centers.

Keywords: Preschool, teacher, book selection

1.GİRİŞ

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Çocukların tüm gelişim alanları başta evlerinde olmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarında en üst seviyeye çıkarılmaya çalışmaktadır. Gelişim alanlarından başta bilişsel gelişim olmak üzere dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve psikomotor gelişimlerini artırmanın bir yolu da kitaptır (Erdal, 2008). Kitaplar ile çocuk ilk başta kendi evinde tanışır. Anne babalar çocuklarını kitap ile ne kadar erken tanıştırırlarsa çocuklarının gelişimlerini de o kadar erken geliştirmeye başlamış olurlar. Peki, çocukların karşılaştıkları ilk kitaplar nasıl olmalıdır?

Çocukların kitapla ilk karşılaştıklarında dikkatlerini çeken ilk öge kitabın kapağıdır (Yılmaz, 2016). Kapak ne kadar doğru hazırlanmışsa çocuğu o kadar kendine çeker (Holmes, 2007; Martinez,2015). Kapaktaki resimler ve yazılar kitabın içeriği hakkında bizlere bilgi verir. Çocuklar bu dönemde okuma yazma bilmedikleri için kitaptaki en büyük yardımcı resimlerdir. Çocuklar resimlere bakarak kendi kendilerine hikaye hakkında yorum yapabilirler(Şahin, 2014). Bu yüzden öncelikle çocuklara sunulan kitaplar bol resimli, renkli ve ilgi çekici olmalıdır (Ural,

2013).Çocuklara en ilginç gelen kitapların başında çevrelerindeki canlıları, nesneleri, hayvanları, doğada bulunan bitkileri içeren kitaplar gelmektedir. Bu kitaplar aynı zamanda çocuklara yeni bilgiler verirken onlara kitap sevgisi aşılayıp okuma alışkanlığı kazandırır(Gönen, Özen-Altınkaynak, Şanlı ve Kent Kükürtçü, 2015).

Çocuklar için hazırlanan çocuk kitapları uzmanlık gerektirmektedir(Gönen vd., 2015). İlk başta onların gelişim seviyelerine uygun, çocuğa olumlu davranışlar kazandıracak nitelikte olmalı. Ayrıca bunların yanında sanatsal yönden de nitelikli olmalıdır. Çocuklar için en önemli öge olan resimler sevimli olmalı, bol resim az metin kullanılmalıdır. Özellikle de bu dönem çocuklar için hazırlanan kitaplar büyük boyda, sayfanın dörtte üçünü resim, dörtte birini metin kaplamalıdır. Bazen de tamamen resimden oluşan kitaplar tercih edilmelidir. Çünkü çocuklar bu kitaplar sayesinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler(Oğuzkan, 2001). Resimlendirmede bazı detaylar çok önemlidir ve kesinlikle çok dikkatli hazırlanmalıdır. Bu detaylar renk, çizgi, kompozisyon, şekil-zemin algısı vb.dir (Sever, 2008; Işıtan ve Gönen, 2006). Hazırlanan metinler ise sade ve akıcı olmalıdır. Kullanılan kağıt iyi kalite seçilmeli. Baskı sırasında yazılar diğer sayfaya geçmemelidir. Okul öncesi kurumlarında yapılan kitap okuma etkinlikleri, çocuklara edebiyatı tanıtmakla kalmayıp onlarda kitap okuma alışkanlıkları kazandırır. Kitap sevgisini okul öncesi dönemde kazanan çocuklar, ilerleyen zamanlarda da iyi bir okuyucu olma kapasitesine sahip olurlar. Özellikle resimli kitaplar, okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde, çocukların düşünmelerini sağlar ve iç çatışmalarını yenip kendilerini ifade etme şansı tanır (Nas, 2002). Çocuk edebiyatının en önemli unsurlarından biri olan çocuğa görelik ilkesi, çocuğa sunulan her türlü edebî metnin dikkatli bir kontrol sürecinden geçirilmesine dayanır. *"Çocuğa görelik ilkesi, genel bir ifadeyle, çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olan"* demektir(Demirel, 2010).

Çocuk kitabı seçiminde çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat edilmelidir. Çünkü çocuklara her yaşta aynı kitapların verilmesi doğru bir davranış değildir. Çünkü çocukların her yaşta ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri, dikkatlerini yoğunlaştırdıkları olaylar farklılık göstermektedir. Bu yüzden çocuklara belirli yaş aralıklarında farklı kitaplar sunulmalıdır (Gündüz, 2007). 0-2 yaşta çocuklar doğumdan 18. aya kadar çocuklar dünyayı ağız yoluyla keşfederler. Bu dönemde çocuklara sunulacak olan kitaplar sağlam, dayanıklı, yıkanabilir, bez ya da kumaştan yapılmış, sesli uyaranlı kitaplar sunulmalıdır (Akyol, 2015). Bu dönemde bebeklere bez/kumaş kitaplar, resimli veya sesli uyaranların bulunduğu kitaplar, banyo kitapları ya da naylon kitaplar verilmesi daha uygun olacaktır (Graham, 2005; Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014). 3-4 yaş çocukları benmerkezci düşündükleri için kendi kendilerine karar verip seçim yapmak isterler. Bu nedenle bu dönemde çocuklara sunulacak olan kitaplardaki kahramanlar çocuklara başarma duygusunu tattırmalıdır. Basit kurgulu kitaplar kullanılabilir. Kitaplar sağlam yapıda olmalı, resimlemelerde parlak renkler tercih edilip resimler net olmalıdır(Şirin,2000). 5-6 yaş arası çocuklar ise artık bir problem karşısında düşünebilmekte, akıl yürütüp sonuca ulaşabilmektedirler. Çocuklar artık kendilerini daha fazla tanımaya başlamışlardır. Hayali öyküler oluşturabilirler ve yeni şeyler keşfetme peşindedirler. Ayrıca bu dönemde çocuklarda okuma yazma ilgisi başlamıştır ve çocuklar bu yönde adım atmaya başlarlar. Bu yüzden bu dönemde çocuklara belleklerine yeni sözcükler katacak, yeni bilgiler öğrenebilecekleri ve kendi yaşamlarından olaylar içeren kitaplar sunulmalıdır(Gül, 2013; Şirin, 2000).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri kitap seçimlerinde çocukların gelişim özelliklerine dikkat ettikleri ve kitap özelliklerinin önemli olduğu sonuçları ortaya çıkmaktadır.

1.1.Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem durumu okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, eğitimleri sırasında "Çocuk Edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları, kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimlerin karar verdikleri, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıkları değişkenlerinin öğretmenlerin kitap seçiminde bir farklılık oluştur mu?

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimlerindeki tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaş, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, eğitimleri sırasında "Çocuk Edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları, kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimlerin karar verdikleri, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıklarına göre tutumlarına cevap aranmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucuna göre belirlenen kriterlere göre okul öncesi dönem çocukları için seçilecek olan kitapların hangi özellikleri taşıması, kitap seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği, hangi temaları içermesi gerektiğine fikir verici olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

2. Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimlerindeki tutumlarını incelemeye yönelik yapılmıştır. Buna göre, araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2019).

2.1.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Türkiye'de görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.1.2.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Türkiye'de görev yapan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Seçkisiz Örnekleme yönteminden Basit Seçkisiz Örnekleme tercih edilmiştir. Basit Seçkisiz Örneklem yöntemi; Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir(Karasar,2020).

2.1.3.Veri Toplama Araçları

Saçkesen(2008) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim(3-6 yaş) Kriterler" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren kişi tarafından ölçekteki 58 sorudan 37 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı(Cronbach's Alpha) .82 bulunmuştur. Ayrıca araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin yaş, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, eğitimleri sırasında "Çocuk Edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları, kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimlerin karar verdikleri, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıklarına ile ilgili belirleyici sorulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Öğretmenlerin Yaşı	20-30	89	54.9
	31-40	67	41.4
	41+	6	3.7
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	139	85.8
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi ve Bölümü	13	8.0
	Çocuk Gelişimi	7	4.3
	Diğer	3	1.9
Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grupları	0-36 Ay	4	2.5
	37-48 Ay	12	7.4
	49-60 Ay	85	52.5
	61-66 Ay	60	37.0
Öğretmenlerin Kıdem Durumları	1-5 Yıl	86	53.1
	6-10 Yıl	21	13.0
	11+ Yıl	55	34.0
Öğretmenlerin Eğitimleri Sırasında "Çocuk Edebiyatı" İle İlgili Bir Ders Alıp Almadıkları	Evet	150	92.6
	Hayır	12	13.04
Öğretmenlerin Kitap Merkezindeki Kitapları Alırken Kim/Kimler Karar Verdikleri	Kendim	74	45.7
	Öğrencilerim	2	1.2
	Kendim ve Öğrencilerim	71	43.8
	Okul idaresi	15	9.3
Öğretmenlerin Okullarına Hangi Sıklıkla Kitap Aldıkları	Haftada Bir	6	3.7
	On Beş Günde Bir	11	6.8
	Ayda Bir	43	26.5

	Dönemde Bir	51	31.5
	Yılda Bir	51	31.5
	Her Gün	5	3.1
Öğretmenlerin Kitap Merkezlerinde Ne Sıklıkla Değişiklik Yaptıkları	Haftada Bir	31	19.1
	On Beş Günde Bir	19	11.7
	Ayda Bir	72	44.4
	Hiç Yapmıyorum	35	21.6

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin % 54.9'u 20-30 yaş arası; %41.4'ü 31-40 yaş arası ve %3.7'si 41+ yaş aralığındadır. Mezun olunan bölümler ise % 85.8'i okul öncesi öğretmenliği; % 8'i Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmenliği; %4.3'ü Çocuk Gelişimi; %1.9'u diğer fakültelerden mezundur. Çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında ise %2.5'i 0-36 Ay; %7.4'ü 37-48 Ay; % 52.5'i 49-60 Ay; %37.0'si 61-66 Ay; çocuklarla çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 53'ü 1-5 Yıl; %13'ü 6-10 Yıl; 34'ü 11+ yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %92.6'si eğitimleri sırasında Çocuk Edebiyatı ile ilgili bir ders almışken; %13.4'ü böyle bir ders almamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin %45.7'si kitap merkezlerimdeki kitapları kendileri seçerken %1.2'si öğrencilerine seçtirmekte; %43.8'i öğrencileri ile birlikte seçim yaparken %9.3'ünün okul idaresi seçim yapmaktadır. Öğretmenlerin %3.7'sinin okullarına haftada bir; %6.8'inin on beş günde bir; %26.5'inin ayda bir; %31.5'inin dönemde bir ve %31.5'inin de yılda bir kitap almaktadır. Öğretmenlerin %3.1'inin kitap merkezlerinde her gün; %19.1'inin haftada bir; %11.7'sinin on beş günde bir; % 44.4'ünün ayda bir değişiklik yapıp; %21.6'sının ise hiç değişiklik yapmadıkları belirlenmiştir.

2.1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Frekans, yüzde, Bağımsız Gruplar t Testi, Anova; Nonparametrik testlerden de Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Öncelikle normallik testi dağılımına bakılmıştır. Öğretmenlerin yaşı, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıkları değişkenleri normal dağılım gösterirken($p>0.05$); öğretmenlerin mezun oldukları bölümler, eğitimleri sırasında çocuk edebiyatı ile ilgili bir ders alıp almadıkları ve kitap merkezlerindeki kitapları seçerken kimlerin karar verdikleri değişkenleri normal dağılım göstermemiştir($p<0.05$). Bu yüzden normal dağılım gösteren değişkenlere Tek Yönlü Varyans Analizi *Anova Testi;* öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve kitap merkezlerindeki kitapları seçerken kimlerin karar verdikleri değişkenlerine *Kruskal-Wallis Testi;* öğretmenlerin eğitimleri sırasında çocuk edebiyatı ile ilgili bir ders alıp almadıkları değişkenine ise *Mann Whitney U Testi* uygulanmıştır($p<0.05$).

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Çalıştıkları Yaş Grupları, Kıdem Durumları, Okullarına Hangi Sıklıkla Kitap Aldıkları ve Kitap Merkezlerinde Ne Sıklıkla Değişiklik Yaptıkları Değişkenlerine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Anova Testi

	Sig
Öğretmenlerin Yaşı	.244
Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grupları	.449
Öğretmenlerin Kıdem Durumları	.745
Öğretmenlerin Okullarına Hangi Sıklıkla Kitap Aldıkları	.826
Öğretmenlerin Kitap Merkezlerinde Ne Sıklıkla Değişiklik Yaptıkları	.944

Tablo2 incelendiğinde öğretmenlerin yaşı değişkeninin Anova Testi sonucu(.244>0.05), öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları değişkeninin Anova Testi sonucu(.887>0.05), öğretmenlerin kıdem durumları değişkeninin Anova Testi sonucu(.296>0.05), öğretmenlerin okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları değişkeninin Anova Testi sonucu(.663>0.05), öğretmenlerin kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıkları değişkeninin Anova Testi sonucu(.500>0.05) bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda değişkenlerin Anova Testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm ve Kitap Merkezindeki Kitapları Alırken Kim/Kimlerin Karar Verdikleri Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Sig
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm	.901
Öğretmenlerin Kitap Merkezindeki Kitapları Alırken Kim/Kimlerin Karar Verdikleri	.562

Tablo3 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeninin Kruskal-Wallis Testi sonucu(.901>0.05), öğretmenlerin kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimler karar verdikleri değişkeninin Kruskal-Wallis Testi sonucu(.562>0.05) bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda değişkenlerin Kruskal-Wallis Testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo4. Öğretmenlerin Eğitimleri Sırasında "Çocuk Edebiyatı" İle İlgili Bir Ders Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Değişkenler	***Sig***
Öğretmenlerin Eğitimleri Sırasında "Çocuk Edebiyatı" İle İlgili Bir Ders Alıp Almadıkları	.600

Tablo4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitimleri sırasında "çocuk edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları değişkeninin Mann Whitney U Testi sonucu(.600>0.05) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda değişkeninin Mann Whitney U Testi sonucu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimlerindeki tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de görev yapan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Seçkisiz Örnekleme yönteminden Basit Seçkisiz Örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma için geçerliliği ve güvenirliliği analiz edilmiş Okul Öncesi Öğretmeninin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim(3-6 yaş) Kriterleri Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yaşı, çalıştıkları yaş grupları, kıdem durumları, okullarına hangi sıklıkla kitap aldıkları ve kitap merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıkları değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır(p>0.05). Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre kitap seçim kriterleri arasında anlamlı bir farkın çıkmayışının nedeni öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarında ayrım gözetmeksizin her yaş grubuna aynı kitabı okuduklarını düşündürmektedir(Saçkesen,2008).

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeninin Kruskal-Wallis Testi sonucu(.901>0.05), öğretmenlerin kitap merkezindeki kitapları alırken kim/kimlerin karar verdikleri değişkeninin Kruskal-Wallis Testi sonucu (.562>0.05) bulunmuştur. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere kitap merkezindeki kitap seçimlerinde "öğretmen", "öğrenci", "öğretmen ve öğrenci", "okul müdürü" kişilerinden herhangi birinin seçilmesinde bir farklılık yoktur. Bunun da kitap temininin ön planda olabileceği düşünülmektedir(Saçkesen,2008). Bu sonuçlar doğrultusunda konunun uzmanlar tarafından okul öncesi çocuklarına yönelik kitap listeleri oluşturulabilir ve öğretmenlere ulaştırılabilir.

Öğretmenlerin eğitimleri sırasında "çocuk Edebiyatı" ile ilgili bir ders alıp almadıkları değişkeninin Mann Whitney U Testi sonucu(.600>0.05) bulunmuştur. Saçkesen(2008)'e göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitimleri sırasında çocuk edebiyatı dersi almamış olan öğretmenlerin dersi alanlara göre kitap seçimlerinde yeterli olmamalarından kaynaklandığını dile getirmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek çocuk edebiyatı hakkında bilgilendirme çalışmaları ve çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin çoğu kitapta çocuğa ulaşacak olumlu bir mesajın bulunmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Tuğrul ve Feyman (2006)'da yaptığı benzer bir çalışmada okul öncesi çocuklarının akıl yürütmeleri, ilişki kurmaları ve mantıklarını geliştirmeleri için onlara yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarını incelemiş bu becerilerin kazanılması için de metin-resim arasındaki ilişkinin güçlü olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun kitaplardaki resimlerin ve yazıların birbirinin içine girmemiş olması ve net bir şekilde görülmesine dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Literatürde bu konu ile ilgili Demircan (2006) tarafından TÜBİTAK çocuk kitapları üzerinde yapılan çalışmada; çocuklar için hazırlanmış kitapların resim-içerik uyumunun yüksek olduğu belirlenmiştir ki bu da çalışmayı destekler niteliktedir.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin büyük birçoğu seçtikleri kitaplarda doğa ve insan sevgisi, dostluk, hoşgörü, yardımlaşma, saygılı olma vb. kavramlarının verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bilgin (2011)'e göre de tema çocuklara sevgi, yardımlaşma, saygı, paylaşma gibi evrensel değerler sunmalıdır.

Benzer olarak okul öncesi öğretmenleri kitaptaki renkli resimlerin çocuklar için ilgi çekici olduğunu söylemişlerdir. Yapılan bir çalışma da ise çocuk kitaplarında resimler ve içerik arasındaki uyumsuzluk çocuğun kitaba olan ilgisini de azaltacağı, bu nedenle çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuklar açısından ilgi çekici olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kara, 2012). Çocuklarda kitap sevgisini ve ilgi çekiciliğini artırmak amacıyla çocukların kitap merkezlerinde daha fazla vakit geçirmeleri ve evlerine de kitap merkezinden kitap seçip götürmeleri sağlanabilir.

Ayrıca araştırmanın bir başka sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri kitaplardaki dilin çocukların gelişim düzeylerine uygun olması gerektiği ortaya çıkmıştır. (Ekici, 2014; Turan ve Ulutaş, 2016) tarafından yapılan çalışmada bir okul öncesi öğretmenin herhangi bir kitap almaya karar vermesinde genellikle çocukların gelişim özelliklerini dikkate aldığı belirlenmiştir. (Turan ve Ulutaş, 2016)'da yaptığı başka bir çalışmasında öğretmenlerin okuma etkinliğinde kullanmak üzere kitap seçerken ilk olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ettiği vurgulanmaktadır. Yine benzer bir çalışma olan (Kara, 2012; Ünlü çetin ve Cir,2016) yaptığı çalışmada çocuk kitaplarındaki resimlendirmelerin konuya göre açıklayıcı, eğlendirici, güldürücü, sevimli ve yorumlayıcı olması gerektiği bunun yanında ideal olarak resmedilmiş bir çocuk kitabının çocukları zihinsel ve duygusal yönden desteklediği de ifade edilmektedir. Çocukların gelişim özelliklerine göre kitap seçiminde okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli çocuk kütüphanelere geziler düzenlenebilir.

Araştırmanın başka bir sonucu ise okul öncesi öğretmenlerini yarıdan fazlasının kitap seçerken farklı boyutlarda ve dayanıklı olması ayrıca kitabın kahramanlarının, temanın basit ve anlaşılır olması gerektiğini vurgulamışlardır. Güzelyurt ve Saraç (2018) yaptığı çalışmada çocuk kitaplarını seçmek için biçim (boyut, sayfa düzeni, kapak, resimleme, ciltleme, baskı) ve içerik (konu, tema, kahraman, plan, dil ve anlatım) kriterlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştirler. Kardaş Koçak (2017)'a göre ise kitapların dayanıklı olması çocukların kitapla etkileşiminin uzun süre devam etmesinde ve kitap sevgisinin oluşmasında etkili unsurlardan biri olmaktadır.

KAYNAKÇA

Akyol, K. A. (2015). Psikoseksüel gelişim. Ulusoy, A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (s. 127- 138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 12-27.

Demirel, Ş. (2010). Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları. Demirel, Ş. (Ed.), *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından* değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdal, K. (2008). *Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları.* Milli Eğitim, 178, 156- 165.

Graham, J. (2005). Reading contemporary picturebooks. Reynolds, K. (Ed.), *Modern child' s literature: An introduction içinde.* (s.209- 226). New York: Palgrave Macmillan.

Gönen, M., Özen Altınkaynak, Ş., Şanlı, Z. S. ve Kent Kükürtçü, S. (2015). Ailelerin çocukları için edebi yayın seçerken dikkat ettikleri hususlar ve bu yayınların sunumunda yaptıkları etkinliklerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 30(2), 30- 41.

Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(1), 126- 139.

Gül, D. E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. Gönen, M. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 305-314). Ankara: Eğiten Kitap.

Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Güzelyurt, T., ve Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? bir delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR),* 2(1), 52-75.

Holmes, K., Powell, S., Holmes, S. ve Witt, E. (2007). Readers and book characters: Does race matter?. *The Journal of Educational Research,* 100(5), 276-282.

Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramı ile ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar, *Batman University Journal of Life Sciences,* 1(1), 225-232.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (34. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kardaş Koçak, M. (2017). *2000-2004 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikaye kitaplarının dış yapı, içyapı ve resimleme nitelikleri açısından* incelenmesi[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Martinez, M. G., ve Harmon, J. M. (2015). An investigation of teachers' growing understandings of the picture book format. *Reading Psychology*, 36(4), 299-314.

Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı.* Bursa: Ezgi Kitap Evi.

Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 9(3), 1309-1324.

Şirin, M. R. (2000). 99 *soruda çocuk edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 59.

Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 287-392.

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 20-45.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde.* (s.33-55) Ankara: Eğiten Kitap.

Ünlü Çetin, Ş. ve Cir, Ö. (2016). Farklı kültürlerdeki çocuk kitaplarının resimlendirme tekniklerinin ve görsel özelliklerinin incelenmesi*, Başkent University Journal Of Education,* 3(1), 1-12.

Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. Şimşek, T. (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde* (s. 61- 108). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Fatih ÇEMREK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, fcemrek@ogu.edu.tr

Nail SAYAR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, nsayar1991@gmail.com

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında ortaya çıkan gelişmeler, ihtiyaçlar ve 2019'un sonlarında ortaya çıkan COVID- 19 salgını gibi gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitimi de derinden etkilemektedir. Pandemi nedeniyle, dünyada milyonlarca öğrenci yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitimle öğrenim görmeye başlamışlardır. Uzaktan eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, uzaktan eğitimin geleceğine yön verecektir. Özellikle tüm öğretim kademelerin temeli sayılan ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması önemli olarak görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet, çalışma süresi, yaş, görev yapılan yerleşim birimi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2020 – 2021 Eğitim – Öğretim yılında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014) tarafından geliştirilen "Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması" isimli ölçek kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler ise, ''Kişisel Uygunluk'', ''Etkililik'', ''Öğreticilik'' ve ''Yatkınlık'' olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık analizi Cronbach's alpha katsayısı 0,864 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin bütününe yönelik iç tutarlılık değeri ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ölçeğin uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin iyileştirilmesi yönünde öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik en yüksek ortalamaya Kişisel Uygunluk boyutunda, en düşük ortalamaya ise Yatkınlık boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime görüşleri, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim birimi, okutulan sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından farklı değildir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin Kişisel Uygunluk, Etkililik, Yatkınlık boyutu ile genel ölçek puanı bakımından yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim, ilkokul.

AN EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS 'OPINIONS ABOUT DISTANCE EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Developments in the field of information and communication technologies, the needs in educational infrastructure and critical phenomena such as the COVID-19 epidemic that emerged at the end of 2019, deeply affect education as in many areas. Due to the pandemic, millions of students around the world have had to receive distance education instead of face-to-face education. Determining the opinions of teachers who are the practitioners of distance education will shape the future of distance education. It is considered important to reveal the opinions of classroom teachers working in primary schools, which are considered as the basis of all education levels, towards distance education. Within the scope of the research, it was examined whether the opinions of classroom teachers about distance education differ in terms of gender, working time, age, place of residence, education status, faculty graduated from, and the level of the class studied. In line with this purpose, the opinions of classroom teachers working in the 2020-2021 academic year on distance education were determined. As a data collection tool, a scale developed by Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., and Karaman, S. (2014), named "Views of distance education students on distance education: A scale development study" was used.The scale consists of 18 items under a four-factor structure. These factors are expressed as "Personal Suitability", "Effectiveness", "Instructional" and "Aptitude". Cronbach's alpha coefficient for the internal consistency analysis of the whole scale was calculated as 0.864. The internal consistency value for the whole scale shows that the reliability of the scale is sufficient. These results show that the scale is sufficient for the evaluation of distance education students' views on distance education. In the research, relational scanning model was be used. Based on the findings of the study, suggestions have been developed to improve classroom teachers' views on distance education. As a result of the study, when the opinions of classroom teachers about distance education were examined, it was determined that they had the highest average in the dimension Personal Convenience and the lowest average in the Vulnerability dimension towards distance education. The views of classroom teachers on distance education are not different in terms of variables such as gender, marital status, place of employment, and the level of the taught class. It has been observed that there is a significant difference according to age in terms of Personal Convenience, Effectiveness, Susceptibility dimension and general scale score of classroom teachers' views on distance education.

Keywords: Classroom teachers, distance education, primary school

GİRİŞ

2019 yılının sonlarında başlayıp, 2020 itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alan coronavirüs (Covid-19), Türkiye'de ilk olarak 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde coronavirüs (Covid-19), pandemi olarak ilan edilmiştir. Sağlık Bakanlığı (2021) verilerine göre; 8 Mayıs 2021 tarihine kadar ülkemizde görülen toplam vaka sayısı 4.998.089 olurken, toplam vefat sayısı ise 42.465 olmuştur. Her ne kadar birçok ülke ve bilim adamı bu pandemi sürecinden kurtulmak için aşı ve ilaç çalışmalarına devam ediyor olsa da coronavirüs (Covid-19) pandemi koşullarının ne zaman sona ereceği kestirilememektedir.

Coronavirüs (Covid-19) pandemisi tüm alanları olduğu gibi eğitimi de çok fazla etkilemiş, eğitime bakış açısı ve yorumlama biçimini değiştirmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Çoğu ülke yüzyüze eğitim öğretim faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştır. Etkili olduğu ülkelerde gündelik hayatın yanı sıra kurumsal sistemlerin işleyişini de aksatarak kurumların verdiği hizmetlerin değişmesine neden olmuştur. Bu tür pandemiler ciddi sağlık sorunlarına ve ölümlere sebebiyet vermenin yanında, telafisi zor sosyal ve ekonomik sonuçlar da doğurmaktadır. Örneğin tarımsal faaliyetlerin ciddi anlamda yavaşlamasına ve turizm, eğitim, sağlık, teknoloji, ekonomi, finans vb. sektörlerin önemli ölçüde yıpranmasına da sebep olmuştur (Özkoçak, Koç ve Gültekin 2020). Ülkemizde de 16 Mart 2020 tarihinde yüzyüze eğitime ara verilmiştir. Bu tarihten itibaren uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır. Yamamoto & Altun (2020) çalışmasında da belirttiği gibi tüm dünya için uzaktan eğitim artık son çare değil, tek çare haline gelmiştir. Taylor (2001) uzaktan eğitimi; Mektupla Eğitim, Çoklu Ortam, Tele Öğrenme, Esnek Öğrenme ve Akıllı Esnek Öğrenme modellerinin oluşturduğu beş aşamalı bir yapıda değerlendirmektedir. Kurubacak (2018) ise açık ve uzaktan eğitimi Birinci Nesil (1728-1960) Mektupla Öğretim, İkinci Nesil (1960-1985) Radyo-Televizyonla Öğretim ve Üçüncü Nesil (1985 ve sonrası) Bilgisayarla Öğretim olarak üç döneme ayırarak incelemiştir. Yaklaşık iki yüzyıl kadar geçmişi bulunan uzaktan eğitim, günümüzde bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan alternatif bir yöntemdir (Yenal, 2009). Toprakçı (2017) 'ya göre uzaktan öğretim, kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden; telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar, vb. araçlarla sunulan; öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olarak eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Yani aslında eğitimin bir metodudur.

Uzaktan eğitim; hastalık, coğrafi uzaklık, ailevi durumlar, yaş, zaman ve maddi sıkıntılar gibi nedenlerle örgün öğretim kurumlarında yüzyüze eğitim öğretim yapılamadığı zamanlarda öğrenenlere görsel/işitsel ve elektronik materyaller kullanarak eğitim öğretim imkânı sunan bir yöntemdir (Demiray, 1999, s. 85). Pandemi dönemi ile birlikte uygulamaya konulan uzaktan eğitim, bir kriz durumunda yüz yüze eğitimin geçici olarak dijital ortama aktarılmasıdır ve acil uzaktan öğretim veya acil durum uzaktan öğretim olarak adlandırılır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Bu süreçte, ilkokul, ortaokul ve liselere yönelik 3 farklı televizyon kanalı yayına başlamıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu teknik olarak desteklenerek, öğretmenlerin canlı sınıflar oluşturup ders yapabilmelerine imkân sağlanmıştır. Canlı sınıflar, eğitimin internet aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleşmesini sağlar (Kaya, 2002). Bütün dünyada COVID-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre, eğitim ve öğretime ara verilmesi sürecinden 172 ülke ve 1 milyar 646 milyon öğrenci etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye'de de COVID-19 ile mücadele kapsamında birçok önlem alınmış, alınan önlemlerden bir tanesi de okullarda derse ara verilmesi olmuştur. Bu kapsamda alınan tedbirleri açıklayan Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, haftalık ders programlarının yapılandırılarak, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile televizyondan gerekli telafi eğitimi desteği sunulacağını açıklamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Türkiye'de okulların eğitim öğretime ara verilmesi kararı ile MEB etkin bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır. Bu süreçte öğrenciler EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul, EBA TV Lise

kanallarından belirli bir programa göre hazırlanmış olan derslerini takip etmişlerdir. Bunu EBA'nın internet sayfasından da takip edebilmişlerdir. Ayrıca TV yayın akışında tekrarlara da yer verilmiştir. Eğitimde bilişim teknolojilerinin aracılığıyla uzaktan eğitim platformlarının kullanılması, Covid-19 salgınından daha öncede alternatif bir sistem olarak uzun yıllar tartışılmıştır. Ancak milyonlarca öğrencinin salgın sebebiyle evde kalmak zorunda olması, eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan verilmesini zorunlu kılmıştır (Demir ve Özdaş). Türkiye'de bu dönüşümden etkilenen kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Covid-19 ile dünya, yaşanan durum koşullarının bilimi yönlendirdiği bir durumdur. Dünya eğitimi, yüz yüze eğitimi sürdürme riski yüzünden öğrencilerine uzaktan eğitimle ulaşma yolunu seçmekte, devletler de bu tarz öğrenmeyi zorunluluk haline getirerek bu yolun daha da aktif kullanılmasını teşvik etmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020). Can(2020) araştırmasında; pandemi karşısında Türkiye'de MEB ile YÖK'ün tüm öğretim kademelerinde eğitimin kesintiye uğramaması için mevcut açık ve uzaktan eğitim olanaklarını hızlı bir şekilde uygulamaya başladıklarını belirtmiştir. Özer (2020)'de yaptığı araştırmada; Türkiye'de okulların kapanması kararı ile MEB etkin bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirildiğini ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yaptığını belirtmiştir. Mobil uygulamalar geliştirilmiş, öğrenci ve velilerin kullanımına sunulmuştur. Yine hazırlanan içerikler online olarak öğretmen ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. İnternet bağlantısı ile ilgili cep telefonu operatörleri tarafından ücretsiz data hakkı tanımlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlardan ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet yardımı yapılmıştır. Yine okullarda EBA destek noktaları oluşturularak öğrencilerin okulun maddi imkanlarını kullanmalarının önü açılmıştır. Pandemi süreci ile başlayan uzaktan eğitim ile birlikte geleneksel eğitim anlayışı büyük bir değişikliğe uğrayarak yerini yeni nesil öğretmen, öğrenci, dokümanlara bırakmıştır (Harasim, 2000). Varol (akt. Çoban, 2013: 2) uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran birçok özelliğin var olduğuna dikkat çekmektedir. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabilmek mümkündür.

• Uzaktan eğitim sürekli ve kesintisiz eğitim imkânı sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim kişiye özel ders imkânı sağlamakta ve zaman kullanımını kişiye bırakmaktadır.

• Geleneksel eğitimde öğrenci ve öğretmen bir arada bulunmak zorundayken uzaktan eğitimde bu zorunluluk bulunmamaktadır.

• Uzaktan eğitimde zaman ve mekân sınırlamasının olmadan her ortamda ve zaman diliminde eğitimin alınabilmesi sağlanmaktadır.

• Uzaktan eğitimde öğrencinin durum değerlendirilmesi ve kıyaslanması daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

• Uzaktan eğitimde eğitmen ve öğrenciyi bir arada buluşturabilecek farklı iletişim yolları kullanılmaktadır.

• Uzaktan eğitim gerek eşzamanlı (senkron), gerekse de eş zamanlı (asenkron) olmayan bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

• Uzaktan eğitim aracılığıyla gerek eğitmen, gerek öğrenci, gerekse de ders materyalleri kolay bir şekilde bir araya getirilebilmektedir.

İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi göz önünde tutulması gereken birkaç konu bulunmaktadır. Yazıcı ve Altaş (akt. Antalyalı, 2004: 39) bu konuları, internet tabanlı uzaktan eğitimin amacı,

uygun pedagoji, amaca uygun araçların belirlenmesi ve uyarlama olmak üzere toplam dört başlık altında toplamıştır.

Pandemi döneminde Türkiye'de eğitim alanındaki çalışmalarda en sıklıkla çalışılan konu, eğitim ve öğretim sorunları konusudur (Çifçi ve Ersoy, 2021). Uzaktan eğitime yönelik bu işin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koyulması, birçok açıdan katkı sağlayacaktır. Çünkü uzaktan eğitim, artık eğitim sistemimizin bir parçası olmaya devam edecek ve hibrit eğitim modeline doğru geçiş gözükmektedir. Öğretmenlerin pandemi sonrasında oluşan bu yeni süreçte daha çok görev üstlendikleri, sorumluluk yüklendikleri görülmektedir (Demir ve Özdaş, 2020). Çoğu ülke bu şekilde kitlesel bir uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanırken ülkelerdeki mevcut farklı sosyoekonomik gruplar arasındaki imkân farkları ve dijital okuryazarlık farkları da uzaktan eğitimin uzun vadeli sonuçlarını tartışmaya açmıştır (Özer, 2020). Bununla birlikte; Öğretmenler ve öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim tecrübelerinin olmaması, uzaktan eğitim araçları hakkında bilgi eksikliği, uzaktan eğitim için gerekli teknolojik aletlerin ve alt yapının yetersiz oluşu gibi birçok sorunda ortaya çıkmıştır. Bu olumsuzlukların yanı sıra eğitimin uzaktan verilmesi ile hareketliliğin azalmasıyla paralel olarak sağlık kuruluşlarının yükünün azalması, covid-19 salgının bulaşmasının ve yayılımının engellenmesi gibi olumlu tarafları olduğu da bilinmektedir. Ayrıca çevrim içi derslerle öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile bağının kopmaması sağlanmış ve eğitim-öğretimin sürdürülmesi sağlanmıştır. Covid-19 salgınıyla gelen, uzaktan eğitim ve çevrim içi ders sürecinde ilkokulun en küçük yaş grubuna hitap eden sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve bu sürece bakış açılarının ne yönde olduğu ortaya koymak bu çalışmanın temel gerekçesi olarak ifade edilebilir. Sürecin en önemli parçası olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koyması, uzaktan eğitim kapsamında yürütülen çalışmaların niteliğine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma yapılırken uzaktan eğitimin devam ediyor olması yapılan uygulamaların değerlendirilmesi ve iyileştirmelerin oluşması için önem oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışarak bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre incelemesi yapılacaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerin medeni durumları ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerin yaşları ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerin meslekteki toplam çalışma süresi ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, meslekteki toplam çalışma süresi, yaş, görev yapılan yerleşim birimi, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacağından dolayı, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren-Örneklem

Türkiye'de görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından kolayda örnekleme ile rasgele seçilen 243 sınıf öğretmenin tamamı ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Düzey	Frekans	Yüzde	Değişken	Düzey	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	166	68,3	**Görev Yeri**	İl Merkezi	80	32,9
	Erkek	77	31,7		İlçe Merkezi	118	48,6
	21-30	73	30,0		Kasaba	12	4,9
	31-39	72	29,6		Köy/Mezra	33	13,6
Yaş	40-49	69	28,4	Mezun	Eğitim Fakültesi	207	85,2
	50 yaş ve üzeri	29	11,9	Olunan	Eğitim Enstitüsü	4	1,6
Medeni	Bekar	76	31,3	Fakülte	Eğitim YO	8	3,3
Durum	Evli	167	68,7		Fen-Edebiyat	14	5,8
Çocuk	Çocuğum Yok	86	35,4		Diğer	10	4,1
Sayısı	Sadece 1 Tane	40	16,5	Mezun	Öğretmen Okulu	15	6,2
	1'den Fazla	117	48,1	Olunan Lise	Düz Lise	144	58,8
Aylık	6000 TL'den az	88	36,2	Türü	Meslek Lisesi	19	8,2
Gelir	6000-10000TL	98	40,3		Diğer	65	26,7
	10000 TL'den fazla	57	23,5	Uzaktan Eğitim	Çok yeterli	87	35,8
	0-5 Yıl	59	24,3	Konusunda	Kısmen Yeterli	148	60,9
	6-10 Yıl	41	16,9	Yeterlilik	Yetersiz	8	3,3
Toplam				Düzeyi			
Çalışma	11-15 Yıl	40	16,5	Uzaktan	Mesleğim İçin	57	23,5
Süresi	16-20 Yıl	36	14,8	Eğitim Yapma	Kendi Çocuklarım İçin	1	0,4
	21-25 Yıl	42	17,3	Nedeni	Kendimi Geliştirmek İçin	180	74,1
	26 Yıl ve fazla	25	10,3		Öğrencilerime Yararlı/Yardımcı Olmak İçin	4	1,6
Okutulan	1.Sınıf	65	26,7				
sınıf	2.Sınıf	59	24,3				
	3.Sınıf	63	25,9				
	4.Sınıf	48	19,8				
	Birleştirilmiş Sınıf	8	3,3				
Eğitim	Ön Lisans	5	2,1				
Durumu	Lisans	209	86,0				
	Yüksek Lisans	26	10,7				
	Doktora	3	1,2				

Tablo 1'e göre; örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin çoğunun kadın olduğu, toplam çalışma süresi 0-5 yıl olanların daha fazla olduğu, büyük çoğunluğunun lisans mezunu ve eğitim fakültesi mezunu olduğu, 1.sınıfı okutanların çoğunlukta olduğu, İlçe Merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu, çoğunluğunun uzaktan

eğitim konusunda kısmen yeterli bilgiye sahip olduğu ve uzaktan eğitim yapma nedeni olarak en fazla "kendimi geliştirmek için" diyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldırım vd (2014) tarafından geliştirilen "Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması" isimli ölçek kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yazarlar tarafından gerçekleştirilen söz konusu ölçek 4 faktör ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, meslekteki toplam çalışma süresi, yaş, görev yapılan yerleşim birimi, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılığı belirlemek için α =0.05 düzeyinde test edilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun biçimde ilk olarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin betimsel analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	N	Enk	Enb	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
Kişisel Uygunluk	243	6	30	17,6132	5,17609
Etkililik	243	5	25	10,9177	4,17903
Öğreticilik	243	4	20	17,3621	2,93323
Yatkınlık	243	3	15	5,1111	2,34785
Genel Ölçek Puanı	243	32	84	51,0041	8,35202

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik en yüksek ortalamaya Kişisel Uygunluk boyutunda, en düşük ortalamaya ise Yatkınlık boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete göre farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Uygunluk	Kadın	166	17,7470	5,16361	0,591	0,555
	Erkek	77	17,3247	5,22504		
Etkililik	Kadın	166	10,8916	3,70425	-0,143	0,887

Öğreticilik	Erkek	77	10,9740	5,08086	1,218	0,224
	Kadın	166	17,5181	2,59772		
Yatkınlık	Erkek	77	17,0260	3,54658	-1,558	0,126
	Kadın	166	4,9518	2,38380		
Genel Ölçek Puanı	Erkek	77	5,4545	2,24514	0,285	0,776
	Kadın	166	51,1084	7,73502		
	Erkek	77	50,7792	9,59937		

Tablo 3'e göre; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından farklı değildir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Medeni Duruma göre farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Kişisel Uygunluk	Bekar	76	17,8684	4,75350	0,518	0,605
	Evli	167	17,4970	5,36710		
Etkililik	Bekar	76	11,1053	4,28821	0,471	0,638
	Evli	167	10,8323	4,13864		
Öğreticilik	Bekar	76	17,4079	2,65419	0,164	0,870
	Evli	167	17,3413	3,05920		
Yatkınlık	Bekar	76	5,4605	2,45732	1,570	0,118
	Evli	167	4,9521	2,28618		
Genel Ölçek Puanı	Bekar	76	51,8421	7,90958	1,055	0,292
	Evli	167	50,6228	8,54162		

Tablo 4'e göre; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, medeni durum değişkeni açısından farklı değildir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa göre farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F ist.	p	Farklı Olan Gruplar
Kişisel Uygunluk	Gruplar Arası	497,821	3	165,940	6,626	**<0,01**	21-30 ile 31-39 31-39 ile 40-49 31-39 ile 50+
	Grup içi	5985,816	239	25,045			
	Toplam	6483,638	242				
Etkililik	Gruplar Arası	184,824	3	61,608	3,643	**0,013**	21-30 ile 31-39 31-39 ile 40-49 31-39 ile 50+ ******
	Grup içi	4041,530	239	16,910			
	Toplam	4226,354	242				
Öğreticilik	Gruplar Arası	43,062	3	14,354	1,682	0,171	
	Grup içi	2039,069	239	8,532			
	Toplam	2082,132	242				
Yatkınlık	Gruplar Arası	67,859	3	22,620	4,270	**0,006**	

	Grup içi	1266,141	239	5,298			21-30 ile 31-39
	Toplam	1334,000	242				31-39 ile 40-49 31-39 ile 50+
Genel Ölçek Puanı	Gruplar Arası	1337,024	3	445,675	6,853	**<0,01**	21-30 ile 31-39
	Grup içi	15543,972	239	65,038			31-39 ile 40-49
	Toplam	16880,996	242				31-39 ile 50+

Tablo 5'de yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin Kişisel Uygunluk, Etkililik, Yatkınlık boyutu ile genel ölçek puanı bakımından yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk boyutunda 31-39 yaş arası öğretmenlerin puanları, 21-30; 40-49;50 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarından fazladır.

Etkililik, yatkınlık boyutunda ve genel ölçek puanına göre 31-39 yaş arası öğretmenlerin puanları, 21-30; 40-49;50 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarından fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin meslekte toplam çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Meslekte Toplam Çalışma Süresine göre farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F ist.	p	Farklı Olan Gruplar
Kişisel Uygunluk	Gruplar Arası	361,624	5	72,325	2,800	**0,018**	6-10 Yıl ile 21-25 Yıl 6-10 Yıl ile 26 Yıl+ 11-15 Yıl ile 21-25 Yıl 11-15 Yıl ile 26Yıl+
	Grup içi	6122,014	237	25,831			
	Toplam	6483,638	242				
Etkililik	Gruplar Arası	102,627	5	20,525	1,180	0,320	******
	Grup içi	4123,727	237	17,400			
	Toplam	4226,354	242				
Öğreticilik	Gruplar Arası	32,349	5	6,470	0,748	0,588	*******
	Grup içi	2049,783	237	8,649			
	Toplam	2082,132	242				
Yatkınlık	Gruplar Arası	88,257	5	17,651	3,358	**0,006**	6-10 Yıl ile 21-25 Yıl
	Grup içi	1245,743	237	5,256			
	Toplam	1334,000	242				
Genel Ölçek Puanı	Gruplar Arası	968,865	5	193,773	2,886	**0,015**	6-10 Yıl ile 21-25 Yıl
	Grup içi	15912,131	237	67,140			
	Toplam	16880,996	242				

Tablo 6'da yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin Kişisel Uygunluk, Yatkınlık boyutu ile genel ölçek puanı bakımından meslekte toplam çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk boyutunda 6-10 yıl ile 21-25 yıl ve 6-10 yıl ile 26 yıl+ grubu ile;

11-15 yıl ile 21-25 yıl ve 11-15 yıl ile 26Y yıl+ grubu arasında farklılık vardır. Yatkınlık boyutunda 6-10 yıl ile 21-25 yıl grubu arasında farklılık vardır. Genel ölçek puanına göre 6-10 yıl ile 21-25 yıl grubu arasında farklılık vardır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7. Mezun Olunan Fakülteye göre farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F ist.	p	Farklı Olan Gruplar
Kişisel Uygunluk	Gruplar Arası	310,043	4	77,511	2,988	0,020	Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi
	Grup içi	6173,595	238	25,939			
	Toplam	6483,638	242				
Genel Toplam	Gruplar Arası	701,164	4	175,291	2,578	0,038	Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi
	Grup içi	16179,832	238	67,982			
	Toplam	16880,996	242				

Tablo 7'de yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin sadece Kişisel Uygunluk boyutu ve Genel Ölçek Puanı bakımından mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk Boyutunda Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi grubu arasındaki fark anlamlıdır. Eğitim Fakültesi Mezunu olan öğretmenlerin puanı daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik en yüksek ortalamaya Kişisel Uygunluk boyutunda, en düşük ortalamaya ise Yatkınlık boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime görüşleri, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim birimi, okutulan sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından farklı değildir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin Kişisel Uygunluk, Etkililik, Yatkınlık boyutu ile genel ölçek puanı bakımından yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk boyutunda 31-39 yaş arası öğretmenlerin puanları, 21-30; 40-49;50 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarından fazladır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin Kişisel Uygunluk, Yatkınlık boyutu ile genel ölçek puanı bakımından meslekte toplam çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk boyutunda 6-10 yıl ile 21-25 yıl ve 6-10 yıl ile 26 yıl+ grubu ile; 11-15 yıl ile 21-25 yıl ve 11-15 yıl ile 26 yıl+ grubu arasında farklılık vardır. Yatkınlık boyutunda 6-10 yıl ile 21-25 yıl grubu arasında farklılık vardır. Genel ölçek puanına göre 6-10 yıl ile 21-25 yıl grubu arasında farklılık vardır. Etkililik, yatkınlık boyutunda ve genel ölçek puanına göre 31-39 yaş arası öğretmenlerin puanları, 21-30; 40-49;50 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarından fazladır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin sadece Kişisel Uygunluk boyutu ve Genel Ölçek Puanı bakımından mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel Uygunluk Boyutunda Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi grubu arasındaki fark anlamlıdır. Eğitim Fakültesi Mezunu olan öğretmenlerin puanı daha yüksektir. Karakuş, Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yüz yüze eğitime dönmek istediklerini, uzaktan eğitimin yüz yüze kadar etkili olmadığı sonuçları, bu çalışmanın ölçekteki geleneksel eğitimin ''öğreticilik'' boyutunun yüksek

olmasıyla birbirini desteklemektedir. Alan yazında uzaktan eğitimin rahatlık avantajı yer almaktadır. Örneğin Picciano (2017), uzaktan eğitimin sağladığı birçok avantaj nedeniyle bireylere rahatlık (kolaylık) sunmasına vurgu yapması bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Hobson ve Puruhito (2018) tarafından yapılan çalışmada motivasyonun, yüz yüze eğitimde olduğu gibi çevrimiçi eğitimde de önemli bir gereklilik olduğu vurgulanması da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların ışığında gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara bazı tavsiyelerde bulunulmaktadır.

1. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.

2. Bu araştırmada seçilen örneklem sayısından fazla çalışma gruplarıyla da araştırma yapılabilir.

3. Branş öğretmenlerinin de uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin algıları, tutumları, öz yeterlilikleri ve kaygıları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

5. Ortaokul ve Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin de matematik öğretimine yönelik görüşlerini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Uzaktan eğitime yönelik il ve ilçe düzeyinde hizmet içi eğitim kurslarının sayısı arttırılabilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve beceri eksikliklerini gidermek, onları yeni gelişmelerden haberdar etmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite işbirliği çerçevesinde hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin bu tür eğitim çalışmalarına katılımını özendirmek için gerekli bazı düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. ve Bardakcı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. Yüksek Öğretim Kalite Kurulu. https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim

Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2),11-53.

Çifçi, M., & Ersoy, M. (2021). Pandemi sürecinde eğitim alanında yapılan çalışmaların eğilimleri: Türkiye örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 12*(43), 75-87.

Çoban, Serhat (2013). "*Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*", İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620

Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.

Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet And Higher Education, 3*(1-2), 41-61.

Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the Distance: Online Course Performance and Motivation of Distance Learning Students. *Online Learning, 22*(4), 129-140.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A. Yayıncılık.

Kurubacak, G. (2018). Dünyada ve Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim. *YÖK Yüksek Öğretim Dergisi*, 8, 37-44.

MEB, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. (07.05.2021). Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr

Özer, M. (2020). Türkiye'de covıd-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1124-1129.

UNESCO (2020). 08/05/2021 tarihinde https://en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden erişildi.

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning, 21*(3), 166-190.

Taylor, J. C. (2001) Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology, 4*(1), 1-14.

Toprakçı, Erdal ve Mustafa Ersoy (2008) *Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rolleri II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/IZMIR Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-öğretmen-rolleri.pdf

Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 25-34.

Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİSİPLİN ALGISI

Gülistan TAŞ
Doktorant-Öğretmen, Bahçeşehir Üniversitesi/MEB, İstanbul, Türkiye, tasgulistan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, İstanbul'da 5 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde (MTAL) öğrenim gören öğrencilerin, disipline bakış açılarını inceleyerek, ortaya koymak ve değerlendirmek amacıyla tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki ortaöğretim okullarındaki Motorlu Araçlar, Elektrik-Elektronik ve Bilişim Teknolojileri Alanlarındaki 11.sınıfta olan 369 öğrenci oluşturmaktadır. Hazırlanan anketin ilk bölümünde 10 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünü ise öğrencilerin disiplin algılarına yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan 20 soru oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde istatistiklerden frekans(F), yüzde(%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (ss), ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için "t-Testi" ve ikiden fazla yani çoklu değişkenlerde "Tek yönlü Varyans analizi (Anova)" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; MTAL öğrencilerinin, kız veya erkek olmasının disiplin algılarını genel olarak etkilemediği, sınıf mevcudu arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artacağı, kiminle yaşadığının disiplin algılarını etkilemediği sonucu bulunmuştur. Özellikle annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin, derste söz almadan konuşma, ders araç-gereçlerini getirmeme, derste başka şeylerle meşgul olma, ders esnasında uygunsuz sesler çıkartma, öğretmenin eşyalarını izinsiz kullanma, kılık-kıyafet kurallarına aykırı giyinme gibi okul ve sınıf iklimini bozucu davranışlarda daha çok bulunmuşlardır. Öğrencilerin %73'e yakını okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olduğunu bildiklerini belirtmişler ve sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak algılamışlardır. Öğrencilerin en fazla katıldıkları ifadeler ise öğretmenleriyle tartışmaktan çekinmeme, okulda yapılan resmi etkinlik ve törenlerden kaçmak sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Disiplin, İstenmeyen Davranış, Endüstri Meslek Lisesi

DISCIPLINARY PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study was carried out in a scanning model in order to examine, reveal and evaluate the perspectives of students studying in 5 different Vocational and Technical Anatolian High Schools (MTAL) in Istanbul. The universe of the study consists of 369 students in the 11th grade in the Motor Vehicles, Electric-Electronics and Information Technologies Fields in secondary schools in Istanbul in the 2014-2015 academic year. In the first part of the questionnaire prepared, there is a personal information form consisting of 10 questions. The second part of the research consists of 20 questions prepared in order to get the opinions of the students about their perceptions of discipline. In analyzing the data, frequency (F), percentage (%), arithmetic mean ($\bar{X}$), standard deviation (ss), "t-Test" to test the significance of the difference between averages and "One-way Analysis of Variance" for more than two variables (Anova) "was used. According to the findings obtained in the research; It has been found that MTAL students' perception of discipline does not affect their perception of discipline in general, the incidents of committing disciplinary offenses will increase as the class size increases, and the discipline perceptions of whom they live with do not affect their perceptions. Especially, students whose mothers have a high level of education are more likely to disrupt the school and classroom climate, such as speaking without speaking, not bringing the lesson equipment, engaging in other things during the lesson, making inappropriate sounds during the lesson, using the teacher's equipment without permission, dressing against the dress code have been found a lot. Almost 73% of the students stated that they know which behaviors you have done in school or in the classroom are disciplinary offenses, and they perceive behaviors such as talking and cheating during exams as normal. The statements that students mostly agree with are the results of not hesitating to argue with their teachers and avoiding official events and ceremonies held at the school.

Keywords: Discipline, Unwanted Behavior, Industrial Vocational High School.

GİRİŞ

Disiplin, bir insan topluluğunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla konulan kurallar, yargılar ve bunların yerine alınan tedbirlerdir. Eğitsel açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının ve sınıf yönetiminin en önemli ögelerinin başında gelen disiplin, özellikle "istenmeyen davranış" kavramıyla özdeşleşmektedir. Eğitimde disiplin, eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen kuralları ve yetişkinlerin bu konuya dair yaklaşımlarını içerir (Tosun, 2002). Eğitim ve öğretim süreci, insanı toplumsallaştırma açısından başarıya götürme süreci olduğu için, doğal olarak okulun böyle bir görevi yerine getirememesi, bireyin başarısını, çevresine uyumunu ve her türlü gelişimini olumsuz etkileyecektir (Yavuzer, 2000). Bu açıdan okul, eğitimin hedeflerine uygun bir şekilde eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıran ve istenmeyen davranışların oluşmaması için çeşitli yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Terzi, Gürsoy ve Barut, 2003). İstenmeyen davranışlar, okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan, öğretimi engelleyerek, kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına yol açan öğrenci davranışlarıdır (İlgar, 2000; Erden, 2005). Diğer bir ifadeyle, ders akışını bozan,

öğretim sürecinde hedeflenen davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen (Ilgar, 2000) bütün davranışlar, sorun davranışlar olarak adlandırılabilir (Ünal ve Ada, 2003).

Okullarda eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler, derslerinin ve doğal olarak zamanlarının büyük bir bölümünü, sınıf için disiplini sağlamak ve bunu devam ettirmek için kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, eğitimde olumsuz olan ve istenmeyen bu davranışların engellenmesi veya önüne geçilmesinde, yönetici ve öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Bazen bu rollerin, çok sert veya çok serbest bir şekilde sergilenmesi veya tutarsızlıkların yaşanması gibi faktörler, eğitim-öğretim çevrelerinde istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesinde ve en aza indirilmesinde, bu davranışlara yol açan nedenlerin iyi bilinerek, okulda disiplini etkileyen bileşenlerin (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli/aile) etkilerinin değerlendirilmesi gerekir. Okul ortamında istenmeyen davranışların önüne geçilmesinde, özellikle öğrencinin içerisinde bulunduğu formal ve informal ortam açısından, okulun temel bileşenleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin de içinde bulunduğu ekolojik çevre oldukça önemlidir. Kişi çevresiyle etkileşimde bulunurken çoğu davranışı da öğrenir ve bu etkileşimler sırasında, toplumca onaylanan istendik davranışları kazanabileceği gibi, bazen de argo konuşma, sigara içme, yalan söyleme gibi toplumca onaylanmayan ve istenmeyen davranışları da kazanabilir. Bu nedenle okul disiplini, yalnızca öğrenci, yönetici ve öğretmenle ilgili değil, aynı zamanda öğrenciyi etkileyen diğer pek çok faktörle de ilgilidir (Sarpkaya, 2007). Bu ve benzer nedenlerle okul ve sınıf ortamı, istenmeyen davranışların en çok yaşandığı yerler olduğu için, bu ortamların öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve fizyolojik ihtiyaçları doğrultusunda iyi düzenlenmesi, bu davranışların en aza indirilmesinde bir nebze yararlı olacaktır.

Yurt İçi ve Dışı Literatür

Disiplin ile ilgili, k-12 düzeyinde yurt dışında ve yurt içinde yapılmış pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içindeki çalışmalarda, disiplinin genellikle sınırlı değişkenlerle bağlantısının kurulduğu fark edilmiştir. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin disiplin algıları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir eksiği gidermek düşüncesiyle, bu konuda araştırma yapma ihtiyacı doğurmuştur.

Güneş (1999)'in disiplin kurulu karar defterlerini ve sınıf geçme defterlerini inceleyerek yaptığı, "İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü" isimli araştırmasında, ceza verilen öğrencilerin bireysel özellikleri ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre: (i) 1996-97 öğretim yılında İzmir'deki liselerde öğrenim gören toplam 19673 öğrenciden 483'ü, yani % 2.45'i ceza almıştır. (ii) Öğrencilere en fazla "Uyarma-Mahrumiyet-Kınama" (% 71.5), en az ise "Örgün Eğitim Dışına Çıkarma" (% 0.2) cezası verilmiştir. (iii) "Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma" cezasının oranı % 21.3 ve "Okuldan Tasdikname İle Uzaklaştırma" cezasının oranı ise % 7.2'dir, (iv) Ceza alan öğrencilerin % 88.8'ine yönetmeliğe uygun ceza verirken % 11.2'sine yönetmeliğe uygun olmayan cezalar vermiştir. Yönetmeliğe uygun olmayan cezaların % 55.6'sı yönetmeliğe göre daha hafif, % 44.4'ü

daha ağırdır. (v) Yönetmeliğe uygun olmayan cezalar öğrencinin cinsiyeti ve akademik basan derecesine göre önemli farklılık göstermemekte, sınıf düzeyine göre ise önemli farklılık göstermektedir.

Mercan (2001), ortaöğretim okullarında verilen cezaların, ceza alan öğrencinin kendisi, yönetici ve disiplin kurulu üyelerinin disiplin cezasının sonuçları ile ilgili yaşadıkları duygu ve düşüncelerinin neler olduğunun tespiti amacıyla, 2000-2001 eğitim- öğretim yılında, 22 lise ve dengi okuldaki 217 öğrenci, 64 disiplin kurulu üyesi ve 67 yönetici üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonuçlarına göre: (i) Okullarda en çok kınama cezasının verildiği, (ii) En çok cezayı genel liselerde 11.sınıfta olan öğrencilerin aldığı, (iii) Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ceza aldığı, (iv) Ceza alanların büyük bir çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeyden oldukları ve başarı durumlarının "orta" seviyede olduğu bulunmuştur. (iv) Disiplin cezaları en fazla arkadaşıyla kavga etme ve dersin isleyişine bozma davranışlarına verilmiştir. (v) Çalışma öğrenciler ceza almalarının nedenlerini, okullarda disiplin yönetmeliğinin yeterince açıklanmaması ile açıklarken, yönetici ve disiplin kurulu üyelerinin görüşlerine göre öğrencilerin olumsuz arkadaş çevrelerine bağlamışlardır.

Sarpkaya (2005), çalışmasında liselerde görülen disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusunda öğretmen ve öğrencilerin algılarını; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin en sık gördüğü disiplin sorunlarının nedenlerini, okulda alınan önlemleri ve karşılaşılan sorunları belirlemiştir. Araştırmada, 2002-2003 öğretim yılında Aydın İli Merkez ilçedeki 8 okulda (343 öğretmen ve 737 öğrenci) hazırlanmış olan ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre: (i) Öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına dair algılan okullarına ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. (ii) Öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi hakkındaki algıları ise cinsiyet, anne ve babalarının eğitim düzeyi, okul türü, devamsızlık durumları gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. (iv) Sözel ve fiziksel şiddet kullanıldığına dair en fazla öğrenciler, en az ise yöneticiler tarafından belirtilmiştir.

Bal (2005), ilköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışlarını ve disiplin sorunlarına karşı kullandıkları yöntemleri tespit amacıyla, 2004-2005 öğretim yılında Konya ilindeki 26 okuldaki 4. ve 5. sınıf 162 öğretmenin anket formu ile görüşlerini alarak, betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre: (i) 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta en fazla karşılaştıkları disiplin sorunu "izin istemeden konuşmak", "sözlü saldırıda bulunmak", "ödevleri yapmamak", "öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek" ve "kavga etmek" davranışlarıdır. (ii) Öğretmenler, karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri olarak en fazla "ailelerin olumsuz tutum ve davranışları", "ailelerin ilgisizliği" ve "televizyon ve diğer medya-iletişim araçlarında görülen şiddet unsurlarını göstermişlerdir.

Sadık (2006), karma yöntemle yaptığı çalışmasında, öğretmen, öğrenci ve veliye anket formu uygulayarak, beş öğretmene geliştirdiği bir programı uygulamış; eğitim öncesi ve sonrası sınıflarda öğretmenlere dair gözlemler yapmıştır. Öğretmenler istenmeyen davranışın neler olduğu hakkında benzer tutumlar sergileyerek, genellikle toplumsal beklentileri karşılamayan ve bu beklentilere uygun olmayan davranışları sınıf içi istenmeyen davranış olarak nitelendirmiştir.

Çiftçi (2008), 2007-2008 öğretim yılında Erzurum'da 15 genel ve meslek lisesinde disiplin cezası almış (100 öğrenci) ve almamış (100 öğrenci) toplamda 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, lisede disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini, bilişsel çarpıtmalarını ve empatik becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Disiplin cezası alma durumunu, çeşitli faktörlerin yordamasını saptamak amacıyla planlanmış ve bunlar arasında: ahlaki yargı yeteneği, bilişsel çarpıtma, empatik beceri, cinsiyet, aile içi şiddetin varlığı, ailede zararlı madde kullanımı, doğum sırası, sınıf düzeyi, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yerleşim yeri ve ailenin geliri düzeyi gibi faktörler yer almaktadır. Çalışmada, disiplin cezası alan ve almayan öğrenciler arasında ahlaki yargı yeteneği puan ortalamaları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Güner (2009) çalışmasında, İstanbul'daki 6 meslek lisesinde görevli olan 220 öğretmenin disiplin algılarını ve disiplin uygulamalarını araştırmış ve öğretmenlerin, hangi davranışları disiplinsizlik olarak gördükleri ve bu disiplinsizlere karşı kullandıkları yöntemleri incelemiştir. Öğrencilerin dersin huzurunu bozan davranışlarının nedenleri arasında, anlatılan konuyu anlayamamış olmaları, okul kurallarını iyi bilmemeleri, kişisel sorunlarından dolayı olabileceği sonucuna varmıştır.

Gümüş (2013) ise İstanbul Üsküdar'daki 5 lisedeki disiplin kurulu karar defterlerini inceleyerek (1980-2010) disiplin cezasına dair davranışları inceleyerek, disiplin arşivindeki cezayı gerektiren davranışların zamanla değiştiğini görmüştür. Bu değişimlerde, öğrenci-öğretmen, öğrenci-idare ve öğretmen-veli ilişkisi açıkça görülürken, öğrencilerin kullandıkları sözel dilin ve davranışlarında etkili olduğu, bu durumun ise özellikle öğrencilerin değerlere bakış açılarındaki değişimle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Disiplin ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bazı değişkenlerin, özellikle cinsiyet, aile yapısı, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzeylerinin çeşitli derecelerde öğrencilerin disiplin algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Myers (1987)'in 1980'li yıllarda 1100 okul ve 30.000 lise 2.sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre; ders notları düşen öğrencilerin disiplin suçu işlemeye daha meyilli hale geldiği, tam tersi olarak disiplin suçu işleyen öğrencilerin ders notlarının düştüğü, öğrencilerin öğrenmekten daha çok sınıf arkadaşlarına göre daha başarılı olmayı önemsediği, çalışan annelere sahip çocukların ev kadını olan annelerin çocuklarına göre daha fazla disiplin problemi yaşadığını ve söz konusu disiplin probleminin ayrı yaşayan ailelerde arttığını, ailelerin daha etkin ve ilgili olduğu değerlendirme tekniklerinin ise disiplin problemlerini azalttığı tespit edilmiştir.

Colvin (1993), okulda yaşanan disiplin problemlerinin azaltılması konusunda, okul çapında proaktif eğitim yaklaşımını esas alan öğretmenlerin gelişimine yönelik bir model tavsiye etmektedir. Söz konusu model, farklı disiplin problemleri karşısında öğretmenlerin nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda çalışacak bir gelişim takımı (öğretmenlerin öğretmeni) kurulmasını ve bu takımın farklı disiplin durumları için farklı prosedürler geliştirmesini öngörmektedir.

Cameron (1998), Birleşik Krallıktaki okullarda disiplin problemini araştırdığı makalesinde disiplin suçlarını azaltmak için sınıf ve öğrenci yönetimini esas alan bir davranış yönetim tekniği geliştirmiştir. Söz konusu teknikle, problemli öğrencilere yönelik özel programlar geliştirilmesi, öğrencilerin kendi davranışlarını inceleyip kayıt altına aldıkları kendi kendine öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması, mentor ve birebir öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin yakın takibe alınmasını ve son olarak öğrencilerin motivasyonunu artırıcı ders içi aktiviteler, ailelerin öğrencilerinin gelişimini takip etmesi ve pozitif katkı sağlaması, öğrenme sürecinde sınıf ve çevresel baskının ve stresin azaltılması hedeflenmektedir.

Clark (1998), yazısında geleneksel kontrole dayalı disiplin yerine öğrenci merkezli disiplin yönteminin daha etkili olduğunu iddia etmektedir. Yazar, klasik yöntemlerin öğrenci tercihlerini dikkate almadığını, müfredatın dışarıdan dayatıldığını, öğrenme fiili başlamadan disiplinin sağlanmasının kritik olduğunu ve bunun da öğrenmenin doğasıyla bağdaşmadığını, içten gelen motivasyon yerine (örneğin; bir konuya duyulan öğrenme isteği), mükafat, sınav notu gibi dışsal motivasyon yöntemlerinin ağırlıkta olduğu ve tüm eğitimin öğretmenin istekleri ile öğrencinin bu istekleri gerçekleştirmesi düzenine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu nedenlerle özde disiplin yerine görünüşte disiplinin ön plana çıktığı, buna alternatif olarak öğrencilerin içsel motivasyonu artırıcı öğrenim yönteminin ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Barton (1998) sınıfta disiplini incelediği çalışmasında yaratıcı yaklaşımların etkinliği konusunda yeterli amprik kanıt bulunmadığını, bununla birlikte yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yazar, ABD'deki lise müdürleri arasında yaptığı geniş çaplı ankette en ciddi üç disiplin suçunun okula geç kalma, okula gitmeme ve sigara kullanma olduğunu, alkol ve uyuşturucu kullanımının ise bu disiplin suçlarından sonra en yaygın suçlar olduğunu tespit etmiştir.

Sheldon ve Epstein (2002) ise ABD'deki orta öğretim kurumlarına yönelik yaptığı araştırmaya göre, daha önceki disiplin durumlarından bağımsız olarak, ailelerin ve çevrenin daha ilgili olduğu okullarda çok daha az öğrencinin disiplin cezası ya da tasdikname aldığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, disiplinin artırılmasında özellikle veli toplantıları ve velilerin gönüllü olarak katıldığı aktivitelerin en etkin yöntemler olduğu tespit edilmiştir.

Tungata (2006), Güney Afrika okullarında disiplin suçu işleyen öğrenciye yönelik fiziksel şiddet ihtiva eden her türlü cezalandırma yönteminin 1996 yılında yasaklanmasından sonraki dönemi inceleyen doktora çalışması yapmıştır. Öğretmenlerin fiziksel olmayan cezalandırma konusunda eğitimsiz olduğunu, bununla birlikte ailesinde fiziksel ve ruhsal şiddete maruz kalmış öğrenciler ile kalabalık sınıfların disiplin suçlarını arttırdığını tespit etmiştir. Yazar çalışmasında ayrıca, öğrencilerin işlediği disiplin suçlarını velilerinin öğrenmesinden korktuğunu ve suçları cezalandırılırken arkadaşlarından soyutlanmak istemediklerini; öğretmenlerin ise disiplini idame etme konusunda aileleri bilgilendirmenin etkili olduğunu düşündüğünü, bununla birlikte öğretmenlerin iş yükünü artıran cezalandırma yöntemlerinin öğretmenler tarafından tercih edilmediğini belirtmektedir.

Disiplin ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarla ilgili bir değerlendirme yapılacak olursa, özellikle, cinsiyet, gelir düzeyi, aile eğitim ve meslek düzeyi, akademik başarı, kişilik özellikleri gibi değişkenlerin bireyin disiplin algısı üzerinde çeşitli derecelerde etkisinin olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bu

konuya genellikle yönetici, öğretmen, denetmen ve ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri perspektifinden yaklaşıldığı görülmüştür. Ayrıca, geleneksel kontrole dayalı disiplin yerine öğrenci merkezli disiplin yönteminin daha etkili olduğu, okul, aile ve bölge halkı (çevre) gibi öğrencinin çekim alanındaki etmenler arasındaki pozitif ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasının, okullarda disiplin problemlerini azaltılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Okulda, öğretmenler hiç arzu etmemelerine rağmen bir takım olumsuz öğrenci davranışları ile karşı karşıya kalırlar. Öğrenciler arasındaki sorunlar, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki istenmeyen durumlar okulların çözmek zorunda oldukları sorunların başında gelmektedir. Kuşkusuz okuldaki bütün sorunların kaynağını öğrenciler oluşturmamaktadır. Öğretmen, yönetici ve diğer personelin diğer bir takım davranışlarının da öğrenciler üzerinde olumsuz uyarıcı işlevi görebileceği de gözden uzak tutulmamalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000). Öğrencilerin okuldaki kural ve mevzuata uymaması, kendilerinden beklenen görevleri başarı ile tamamlamamaları, istenmeyen öğretmen-öğrenci-çevre ilişkilerinin daha da artmasına, nihayetinde öğrencilerin istenilenden daha az öğrenmesine (Özdemir ve Yalın, 2000) ve eğitim-öğretimin faaliyetlerinin aksamasına yol açmaktadır. Öğrencilerin diğer ortamlara göre, okulda daha fazla zaman harcamalarından dolayı, ihtiyaçlarını sınıf içinde ve dışında karşılamak zorundadırlar. Bu ihtiyaçlarını karşılarken de öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergiledikleri ve bu davranışlarında, öğrencileri kurallarla karşı karşıya getirdiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin; okul ve sınıf düzeyinde sıklıkla tekrar ettikleri istenmeyen davranışları, nasıl algıladıkları ve farkındalık düzeyleri, sınıf ve okul kurallarının belirlenmesi açısından, sosyal ortamlarda kuralları anlayıp, istendik davranışlar sergilemeleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin disiplin algılarının tespiti konusunda oldukça sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. İlgili okul türüne bağlı olarak gerçekleşen istenmeyen davranışların önüne geçilmesi açısından öğrencilerin disipline bakış açılarının ortaya konmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerim disipline ilişkin algılarının değerlendirilebilmesi amacıyla, ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Böylece, meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin disiplin anlayışları belirlenecek ve bu doğrultuda çıkan sonuçlara göre önerilere yer verilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: “Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) öğrencilerinin disiplin algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

2. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu meslek alanına göre farklılık göstermekte midir?

3. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, öğrencilerin sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

4. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

5. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, öğrencilerin anne ve babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

6. MTAL öğrencilerinin disiplin algıları, öğrencilerin akademik ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Tarama modeli ile yapılan bu çalışma ile İstanbul ilinde 5 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, disipline bakış açıları belirlenerek, değerlendirilmeye çalışılacaktır. Çalışmada kullanılan tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003). Bu bağlamda araştırmanın sadece öğrenci boyutu bulunmaktadır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan 5 meslek lisesi oluşturmuştur. Evrenin özelliklerini yansıtması açısından, bulundukları bölgenin başarı yapısına göre tabakalı küme örnekleme ve rastgele (random) yöntemleriyle seçilen toplam 5 farklı meslek lisesinde öğrenim gören 440 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulanan anketlerin 71 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğundan dolayı 369 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, *"Kişisel Bilgi Formu"* ve *"Meslek ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrencilerin Disipline Bakış Algıları Anketi"* kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturan kişisel bilgi formu: cinsiyet, okunulan bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, anne-baba eğitim ve meslek durumları, genel başarı ortalaması ve disiplini suçunu nitelemeye dair çeşitli soruları içermektedir. *"Meslek ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrencilerin Disipline Bakış Algıları Anketi"* ise toplamda 20 soru içermektedir. Soruların hazırlanması sürecinde literatür taraması yapılmış, uzman görüş alınmış ve yönetmelikler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İl Milli Eğitim Bakanlığının onayından sonra, formlar öğrencilere elden dağıtılarak gönüllülük esasına göre doldurulmuş ve teslim alınmıştır. Ayrıca ankete katılanlardan kimlik bilgilerini istenmeyerek, sorulara daha samimi ve doğru cevap vermeleri amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, Excel programında bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, istatistiksel analizlerin çözümlenmesi için SPSS (Stattistical For Social Sciences) for Windows Relaese 15.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, istatistiklerden frekans(F), yüzde(%), aritmetik ortalama($\bar{X}$), standart sapma (ss), ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için "t Testi" ve çoklu değişkenlerde ise "Tek yönlü Varyans analizi (Anova)" kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlılık bulunması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, "Tamamlayıcı analizlerden biri olan "Scheffe Testi" kullanılmıştır. Varyansların heterojen olması durumunda ise Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, bölüm, sınıf mevcudu, not ortalaması v.b.) kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkilerin tespitine yönelik, araştırmaya katılan öğrencilere ait özelliklere bağlı olarak, disiplin algılarını göstermek amacıyla cinsiyet, bölüm, sınıf mevcudu, not ortalaması v.b. bağımsız değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin, anketin birinci bölümdeki ifadelerden aldıkları puanların; cinsiyet ve disiplin suçunu bilme düzeyi bağımsız değişkenleri bakımından, anketin birinci bölümündeki kategoriler/ikili gruplar arasında istatistiksel bir farklılaşmayı tespit etmek amacıyla "t-Testi" uygulanmıştır. Sonrasında, öğrencilerin anketin ikinci bölümündeki ifadelerden aldıkları puanların; bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, başarı ortalaması vb. değişkenler bakımından, kategoriler (üçlü veya daha çoklu gruplar) arasında istatistiksel bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere "tek yönlü varyans analizi (Anova)" ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik "Post-Hoc-Scheffe" testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda anlamlılık düzeyi $p<0,05$ kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 0,05'ten küçük ($p<0,05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir. Anket sorularına verilen cevapların puanlaması ise "Her zaman (1 puan)", "Çoğunlukla (2 puan)", "Ara sıra (3 puan)" ve "Hiçbir zaman (4 puan)" olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, "Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Disipline Bakış Algıları" ile ilgili öğrencilere uygulanan ölçek çalışmasına dair sonuçlar almaktadır. Yapılan anket çalışması ile katılımcılara kişisel bilgiler ve disiplin suçlarına dair sorular sorularak, bağımlı-bağımsız değişkenlere ait cevaplar ve bulgular yer almaktadır.

A.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu, en fazla bilişim teknolojileri bölümünde olduğu, sınıf mevcudunun büyük oranda 21-30 kişiden oluştuğu görülmektedir. Yine öğrencilerin yaklaşık %90'ı anne-babasıyla yaşarken, annelerin yaklaşık %75'i,babaların ise yaklaşık %60'ı ilkokul mezunudur. Annelerin yaklaşık %55'i çalışmıyorken, babaların yaklaşık %30'u işçidir. Öğrencilerin genel not ortalaması sorusuna verdikleri cevaba göre yaklaşık %40'ı 60-69 puan arası bir ortalamaya sahiptir. Okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olarak nitelendirildiğini biliyor musunuz?" sorusuna ise öğrencilerin yaklaşık %70'i evet cevabını vermiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Cinsiyet		Okuduğu Bölüm		Sınıf Mevcudu		
Kız:41	%11,1	Motor: 107	(%29)	10-20 Arası: 68		%18,4
Erkek:328	%88,9	Elektirik-Elektron: 129	(%35)	21-30 Arası: 171		%46,3
		Bilişim : 133	(%36)	31-40 Arası: 130		%35,2
				40 ve üstü: Yok		0
Kiminle Yaşadıkları		Annenin Eğitim		Babanın Eğitim		
Anne-baba: 330 Anne: 23 Baba: 5 Aile büyükleri:7 Diğer: 4	%89,4 %6,2 %1,4 % 1,9 %1,1	İlköğretim: 276 Lise: 72 Üniversite: 21	%74,8 %19,5 %5,7	İlköğretim: 220 Lise: 114 Üniversite: 35		%59,6 %30,9 %9,5
Annenin Mesleği		Babanın Mesleği		Genel Not Ort.		Disiplin Suçunu Bilme
Memur: 7 Serbest M..: 32 İşçi: 56 Emekli: 17	%1,9 %8,7 %15,2 %4,6	Memur: 20 Serbest Mesl.: 98 İşçi: 113 Emekli: 57	%5,4 %26,8 %30,6 %15,4	0-49: 18 kişi 50-59= 115 kişi	%4,9 %31,2 %41,2 %19	Evet: 267 (%72,4) Hayır: 102

Çalışmıyor: 207 Diğer: 50	%56,1 %13,6	Çalışmıyor: 10 Diğer: 70	%2,7 %19	60-69= 152 kişi 70-84= 70 kişi 85-100= 14 kişi	%3,8	(%27,6)

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en çok puan verdikleri maddeler: **Madde 13** (Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısın? ($\bar{X}$=3,85)), **Madde 3** (Ders esnasında sınıftan izinsiz ayrılır mısın? ($\bar{X}$=3,76)), **Madde 16** (Okul içi-dışı okulun personeli ile diğer kişilere (memur, teknisyen, hizmetli) karşı, kaba ve saygısız davranır mısın? ($\bar{X}$=3,76)) ve **Madde15** (Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlarda bulunur musun?" ($\bar{X}$=3,75)) olmuştur. Bu ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinin eşyalarını izin almadan kullanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu ise oldukça doğru bir davranıştır. Ders işlenirken sınıftan ayrılmadıkları ve öğrencilerin, okul içinde veya okulun personeline karşı kaba ve saygısız davranışlarda bulunmaktan çekindikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, okul bünyesinde bulunan eğitim iş görenlerine karşı, okulun asli çalışanları kadar hassas yaklaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerine karşı da saygısız davranışlarda bulunmaktan kaçınmışlardır.

Öğrencilerin en az puan verdikleri maddeler: **Madde 12** (Öğretmenlerinle tartışır mısın? ($\bar{X}$=2.47)), **Madde 18** (Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu? ($\bar{X}$=2.62)) ve **Madde 20** (Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz? ($\bar{X}$=2.69)). Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleriyle tartışmaktan çekinmedikleri görülmektedir. Bu ise doğru bir davranış değildir. Eğitim kurumları öğrencileri hayata hazırlayan en temel kurumlardan birisi olmasına rağmen, öğrencilerin okulda yapılan resmi etkinlik ve törenlerden kaçtıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak algılamışlardır.

Tablo 2. Öğrencilerin Ölçek Sorularına Verdikleri Cevapların En Çok ve En Az Puan Verdikleri Maddelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmaları

		Her zaman		**Çoğunlukla**		**Ara sıra**		**Hiçbir zaman**			
	Maddeler	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\bar{X}$	**Ss**
En Çok Puan Alan	**Madde 13**	10	2.7	3	.8	19	5.1	337	91.3	**3.85**	.55
	Madde 3	12	3.3	9	2.4	31	8.4	317	85.9	**3.76**	.64
	Madde 16	14	3.8	5	1.4	34	9.2	316	85.6	**3.76**	.65
	Madde 15	14	3.8	6	1.6	38	10.3	311	84.3	**3.75**	.66
En Az Puan Alan	**Madde 12**	97	26.3	104	28.2	64	17.3	104	28.2	**2.47**	1.15
	Madde 18	67	18.2	103	27.9	100	27.1	99	26.8	**2.62**	1.06
	Madde 20	68	18.4	101	27.4	76	20.6	124	33.6	**2.69**	1.12

B.Öğrencilerin Disiplin Algılarına Yönelik Görüşlerinin, Bağımsız Değişenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediği İle İlgili Çeşitli Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan test sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplin algılarına yönelik görüşlerinin, **cinsiyet, kiminle yaşadığı, baba eğitim durumu, anne ve baba meslek durumları** değişkenlerine dair yapılan analiz sonuçlarına göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okudukları bölüm değişkeni ve öğrencilerin disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplara göre, anlamlı fark bulunmuştur. Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Elektrik-Elektronik ve Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. **Sınıf mevcudu** değişkeni ve öğrencilerin disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplara göre, anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf mevcudu 10-20 ve 21-30 kişi olan öğrenci gruplarının, sınıf mevcudu 31-40 kişi olana öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. Ayrıca bu durum sınıf mevcudu arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artacağını ortaya koymaktadır. **Annelerin eğitim durumu** değişkeni ve öğrencilerin disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplara göre, anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, annelerinin eğitim, ilköğretim ve lise olan öğrenci gruplarının, üniversite olan öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. Görüldüğü üzere öğrencilerin annelerinin öğrenim seviyeleri arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artabileceğini göstermektedir. **Derslerdeki genel başarı düzeyi** (not ortalaması) değişkeni ve öğrencilerin disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplara göre, anlamlı fark bulunmuştur. Derslerdeki genel başarı düzeyi 70-84 ve 85-100 arası öğrenci grupları ile derslerdeki genel başarı düzeyi 0-49 arası öğrenci grubu arasında derslerdeki genel başarı düzeyi 70-84 ve 85-100 arası öğrenci grupları lehine istatistiksel olarak, $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grubu ile derslerdeki genel başarı düzeyi 50-59 arası öğrenci grubu arasında derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grupları lehine istatistiksel olarak ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ise, derslerindeki başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. **Okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olarak nitelendirildiğini biliyor musunuz?** değişkeni ve öğrencilerin disiplin algıları ölçeğine verdikleri cevaplara göre anlamlı fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık evet cevabı veren öğrencilerin lehinde gerçekleşmiştir. Bu durum, evet cevabı veren öğrencilerin, hayır cevabı veren öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Disiplin Algılarına Yönelik Görüşlerinin, Bağımsız Değişenlere Dair Analiz Sonuçları

Değişkenler	**Ölçek Cevapları**	**Test**	**Test Sonucu**	**Test**	**Test Sonucu**		**Çoklu Karşılaştırma Testi**	**Anlamlı Fark**
Cinsiyet	Cevaplar	t-testi	t=,057, p>0,05	Levene's	Homojen	p=,189		Yok
Bölüm	Cevaplar	Anova	F=8,579, p<0,05	Levene's	Homojen	p=,253	Scheffe	Var
Sınıf Mevcudu	Cevaplar	Anova	F=6,408, p<0,05	Levene's	Homojen	p=,131	Scheffe	Var
Kiminle Yaşadığı	Cevaplar	Anova	F=,231, p>0,05					Yok
Anne Eğitim Durumu	Cevaplar	Anova	F=6,832, p<0,05	Levene's	Heterojen	p=,01	Tamhane's T2	Var
Baba Eğitim Durumu	Cevaplar	Anova	F=3,194, p<0,05	Levene's	Heterojen	p=,044	Tamhane's T2	Yok
Anne Meslek Durumu	Cevaplar	Anova	F=,711, p>0,05					Yok
Baba Meslek Durumu	Cevaplar	Anova	F=1,147, p>0,05					Yok
Not Ortalaması	Cevaplar	Anova	F=5,177, p<0,05	Levene's	Homojen	p=,000	Scheffe	Var

Davranışın Disiplin Olarak Bilinirliği	Suçu	Cevaplar	t-testi	t=2,833, p<0,05	Levene's	Homojen	p=,745	Var

C.Öğrencilerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların, Bağımsız Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde, sadece anlamlı fark çıkan sorulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Anket çalışmasında iki şık bulunan ifadeler için t-Testi; ikiden fazla şık olan ifadelerde ise Anova testi uygulanmıştır. Anova'da anlamlı çıkan ifadeler için Post-Hoc Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kiminle yaşadığı, anne ve baba meslek değişkeni ile her bir ölçek maddesine ilişkin verdikleri cevaplar arasında yapılan tek yönlü Varyans (Anova) analizi sonucunda, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet, öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim durumları, genel not ortalamaları ve disiplin suçunu bilme değişkenlerine göre, ölçek maddelerine verdikleri cevaplara dair analiz sonuçları ve yorumlar görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların, Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılık Olanlara Dair Sonuç ve Yorumlar

Değişkenler	**Soru No**	**Test**	**Test Sonucu**	**Yorum**
Cinsiyet	S.01	t-testi	t=-2,01; p<0.05	Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla kavga etmektedirler.
	S.10	t-testi	t=-2,45; p<0.05	Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre kılık-kıyafet yönetmeliğine daha uygun giyinmektedirler.
Okuduğu Bölüm	S.01	Anova-Scheffe	F=8,02; p <0,05	Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az kavga etmektedirler.
	S.06	Anova-Scheffe	F=7,19; p<0,05	Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre derste daha az söz almadan konuşmaktadırlar.
	S.07	Anova-Scheffe	F=3,559; p<0,05	Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre derse, araç-gereçlerini getirerek daha hazırlıklı gelmektedirler.
	S.08	Anova-Scheffe	F=3,76; p<0,05	Bilişim Teknolojileri Alanında okuyan öğrenciler, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre derslerde daha az başka şeylerle uğraşmaktadırlar.
	S.10	Anova-Scheffe	F=3,30; p<0,05	Elektrik-Elektronik Tekn. alanındaki öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine daha fazla aykırı giyindikleri tespit edilmiştir.
	S.14	Anova-Tamhane's T2	p<0,05	Öğretmenlerinin sözünü kesme davranışı en fazla Motorlu Araçlar Tekn. alanındaki öğrencideyken, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilerin ise Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az bu davranışı sergilemektedirler.
	S.16	Anova-Tamhane's T2	p<0,05	Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az okul içinde veya dışında olan okulun personeline (memur, teknisyen, hizmetli) karşı kaba ve saygısız davranmaktadırlar.
	S.20	Anova-Tamhane's T2	p<0,05	Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha çok kopya çekmektedirler.
Sınıf Mevcudu	S.01	Anova-Scheffe	F=3,894; p <0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha az kavga etmektedirler.

	S.04	Anova-Scheffe	F=3,198; p<0,05	Sınıf mevcudu 21-30 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha çok derse zamanında gelerek ders hazırlıklarını yapmaktadır.
	S.06	Anova-Scheffe	F=4,927; p<0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha az derste söz almadan konuşmaktadır.
	S.08	Anova-Scheffe	F=5,083; p<0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha az derste başka şeylerle uğraşmaktadır.
	S.14	Anova-Tamhane's T2	F=4,833; p<0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha az öğretmenlerinin sözünü kesmektedir.
	S.15	Anova-Tamhane's T2	F=7,359; p<0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 21-30 ve 31-40 kişi olan sınıflara göre öğretmenlerine karşı daha az saygısız davranışlarda bulunmaktadır.
	S.20	Anova-Scheffe	F=5,001;p <0,05	Sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıflara göre daha az sınavlarda konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmaktadır.
Anne Eğitim	S.06	Anova-Scheffe	F=3,317; p<0,05	Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, derste söz alamdan daha çok konuşmaktadır.
	S.07	Anova-Scheffe	F=5,045; p<0,05	Anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, ilköğretim mezunu olanlara göre daha az ders araç-gereçlerini getirmektedir.
	S.08	Anova-Scheffe	F=4,294; p<0,05	Anneleri üniversite mezunu olanlar, ilköğretim ve lise mezunu olanlara göre daha çok ders esnasında başka şeylerle uğraşmaktadır.
	S.09	Anova-Scheffe	F=5,801; p<0,05	Anneleri üniversite mezunu olanlar, ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla ders esnasında anlamsız sesler çıkarmaktadır.
	S.10	Anova-Scheffe	F=4,401; p<0,05	Anneleri lise mezunu olan öğrenciler, ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinmektedir.
	S.13	Anova-Scheffe	F=4,000; p<0,05	Anneleri lise ve üniversite mezunu olanlar, ilköğretim olan öğrencilere göre daha çok öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanmaktadır.
Baba Eğitim Durumu	S.10	Anova-Scheffe	F=8,409; p<0,05	Babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler, lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha az kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı davranmaktadır.
	S.13	Anova-Tamhane's T2	F=10,811; p<0,05	Babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler, üniversite mezunu olan gruba göre öğretmenlerinin eşyalarını daha az izinsiz kullanmaktadır.
	S.17	Anova-Tamhane's T2	F=3,253; p<0,05	Babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler, lise mezunu olanlara göre daha az okulunun ve sınıfının çevresini kirletmektedir.
Genel Başarı Düzeyi	S.04	Anova-Tamhane's T2	F=3,910; p<0,05	Genel not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 85'in altında olanlara göre derse zamanında gelerek, ders hazırlıklarını daha fazla yapmaktadır.
	S.08	Anova-Scheffe	F=5,222; p<0,05	Genel not ortalaması 60-69, 70-84, 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 arasında olanlara göre ders esnasında başka şeylerle daha az uğraşmaktadır.
	S.11	Anova-Tamhane's T2	F=5,966; p<0,05	Genel not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 arası ve 50-59 arası olanlara göre öğretmen tarafından verilen bir görevi daha çok yaptıkları ortaya çıkmaktadır.
	S.15	Anova-Scheffe	F=2,862; p<0,05	Genel not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 arası olanlara göre daha çok öğretmenlerine karşı daha saygılı davranışta bulunduğu ortaya çıkmaktadır.
	S.17	Anova-Tamhane's T2	F=3,266; p<0,05	Genel not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 50-59 arası olanlara göre daha az okulunu ve sınıfının çevresini kirlettiği ortaya çıkmaktadır.
	S.20	Anova-Scheffe	F=4,793; p<0,05	Genel not ortalaması 0-49 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 85-100 arası olanlara göre daha çok kopya çektikleri ortaya çıkmaktadır.
Disiplin Suçunu Bilme Davranışı	S.18	t-testi	t=-3,10; p<0.05	Disiplin suçunu bilen öğrenciler, disiplin kurallarını bilmeyenlere göre tören ve etkinliklere daha fazla katılmaktadırlar.

S.19	t-testi	t=-2,25; p<0.05	Disiplin suçunu bilen öğrenciler, disiplin kurallarını bilmeyenlere göre tören ve etkinlikler sırasında görgü kurallarına daha uygun davranmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine dair sonuçlara göre, MTAL'de Motorlu Araçlar Tekn., Elektrik Elektronik Tekn. ve Bilişim Tekn. alanlarında okuyan öğrencilerin, kız öğrenci oranı oldukça düşüktür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile disiplin algıları ölçeğine verdiği cevapların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. *"Arkadaşlarınla kavga eder misin?"* sorusuna ilişkin yapılan analizlerde, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla kavga ettiği görülmüştür. *"Kılık-kıyafet Yönetmeliğine Uygun Şekilde Giyinir misin?"* sorusuna ilişkin yapılan analizlerde, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre kılık-kıyafet yönetmeliğine daha uygun giyindiklerini düşünmektedir. Öğrencilerin, disiplin algılarına yönelik görüşlerine bakıldığı zaman, öğrencilerin kız veya erkek olmasının disiplin algılarını genel olarak etkilemediği görülmektedir. Halbuki; Eripek (1980), 14 lisede gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin disiplinsiz davranışta bulunma durumunun kızlarda % 1,16, erkeklerde ise % 8,40 olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca disiplinsiz davranan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, bu tarz istenmeyen davranışlarda da artış olduğunu ve daha çok son sınıflarda olduğunu belirlemiştir. Şenses (1990) de benzer bir şekilde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla disipline aykırı davranışlarda bulunduğunu vurgulamıştır (Akt: Türkeç, 1986). Kök (2007) gibi, Güçlü (2004) de lise öğrencilerine dair yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla disiplin suçu işlediğini bulmuştur.

Öğrencilerin okudukları bölümleri ile disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplar incelendiğinde: Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Elektrik-Elektronik Tekn. ve Motorlu Araçlar Tekn. Alanlarında okuyan öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. Kök (2007) çalışmasında, öğrencilerin okul içi ve dışı idarecilere, öğretmenlere, okul arkadaşlarına ve okulun diğer personeline karşı kaba ve saygısız davranmak, dersin ve ders dışı faaliyetlerin akışını ve düzenini bozacak davranışlar sergilemenin, okullarda en sık karşılaşılan problemler olarak tespit etmiştir. Öğrencilerin okudukları bölüme dair sorular incelendiğinde:

"Arkadaşlarınla kavga eder misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha fazla kavga ettikleri ortaya çıkmaktadır.

"Derste, söz almadan konuşur musun?" sorusuna ait yapılan analizlerde, bu davranışın en çok Elektrik-Elektronik Tekn.; en az ise Bilişim Tekn. alanındaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

"Derse, araç-gereç (kitap, defter, atölye malzemesi) getirmediğin olur mu?" sorusuna ait yapılan analizlerde, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre, ders araç-gereçlerini (kitap, defter, atölye malzemesi) daha az getirdiği ortaya çıkmaktadır.

"Ders esnasın başka şeylerle uğraşır mısın? (Ör: Resim yapmak, dışarıya bakmak)" sorusuna ait yapılan analizlerde, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre ders esnasında daha çok başka şeylerle (resim yapmak, dışarıya bakmak) uğraşmaktadırlar.

"Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, bu davranışın en çok Elektrik-Elektronik Tekn. alanındaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Diğer bölümlerde istatiksel olarak en az olan grup ortaya çıkmamıştır.

"Öğretmenlerin konuşurken, onların sözünü keser misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, bu davranışın en çok Motorlu Araçlar Tekn. alanındaki öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Bilişim Teknolojileri Alanında okuyan öğrencilerin ise Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az öğretmenlerinin sözünü kestiği ortaya çıkmaktadır.

"Okul içinde veya dışında okulun personeli ile diğer kişilere (memur, teknisyen, hizmetli) karşı kaba ve saygısız davranır mısın?" sorusuna ait yapılan analizlerde, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Elektrik-Elektronik Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az okul içi-dışı okulun personeli ile diğer okul çalışanlarına, kaba ve saygısız davranışlarda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

"Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?" sorusuna ait yapılan analizlerde, Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha çok kopya çekmektedirler.

Öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcudu 10-20 arasında olan 68 kişi (%18,4); 21-30 olan 171 kişi (%46,3); 31-40 olan 130 kişi (%35.2); 40 ve üstü olan sınıfa ise rastlanılmamıştır. Bu da endüstri meslek liselerinde kalabalık olan 9.sınıflara göre, öğrenim gören 11.sınıf öğrencilerinin, sınıf mevcutlarının çeşitli nedenlere bağlı olarak düştüğünü göstermektedir. Sınıf mevcudu 10-20 ve 21-30 kişi olan öğrenci gruplarının, 31-40 kişi olana öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işleyeceğini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durum sınıf mevcudu arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artacağını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar Winder (1990), Sadık (2006) ve Tungata (2006)'nın yaptıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Winder (1990) araştırmasında, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları sınıf içerisinde yerine oturmama, konuşma, istenilen çalışmayı tamamlamama, yönlendirmelere uymama, olumsuz tutum, tartışma, rahatsız edici sesler ve gereksiz şeylerle meşgul olmak olarak belirlemiştir (Akt.:Dağdelen, 1999). Sadık (2006) ise istenmeyen davranışların başlıca nedenlerini; aile (%82.6), çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi (%67.0), kalabalık sınıflar (%55.1), toplum (%53.3), çocuğun içinde bulunduğu gelişim özellikleri (%43.3) ve sınıf tekrarı yapması (%38.0) olarak bulmuştur. Tungata (2006), Güney Afrika okullarında disiplin suçu işleyen öğrenciye yönelik fiziksel şiddet ihtiva eden her türlü cezalandırma yönteminin 1996 yılında yasaklanmasından sonraki dönemi inceleyen doktora çalışması yapmış ve kalabalık sınıfların disiplin suçlarını arttırdığını tespit etmiştir. Sınıf mevcuduna dair sorular incelendiğinde:

"Arkadaşlarınla kavga eder misin?" sorusuna verilen cevaplardan, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan öğrencilerin, 10-20 kişi olan sınıflara göre daha çok arkadaşlarıyla kavga ettikleri ortaya çıkmıştır.

"Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?" sorusuna ait yapılan analizlerde, öğrencilerin derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmama davranışını en çok 31-40 kişi arası olan kalabalık sınıflardaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

"Derste, söz almadan konuşur musun?" sorusuna ait yapılan analizlerde, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan öğrencilerin, 10-20 kişilik sınıflara göre daha fazla derste söz almadan konuştukları ortaya çıkmaktadır.

"Ders esnasın başka şeylerle uğraşır mısın? (Ör: Resim yapmak, dışarıya bakmak)" sorusuna ait yapılan analizlerde, bu davranışın en çok 31-40 kişi arası olan sınıflarda; en az ise sınıf mevcudu 10-20 kişilik öğrencilerinde olduğu çıkmıştır.

"Öğretmenlerin konuşurken, onların sözünü keser misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan sınıfların, 10-20 kişilik sınıflara göre daha çok öğretmenlerinin sözünü kestikleri ortaya çıkmaktadır.

"Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlarda bulunur musun?(Sınıfta öğretmen yokmuş gibi davranmak, öğretmene saygısızca cevap vermek, kırıcı sözler sarfetmek)" sorusuna ait yapılan analizlerde, sınıf mevcudu 21-30 ve 31-40 kişi olan sınıfların, 10-20 kişilik sınıflara göre öğretmenlerine karşı daha saygısız davranışlarda bulundukları ortaya çıkmıştır.

"Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?" sorusuna ait yapılan analizlerde, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan öğrencilerin, 10-20 kişilik sınıflara göre daha çok sınavlarda konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kiminle yaşadığı değişkenine dair cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %90'a yakını anne ve babalarıyla; %7.5'a yakını anne ve babalarından biriyle; %2'ye yakını ise aile büyükleriyle birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin kiminle yaşıyorsunuz sorusuna verdiği cevaplar ile disiplin algıları ölçek sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, meslek lisesi öğrencilerinin kiminle yaşadığının, disiplin algılarını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde, annelerinin yaklaşık %75'i ilköğretim; %20'si lise mezunu; %6'ya yakını ise üniversite mezunudur. Babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise yaklaşık %60'ı ilköğretim, %30'u lise ve %10'u ise üniversite mezunudur. Öğrencilerin, annelerinin eğitim durumu ilköğretim ve lise olan öğrenci gruplarının, üniversite olan öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işleyeceğini sonucu bulunmuştur. Bu durum, görüldüğü üzere MTAL öğrencilerinin, annelerinin öğrenim seviyeleri arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna dair sorular incelendiğinde:

"Derste, söz almadan konuşur musun?" sorusuna ait yapılan analizlerde, en çok annesi üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

"Derse, araç-gereç (kitap, defter, atölye malzemesi) getirmediğiniz olur mu?" sorusuna ait yapılan analizlerde, en çok annesi üniversite mezunu; en az ise annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

"Ders esnasında başka şeylerle uğraşır mısın" sorusuna ait yapılan analizlerde, anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, ilköğretim ve lise mezunu olanlara göre daha fazla ders esnasında resim yapmak, dışarıyı izlemek gibi başka şeylerle uğraşmaktadırlar.

"Ders esnasında anlamsız sesler çıkarıp dikkat dağıtmaya çalışır mısın?" sorusuna ait yapılan analizlerde, anneleri üniversite mezunu olanların, ilköğretim mezunu olanlara göre daha çok bu davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır.

"Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, ilköğretim mezunu olanlara göre daha çok kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyindiği ortaya çıkmıştır.

"Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısın?" sorusuna ait yapılan analizlerde, annelerinin eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin, ilköğretim mezunu olanlara göre daha çok, öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanmışlardır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ise yaklaşık %60'ı ilköğretim; %30'u lise mezunu; %10'a yakını ise üniversite mezunudur. Öğrencilerin, babalarının eğitim incelendiğinde ise babalarının öğrenim seviyeleri ile disiplin suçu işleme olayları arasında bir bağlantı bulunmamıştır.

"Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" sorusuna ait yapılan analizlerde, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha çok kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı davrandıkları ortaya çıkmıştır.

"Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısın?" sorusuna ait yapılan analizlerde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olanlara göre öğretmenlerinin eşyalarını daha çok izinsiz olarak kullanmaktadır.

"Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?" sorusuna ait yapılan analizlerde, okul ve sınıfının çevresini kirletme davranışının, en çok babası lise mezunu olan öğrencilerde, en az ise üniversite mezunu olan öğrencilerde görülmüştür.

Bu sonuçlar, Şenses (1990)'in, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyi düştükçe, disipline aykırı davranışlarda bulunma oranı artmaktadır bulguları ile de oldukça örtüşmemektedir. Ayrıca okullarda öğrencilerde görülen olumsuz davranışları, Koç ve diğerlerinin (1975), yaptıkları çalışmaya göre disipline aykırı davranışların, öğretmene saygısızlık, okulun giyim kurallarına uymama (Akt: Türkeç, 1986); Winder (1990)'a göre ise sıraya oturmama, konuşma, fiziksel saldırganlık, çalışmayı bitirmeme, yönlendirmelere aldırmama, olumsuz tutum, tartışma, rahatsız edici gürültüler ve gereksiz şeylerle uğraşmak olarak belirlemişler ve benzer çalışmalarla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır (Akt.:Dağdelen, 1999).

Öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine dair veriler incelendiğinde, annelerinin meslek durumları: memur %2; serbest meslek %9; işçi %15; emekli %5; çalışmıyor %55; diğer %14'e yakın şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının meslek durumu ise yaklaşık olarak; memur %5; serbest meslek %26; işçi %30; emekli %15; çalışmıyor %3; diğer %19 civarında bulunmuştur. Öğrencilerin, annelerinin ve babalarının mesleği incelendiğinde ise anne ve babalarının mesleği ile disiplin suçu işleme olayları arasında bir bağlantı bulunmamıştır. MTAL öğrencilerinin disiplin suçu işlemelerinde, ailelerinin mesleğinin bir fark oluşturmadığını ve ailelerinin hangi işi yaptığının, öğrencilerin disiplin algılarını etkilemediği görülmektedir. Meslek ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkiye rağmen, Ağır (1991) çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının disiplin suçu işlemelerine etkide bulunduğuna dair farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Öğrencilerin genel başarı düzeyi (not ortalaması) değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin genel başarı düzeyi yani not ortalamaları: 0-49 arası olan 18 kişi %5; 50-59 arası %31; 60-69 arası %41; 70-84 arası %19; 85-100 arası %4 şeklinde bulunmuştur. Derslerdeki genel başarı düzeyi 70-84 ve 85-100 arası öğrenci grupları ile

derslerdeki genel başarı düzeyi 0-49 arası öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grubu ile derslerdeki genel başarı düzeyi 50-59 arası öğrenci grubu arasında, derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grupları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. MTAL öğrencilerinin, akademik başarı seviyesi düştükçe, okul kurallarını ihlal etmelerinde de artış olduğu görülmektedir. *"Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?"* sorusuna ait yapılan analizlerde, genel not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 85'in altında olan öğrencilere göre derse zamanında gelerek, ders hazırlıklarını daha çok yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin genel başarı düzeyine dair sorular incelendiğinde:

"Ders esnasın başka şeylerle uğraşır mısın? (Ör: Resim yapmak, dışarıya bakmak)" sorusuna ait yapılan analizlerde, not ortalaması 60-69, 70-84, 85-100 arası olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 arasında olan öğrencilere göre ders esnasında başka şeylerle daha az uğraştıkları ortaya çıkmaktadır.

"Öğretmenin tarafından verilen bir görevi yapmadığınız olur mu?" sorusuna ait yapılan analizlerde, not ortalaması 0-49 ve 50-59 arası olan öğrenciler öğretmenleri tarafından verilen görevleri yapmamaktadırlar.

"Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlarda bulunur musun? (Sınıfta öğretmen yokmuş gibi davranmak, öğretmene saygısızca cevap vermek, kırıcı sözler sarfetmek)" sorusuna ait yapılan analizlerde, genel not ortalaması 0-49 arası olan öğrenciler, 70-84 arası olanlara göre daha çok öğretmenlerine karşı saygısız davranışlarda bulunmuşlardır.

"Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?" sorusuna ait yapılan analizlerde, okul ve sınıfının çevresini kirletme davranışı en çok, not ortalaması 50-59 arası olan öğrencilerde; en az ise 85-100 olan öğrencilerde ortaya olmuştur.

"Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?" sorusuna ait yapılan analizlerde, not ortalaması 0-49 arası olan öğrenciler, 85-100 olan öğrencilere göre daha çok kopya çekerek, sınav kurallarını ihlal etmektedirler.

Bu sonuçlara göre, derslerindeki başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerimizin okul kurallarına uymaması, kuralları ihlal etmesi ve istenmeyen davranışlar sergilemeleri üzerinde pek çok farklı etken bulunmaktadır. Fakat genel bir görüş olarak, akademik ders başarısı yüksek olan öğrencilerin daha az disiplin suçu işlediği ve kurallara daha çok uyduğu düşünülmektedir. Yine tam tersi, öğrencilerin akademik başarıları düştükçe okul kurallarını ihlal etmeleri de artmaktadır. Bu durum ise okul ortamında ve derslerinde kendini gösteremeyen öğrencilerin, kendilerini daha farklı bir şekilde göstermek istediği veya dersle ilgilenmeyen öğrencilerin farklı şeylerle ilgilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Çalışma sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Şenses (1990) çalışmasında, sınıfta kalan öğrencilerde disipline aykırı davranışta bulunma oranının, sınıf geçen öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu vurgulamış, Myers (1987) da, ders notları düşen öğrencilerin disiplin suçu işlemeye daha meyilli hale geldiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin "Okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olarak nitelendirildiğini biliyor musunuz" sorusuna verdiği cevaplar, disiplin algıları ölçeğine verdiği cevaplarla

ilişkilendirildiğinde, evet cevabı veren öğrencilerin lehinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin, %73'e yakını okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olduğunu bildiklerini belirtmişlerdir. Evet cevabı veren öğrencilerin, hayır cevabı veren öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceği görülmektedir. "Okulda yapılan etkinlikler sırasında görgü kurallarına ve etkinliğin özel kurallarına uygun davranmadığınız olur mu?" sorusuna dair, disiplin suçunu bilen öğrenciler, disiplin kurallarını bilmeyenlere göre okulda yapılan etkinlik ve törenlere daha fazla katılarak, görgü kurallarına ve etkinliğin özel kurallarına uygun davranışını daha fazla sergilemektedirler.

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla katıldıkları ifadeler arasında: "Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısın? (X=3,85)", "Ders esnasında sınıftan izinsiz ayrılır mısın?" (X=3,76), "Okul içinde veya dışında okulun personeli ile diğer kişilere (memur, teknisyen, hizmetli) karşı kaba ve saygısız davranır mısın? (X=3,76) ve "Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlarda bulunur musun?" (X=3,75) ifadeleri gelmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin, öğretmenlerinin eşyalarını izin almadan kullanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, okul içinde, personel ve diğer çalışanlara karşı kaba ve saygısız davranışlarda bulunmaktan çekinmişler; okul bünyesinde bulunan eğitim iş görenlerine karşı, okulun asli çalışanları kadar hassas yaklaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerine karşı da saygısız davranışlarda bulunmaktan kaçınmışlardır.

Öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler ise: "Öğretmenlerinle tartışır mısın?" (X=2.47), "Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu?" (X=2.62) ve "Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?" (X=2.69) ifadeleri gelmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin, öğretmenleriyle tartışmaktan çekinmedikleri; öğrencilerin okulda yapılan resmi etkinlik ve törenlerden kaçtıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak algılamışlardır. Öğrencilerin bu kurallara uymamalarının nedenleri arasında, ağır cezalar almayacaklarını bilmeleri, bu tarz davranışların sıradanlaşması ve idareci-öğretmenlerin bu davranışları hoş karşılayarak daha hoşgörü yaklaşılması olabilir. Helvacı (2011) da, disiplin sorunlarını okul türlerine göre incelemiş ve meslek liselerinin diğer liselere göre daha fazla disiplin sorunu yaşadığını tespit etmiştir. Çalışmada, meslek liselerinde ilk sırayı törene katılmamak davranışının aldığı görülürken; Genel, Anadolu ve Fen liselerine göre, Meslek liselerinde görülen sorunların başında ise okulda kavga etmek, okulda olduğu halde mazeretsiz derse katılmamak, öğretmene saygısızlık, kopya çekmek, dersin işleniş ve düzenini bozucu davranışlarda bulunmak olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilere yer verilmiştir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

MTAL'de daha geniş çaplı ve öğrenci merkezli disiplin araştırmaları yapılmalı ve bu araştırmalar doğrultusunda yeni önlemler alınabilir.

MTAL'de öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarının araştırılarak ortaya konulması, burs, yurt vb. imkanların geliştirilmesi sağlanabilir.

MTAL'de disiplin sorunları ve ilgili grupların yaklaşımları incelenebilir.

MTAL'de farklı alanlardaki öğrenciler arasında disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve konusunda araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okullarda disiplin cezası uygulamalarında, öğrenciler önce sözle uyarılmayı beklerken, sonrasında ortak bir görüş olarak yönetici, öğrenci ve disiplin kurulu üyeleri, okul rehber öğretmeni ile işbirliğine gidilmelidir.

Okullarda kurallara uymayı alışkanlığa dönüştürecek etkinliklere yer verilebilir. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamın düzenlenerek, neleri yapıp neleri yapmaması gerektiği belirlenerek ve istenmeyen davranışlarının sonuçlarının neler olacağını, öğrenciye net ve kesin bir şekilde bildirilerek, istenmeyen davranışların önüne geçilmeye çalışılmalıdır.

Öğrenciler karar süreçlerine dâhil edilmelidir. Öğretmen, öğretim yılının basında öğrencilerinde katılımıyla sınıf kurallarını demokratik bir şekilde belirlemeli ve sınıf kuralları açık-anlaşılır bir şekilde yazılarak, sınıfta görünen bir yere asılmalıdır.

Öğrencilerin okul başarısını arttıracak önlemler alınmalıdır (sosyal aktiviteler, bilimsel yarışmalar gibi).

Eğitimde okul türlerinin özellikleri dikkate alınmalıdır. Okul öncesinden itibaren öğrencilere kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik yapılmalıdır. Özellikle MTAL'de kalabalık sınıflar ve homojen yapıdan kaynaklı sorunlara çözüm bulunarak, hem rehber öğretmen sayısı arttırılmalı hem de RAM'la daha fazla işbirliğine gidilmelidir.

Meslek liselerinde yaklaşık 45 saat dersin görülmesi, öğrencilerin derslerde sıkılmasına ve dışarıyı izleme, arkadaşıyla konuşma gibi olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır. Fazla ders saatleri, ilgi ve yeteneklerine uygun olmayan, seçmeli adı altında zorunlu alınan dersler, bu sonucu kaçınılmaz kılmaktadır. MTAL'nin müfredat programları ve ders saatleri yeniden düzenlenmelidir. Öğrencilerde akademik özgüven ve okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmelerine ilişkin kurallar yeniden düzenlenmeli ve öğrencielrin görüşleri alınmalıdır. Öğrencilerin özellikle kılık-kıyafet konusundaki istekleri, demokratik bir şekilde aileleriyle verecekleri kararlar doğrultusunda oluşturulmalıdır.

Okul kurallarının uygulanmasında aile önemli bir faktördür. Bu nedenle her öğrencinin farklı bir aile ortamından geldiği göz önünde tutulmalı ve öğrencilere doğru davranışları kazandırmak için aileler planlı bir şekilde bilinçlendirilmelidir. Bu doğrultuda, disiplin suçlarının azaltılması için özellikle, veli toplantıları ve velilerin gönüllü olarak katılabileceği etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Ağır, İ. (1991). *Orta dereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bal, T. (2005*). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği).* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Barton, P. E., Coley, R. J., & Wenglinsky, H. (1998). *Order in the classroom: Violence, discipline, and student achievement.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review,* 27, 33-44.

Clark, C. (1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*,46(3), 289-301.

Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children,* 361-381.

Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Eripek, S. (1980). *Ankara İli Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi: Üsküdar örneği 1980-2010.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 119

Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, Y. (1999). *İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Helvacı, M. A. (2010). *Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma.* Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kök, M. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ile Cezalara İlişkin Görüşleri.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mercan, M. (2001). *Ortaöğretim okullarındaki disiplin cezaları uygulamalarının sonuçları ile ilgili görüşlerin incelenmesi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Myers, D. E., Milne, A. M., Baker, K., & Ginsburg, A. (1987). Student discipline and high school performance. *Sociology of Education,* 18-33.

Özdemir, S. ve Yalın, H.İ.(2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara, Nobel Yayıncılık.

Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi.* Yayımlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği.* Yayımlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22), 110-121.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society,* 35(1), 4-26.

Şenses, V. (1990). *Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Terzi, A. R.; Gürsoy, A.; Barut, Y. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık. 121

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Tungata, M. (2008). *Maintaining discipline in schools in the post-corporal punishment era* (Doctoral dissertation).

Türkeç, A. (1986). *Orta dereceli okullardaki öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi.* Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

ALMAN İMPARATORU KAYZER II. WILHELM'İN OSMANLI İMPARATORLUĞU'NU BİRİNCİ ZİYARETİ (1889) BAĞLAMINDA HÜKÜMDAR ZİYARETLERİNİN DEVLETLERARASI İLİŞKİLERE ETKİLERİ ÜZERİNE

Melih UYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, mlhysl07@gmail.com

ÖZET

Genellikle savaşlar, ittifaklar ve antlaşmalar gibi olayların incelenerek devletlerarası ilişkilerin ortaya koyulmasının gelenek haline geldiği tarihyazımında daha ziyade siyasî tarih üzerine yoğunlaşılmaktadır. Ancak devletlerarası ilişkilerin incelenmesinde başka pekçok olay ve olgu da en az yukarıda zikredilenler kadar ehemmiyeti haizdir. Bunlardan biri de hükümdarların başka ülkelere yaptıkları ziyaretlerdir. İleri teknoloji iletişim araçlarının henüz kullanımda olmamasından dolayı iletişimin daha meşakkatli ve değerli olduğu XIX. yüzyılda ise yüzyüze iletişimi sağlayan hükümdarlar arası ziyaretlerin ikili ilişkilerde ne derece önem taşıdığına şüphe yoktur. Buna rağmen hükümdar ziyaretleri tarihyazımında en az işlenen konulardan biridir. Buradan hareketle literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlayan bu araştırmada Alman İmparatoru Kayzer II. Wilhelm (1888-1918)'in 1889 yılında Osmanlı İmparatorluğu'na gerçekleştirdiği ziyaret ele alınmıştır. Tarama/Derleme yöntemi ile geçmişten kalan arşiv belgeleri ve gazetelerin yanı sıra konuyla ilgili kitap, makale, bildiri ve tez gibi ikincil kaynaklara dayanan bu çalışmada, ayrıca Mukayeseli Tarih yöntemi de kullanılmıştır. Buna göre Prusya ve Bismarck dönemi Osmanlı-Alman ilişkileri ile Kayzer II. Wilhelm dönemi Osmanlı-Alman ilişkileri mukayese edilmiş ve iki dönem arasındaki fark ile Kayzer II. Wilhelm'in ziyaretinin iki devlet arasındaki ilişkilere ne derece etki ettiği konusuna ışık tutulmaya çalışılmıştır. Evvelce durgun ve hatta kötü seyreden Osmanlı-Alman ilişkileri Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'u ve Sultan II. Abdülhamid (1876-1909)'i ziyaretinden sonra siyasî, askerî, iktisadî, ticarî ve kültürel bakımdan fevkalade bir gelişme göstermiş ve ziyaretin hemen akabinde 1890 yılında imzalanan ticaret antlaşması ile iki ülke arasındaki ticaret hacminin büyümesi ve Osmanlı'nın giderek Alman nüfuzuna girmesi Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'u ziyaretinin tezahürleri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hükümdar ziyaretleri, Osmanlı-Alman ilişkileri, II. Wilhelm, II. Abdülhamid.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı Alman İmparatoru Kayzer II. Wilhelm'in 1889 yılında Osmanlı İmparatorluğu'na gerçekleştirdiği ziyaretten yola çıkarak XIX. yüzyılda hükümdar ziyaretlerinin devletlerarası ilişkileri ne derecede etkilediği konusuna ışık tutmaktır.

Bilhassa XIX. yüzyılda devletlerarası ilişkilerin belirlenmesinde büyük bir role sahip olmasına rağmen hükümdar ziyaretleri tarihyazımında yeterince yer almamış ve hak ettiği ilgiyi görememiştir. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurmak açısından büyük bir öneme sahiptir.

Araştırmanın ana problemi Alman İmparatoru Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nu ziyaretinin iki devlet arasındaki ilişkileri nasıl etkilediği sorusu ve bu soruya cevap aramak üzerine kuruludur. İmparatorun bu ziyareti ne amaçla gerçekleştirdiği, ziyaretinin sonucunda beklediğini bulup bulamadığı, ziyaretin hemen akabinde iki devlet arasında 1890 yılında bir ticaret antlaşması imzalanmasının, Osmanlı İmparatorluğu'nun Almanya'dan bol miktarda silah sipariş etmesinin ve Osmanlı'nın giderek siyasî, askerî, iktisadî, ticarî ve kültürel açıdan Alman nüfuzuna girmesinin bu ziyaretle bir ilgisi olup olmadığı gibi sorular da araştırmanın alt problemlerini teşkil etmektedir.

YÖNTEM

Nitel araştırma türüne giren bu çalışma Tarama/Derleme yöntemine dayanmaktadır. Bu doğrultuda birincil kaynak vasfını haiz olan döneme ait arşiv belgeleri ve gazeteler ile ikincil kaynak niteliği taşıyan konuyla alakalı kitap, makale, bildiri ve tezler kullanılarak çalışma ortaya koyulmuştur.

Ayrıca Tarih biliminin metodolojik yöntemlerinden biri olan Mukayeseli Tarih yöntemi de bu çalışmada kullanılan diğer bir yöntemdir. İki farklı dönem veya aynı dönemdeki iki farklı devleti herhangi bir spesifik konuda karşılaştırmaya dayanan bu yöntemin kullanılmasındaki amaç Kayzer II. Wilhelm'in ziyaretinin iki devlet arasındaki ilişkilere ne derecede etki ettiğinin ortaya koyulabilmesi ve daha iyi idrak edilebilmesi için Kayzer II. Wilhelm öncesindeki Osmanlı-Alman ilişkileri ile onun dönemindeki ilişkilerin kıyaslanması ihtiyacıdır.

BULGULAR

Araştırmanın neticesinde elde edilen en önemli bulgulardan biri evvelce durgun ve hatta kötü seyreden Osmanlı-Alman ilişkilerinin Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nu ziyaretinden hemen sonra fevkalade bir ivme ile gelişme kaydetmesidir. Öyle ki Prusya döneminde durgun, Bismarck döneminde nötr ve hatta kötü seyreden Osmanlı-Alman ilişkileri bu ziyareti müteakip günümüze dek tarihin başka hiçbir döneminde görülmemiş bir şekilde, iki ülkeyi müttefik hale getirecek düzeyde gelişmiştir. İki ülke arasındaki ilişkilerin bu denli gelişmesinde Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'u ziyaretinin büyük bir rolü olduğuna şüphe yotur. Nitekim ziyaretin ertesi yılı imzalanan ticaret antlaşmasıyla iki devlet arasındaki ticaret hacmi büyümüş ve Almanya Osmanlı İmparatorluğu üzerinde ticarî bir nüfuz elde etmiştir. Bundan başka Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk kez 1889 yılında üretilmiş olduğundan *Mauser 89* şeklinde adlandırılan Alman tüfeklerinden bol miktarda sipariş vermesinde ve bu şekilde

Alman silah sanayi mamüllerinin Osmanlı pazarına akıtılmasında da bu ziyaretin büyük bir etkisi olduğu verisine ulaşılmıştır. Zira Kayzer II. Wilhelm bu ziyareti sırasında bahsi geçen bu Alman yapımı tüfeklerin tanıtımını bizzat yapmak istemiş ve bunların bir numunesinin Sultan II. Abdülhamid'e takdim edilmesini sağlamıştır.

Ziyaretin akabinde ticarî ilişkileri askerî ilişkiler izlemiş, Osmanlı ordusunu ıslah maksadıyla pekçok Alman subayı Türkiye'ye gelerek faal vazife yapmış ve en nihayetinde hem Türk ordusunun kullandığı silahların Alman yapımı olması ve hem de bahsi geçen bu Alman subayları, Almanya'nın Osmanlı üzerindeki askerî nüfuzunu daha da arttırmasını sağlamıştır. Çok geçmeden bunu siyasî ilişkilerin gelişmesi takip etmiş ve uluslararası meselelerde Alman İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluğu lehine tavır takınarak Osmanlı'ya karşı himayeci bir tutum sergilemitir. Ayrıca imzalanan ticarî antlaşmalarla birlikte Alman mallarının Osmanlı iç pazarına akıtılmasını mütekip Alman dili, kültürü ve müziği de tedricen Türkler arasında yayılmaya başlamıştır. Esasen bütün bu gelişmeler Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'u ziyaretinin tezahürleri olmuştur.

KAYZER II. WİLHELM'İN ZİYARETİ ÖNCESİNDE TÜRK-ALMAN İLİŞKİLERİ

Prusya Öncesi Türk-Alman İlişkileri

Bu çalışmanın esas konusu Alman İmparatoru Kayzer II. Wilhelm (1888-1918)'in 1889 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nu ziyaretinin iki devlet arasındaki ilişkilere etkisi olsa da bu etkinin daha iyi idrak edilebilmesi ve iki ülke ilişkilerinde ne gibi farklar oluşturduğunun daha nitelikli bir biçimde ortaya koyulabilmesi için Kayzer öncesi Türk-Alman ilişkilerinin ana hatlarına da değinmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Böylece Kayzer öncesindeki durum ile onun hükümdarlığı dönemindeki durum mukayese edilebilir ve Kayzer'in bu ziyaretinin iki devlet arasındaki ilişkilere ne derecede etki ettiği daha iyi anlaşılabilir.

Türk-Alman ilişkilerinin tarihi Cermenlerin ataları olan ve sürekli hareket halinde olup göç ederek yayılmalarından ötürü ana vatanlarının hudutları katiyetle tespit edilemese de en geç M.Ö. 2. bin yılda Orta Asya ile İran'dan Avrupa'ya dek uzanan geniş bir sahada mukim oldukları düşünülen İndo-Cermenlere ve bunların doğu kolunu teşkil eden Toharların (Yüeçiler) Çin kaynaklarına göre M.Ö. 175'te Huing-nu (Hunlar)'lar ile kurduğu temasa dek geriye götürülebilirse de bu dönemde Cermenlerin henüz İndo-Cermen alt gruplarından birine ayrılmamış olmasından ötürü Türk-Alman ilişkilerinin tarihini Avrupa Hunları'nın Karadeniz'in kuzeyindeki Cermen kavimleri olan Ostrogot ve Vizigotlar ile M.S. IV. asırdaki temasıyla başlatmak yerinde olacaktır (Keleş, 2015: 77, 80-81, 83).

Menşei Asya Hun Tanhuluğu'na istinat eden ve Çin tahakkümü başta olmak üzere malî müşkülat ve çevre şartları gibi muhtelif sebeplerden dolayı batıya göç eden Hunlar, M.S. IV. asrın üçüncü çeyreğinde Alanların bulunduğu Aral Gölü ile Hazar Denizi arasındaki sahayı istila ettikten sonra 374 yılında İtil (Volga) mansabında zuhur etmiştir (Beyoğlu, 2001: 24). Bundan sonra da hayret verici bir süratle batı istikametinde ilerleyişini sürdüren Balamir (374-?) önderliğindeki Hunlar aynı yıl önce Don-Dinyeper nehirleri arasında bulunan Ostrogotları ve 375 yılında da daha batıda mukim bulunan Vizigotları mağlubiyete uğratmıştır. Bu durum Hun tehlikesinden dolayı dehşete kapılan Gotların panik halinde batıya doğru göç edip bünyelerinde barındırdıkları veya önlerinden sürdükleri Vandallar ve Lombardlar gibi Cermen kavimleriyle birlikte Tuna nehrini geçerek Roma İmparatorluğu'na iltica

etmesine yol açmış ve böylece Hun akınlarının harekete geçirdiği muhtelif kavimler kütleler halinde birbirlerini iterek yerlerinden atıp Roma İmparatorluğu'nun kuzeydoğu eyaletlerinden İber yarımadasına dek uzanan ve Avrupa'nın etnik çehresini değiştiren meşhur "Kavimler Göçü" hadisesini başlatmıştır (Kafesoğlu, 2015: 71). Daha sonra Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılmasında en etkili amil olacak olan bu hadiseyle birlikte Almanlar, Franklar, Anglo-Saksonlar, Flamanlar ve İskandinavlar gibi Cermen kavimler, Avrupa'da egemen hale gelecek ve bunların bir kısmı yıkılan Roma İmparatorluğu'nun mirasını ve misyonunu deruhte ederek Ortaçağ'da Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'nu kurmak sureti ile Roma'yı bu defa kendi idareleri altında yeniden diriltmeye çalışacaklardır (Afyoncu ve Kayapınar, 2018: 3).

Türk-Alman ilişkilerine dair bundan sonraki bir diğer mühim hadise ise Hohenstaufen hanedanına mensup Alman Kralı III. Konrad (1138-1152)'ın, II. Haçlı Seferlerine (1145-1149) katılarak Mayıs 1147'de büyük bir orduyla yola çıkıp önce İstanbul'a daha sonra da Anadolu'ya gelmesi olmuştur (Demirkent, 1997: 106). Kuzey Suriye ve Irak Atabeylikleri hükümdarı İmameddin Zengi (1127-1146)'nin 1144 yılında Urfa Haçlı Kontluğu'nu yıkması üzerine harekete geçen Fransa Kralı VII. Saint Louise (1226-1270) ile Alman Kralı III. Konrad'ın komutalarındaki kalabalık ordulardan endişe eden Bizans İmparatoru I. Manuel Komnenos (1143-1180)'un ise bu haçlı ordularının imhası için Türkiye Selçuklu Sultanı I. İzzeddin Mesud (1116-1155) ile gizlice anlaştığı rivayet edilmektedir (Turan, 2013: 290). Filhakika Bizans tarafından Anadolu'da yol göstermek maksadıyla vazifelendirilen rehberler Haçlıları kasten yanlış yollardan sevk edip onları Türklerin baskınına uğrayacak şekilde yönlendirmişlerdir (Turan, 2013: 290). Nitekim Sultan I. İzzeddin Mesud, Eskişehir civarında Haçlılara baskın yapmış ve 25 Ekim 1147'de cereyan eden Dorylaion Muharebesi'nde Selçuklu ordusu Alman ordusunu neredeyse imha etmiştir (Sevim ve Merçil, 1995: 440). Muharebeden ziyade katliamı andıran bu hadisede ordusunun onda dokuzunu kaybeden ve canını güçlükle kurtarabilen Alman Kralı III. Konrad İznik'e dönmüştür (Demirkent, 1997: 106).

Bundan başka III. Haçlı Seferlerine (1187-1192) katılarak ordusuyla birlikte Mart 1190'da Çanakkale Boğazı'ndan Anadolu'ya geçip Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan (1156-1192) ile küçük çaplı çarpışmalar yaşadıktan sonra Kudüs'e varamadan Silifke ovasındaki Göksu nehri kıyısında bilinmeyen sebeplerden ötürü ölen Kutsal Roma Cermen İmparatoru I. Friedrich (Friedrich Barbossa: 1155-1190)'in (Demirkent, 1997: 151-152) temasından sonra ise Osmanlı İmparatorluğu dönemine dek uzun bir müddet boyunca Türk-Alman ilişkilerine dair mühim bir hadise vuku bulmamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun klasik dönemlerinde Türk-Alman ilişkileri daha ziyade Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu[139] ve bu imparatorluğa bağlı bulunan Avusturya Arşidüklüğü özelinde yoğunlaşmıştır. Zira sınırdaş olan bu iki imparatorluk Balkanlara yayılmak için birbiriyle diama mücadele halinde olmuştur. Her ne kadar Sultan II. Mehmed (1451-1481) dönemindeki 1463-1479 Osmanlı-Venedik Savaşı'nda Osmanlı kuvvetleri Avusturya topraklarına ve Sultan II. Bayezid (1481-1512) döneminde 1493 yılında Hırvatistan Krallığı ile yapılan Krbava Muharebesi esnasında bu defa da Avusturya kuvvetleri Hırvatlara destek için Osmanlı topraklarına girmişse de

[139] Almanların tarihinde üç tane imparatorluk kurulmuştur. Bunlar *I. Reich* olarak adlandırılan *Heiliges Römisches Reich* (Kutsal Roma İmparatorluğu: 962-1806), *II. Reich* olarak adlandırılan *Deutsches Reich* (Alman İmparatorluğu: 1871-1918) ve *III. Reich* olarak adlandırılan *Großdeutsches Reich* (Büyük Alman İmparatorluğu: 1933-1945)'tır.

cereyan eden bu küçük çaplı çatışmalar muvakkat olup Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türk-Alman ilişkilerine dair ilk kalıcı ve ciddi temas Sultan I. Süleyman (1520-1566)'ın hükümdarlığında kurulmuştur (Afyoncu, 2016: 185). Zira Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu tahtı için Fransa Kralı I. François (1515-1547) ile İmparator V. Karl (Charles Quint/Şarlken: 1519-1556) arasında çıkan ihtilafa mebni 1525 yılında cereyan eden Pavia Muharebesi'nde Fransa kralının imparatora esir düşmesi üzerine kralın annesi Louise de Savoie tarafından gönderilen bir mektup ile Sultan I. Süleyman'a müracaat edilmiş ve bu sıralarda Avrupa'da cereyan eden mezhep mücadelelerinden[140] istifade ile Batı Hristiyanlığını ikiye bölüp son zamanlarda topraklarını genişletmiş ve epey kuvvetlenmiş olan Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'nu zayıflatarak gelecekte Avrupa içlerine doğru yapacağı seferlerin önünü açmak arzusunda olan Sultan I. Süleyman bu yardım müracaatını memnuniyetle kabul ederek sonraki Alman seferinin ilk adımı olan Macar seferine çıkmıştır (Cezar, 2011: 818-819). 29 Ağustos 1526'da cereyan eden ve yalnızca iki saat süren (Cezar, 2011: 830) Mohaç Muharebesi kesin Osmanlı zaferiyle neticelenmiş ve Macar ordusunun yarısının imha edildiği bu muharebede Macaristan Kralı II. Lajos (1516-1526) da hayatını kaybetmiştir (Eckhart, 2010: 113). Bu durum uzun bir süredir Osmanlı İmparatorluğu ile Avusturya Arşidüklüğü arasında tampon bölge niteliği taşıyan Macar topraklarının aradan çekilmesiyle sınırdaş olan iki devletin karşı karşıya gelmesine ve boşalan Macar tahtı için mücadeleye başlamasına sebep olmuştur. Nitekim Kutsal Roma Cermen İmparatoru V. Karl'ın biraderi olan Avusturya Arşidükü I. Ferdinand (1521-1564) daha evvel II. Lajos'un kız kardeşi Maria ile evlendiğinden ötürü öldüğü sırada çocuğu ve dolayısıyla varisi bulunmayan II. Lajos'tan boşalan Macar tahtının Habsburg hanedanının hakkı olduğunu iddia ederek (Eckhart, 2010: 113) kendisini Macaristan kralı ilan etmiş (Danişmend, 1971: 122) ve buna mukabil I. Süleyman da kendi himayesinde bulunan Erdel (Transilvanya) Voyvodası Janos Zapolyai'yi Macar tahtına oturtmuştur (Uzunçarşılı, 1995: 312). Böylece Osmanlı İmparatorluğu ile Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu ve bilhassa da bu imparatorluğa bağlı bulunan Avusturya Arşidüklüğü arasında XIX. yüzyıla dek sürecek olan Sultan I. Süleyman'ın Alman seferi (1532)'nin ve ilki 1529 yılında, ikincisi ise 1683 yılında olmak üzere iki Viyana kuşatmasının da aralarında bulunduğu savaşlarla geçecek uzun bir dönem başlamıştır. XIX. yüzyılda ise Avusturya, 1789 Fransız İhtilali ve bu ihtilalin sonuçları olan 1830 ve 1848 ihtilalleri gibi milliyetçi ve liberal hareketlerle fazlaca meşgul olmasından ve Şansölye Metternich'in statükoyu muhafaza etmeye dayalı politikasından[141] ötürü Osmanlı İmparatorluğu ile umumiyetle iyi ilişkiler geliştirecektir. (Tuncer, 1981: 1072-1077) Nitekim XX. yüzyılda Habsburg hanedanı ile Osmanlı hanedanı sonlarını hazırlayacak olan Birinci Dünya Savaşı (1914-1918)'na aynı blokta müttefik olarak girecektir.

[140] Skolastik ve dominikan sisteme muhalif bir papaz ve teolog olan Martin Luther tarafından 31 Ekim 1517'de endüljansı eleştirmek için yazılan ve dinde reform hareketlerinin başlamasına, yeni reform kiliselerinin ve Protestanlığın zuhur etmesine, uzun süredir kıta Avrupası'nda tek mezhep olan Katolikliğin bu hüviyetini kaybetmesine yol açan, 95 maddeden oluşan ve genellikle "Doksan Beş Tez" adıyla anılan bir doktrinin kısa sürede büyük kitlelere yayılmasından ötürü bu dönemde Avrupa mezhepsel çalkantılara sahne olmaktaydı. Bkz. (Ranke, 1953: 182-217, 287-391).

[141] Ulusçuluk ve liberalizm akımlarını silah zoruyla bütün kıtaya yaymak arzusunda olan Napoléon Bonaparte'ın Koalisyon Savaşları ile XIX. asrın ilk on beş yılı içerisinde alt üst ettiği Avrupa siyasi haritasının ve sisteminin reorganize edildiği 1815 Viyana Kongresi'nde alınan kararlarla birlikte Avusturya Şansölyesi ve Dışişleri Bakanı Klemens von Metternich (1809-1848)'in eseri olduğundan kendi adıyla anılan merkezî imparatorluklar lehinde ve azınlık unsurlar aleyhinde olmak üzere milliyetçi ve liberal hareketleri engellemeye ve Avrupa'da sulhu ve mevcut statükoyu muhafaza etmeye dayanan Metternich Sistemi gereğince Avusturya bu dönemde kendisi de aynı dertten muzdarip olduğu için imparatorluk bünyesinde bulunan farklı etnik unsurların milliyetçi ve ayrılıkçı hareketlere girişmesi dolayısıyla parçalanma tehlikesiyle karşı karşıya bulunan Osmanlı İmparatorluğu'nu destekleyen bir politika takip etmiştir. Bkz. (Tuncer, 2008: 52-55).

Prusya Dönemi Türk-Alman İlişkileri

Osmanlı-Prusya ilişkilerinin ilk olarak ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle beraber (Beydilli, 1981: 219) iki toplum arasındaki en erken temasların XVI. yüzyılda, Prusya Krallığı'nın menşeini teşkil eden Berlin merkezli Brandenburg Elektörlüğü[142] döneminde kurulduğu söylenebilir. Buna göre Brandenburg Elektörü II. Joachim (1535-1571)'in henüz elektör ünvanı almasından üç yıl önce, 1532 yılında I. Süleyman'ın meşhur Alaman Seferi sırasında bizzat kumanda ettiği Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'na bağlı Brandenburg kuvvetlerinin Osmanlı kuvvetleriyle küçük çaplı çarpışmalara girdiği ve ele geçirilen bazı Türk savaş esirlerinin Berlin'e getirildiği bilinmektedir (Schwarz, 1988: 23). Takip eden senelerde de imparator tarafından Kutsal Roma İmparatorluk orduları başkumandanlığına tayin edilen II. Joachim'in kumandasındaki kuvvetlerle Osmanlı kuvvetleri arasındaki çarpışmalar ara ara devam etmiştir (Schwarz, 1988: 35-37).

Ancak çok erken dönemlerde Brandenburg Elektörlüğü'nün bütün Avrupa'yı tehdit eden Türk savaş kudretine karşı hayatta kalabilmek ve Hristiyanlığı muhafaza edebilmek adına diğer Avrupa toplumlarıyla birlikte müştereken giriştiği bu gibi küçük çaplı çarpışmalar bir kenara bırakılırsa Osmanlı ile Prusya arasındaki ilk ciddi diplomatik temasların XVIII. yüzyılda başladığı söylenebilir. Buna göre Osmanlı İmparatorluğu ile Prusya Krallığı arasındaki diplomatik ilişkilerin başlangıcına müteallik en eski tarih 1718 yılıdır. Zira bu yıl başlayan Pasarofça sulh müzakereleri münasebetiyle Osmanlı İmparatorluğu, Avrupalı devletler ile giriştiği yoğun diplomatik teşebbüslere Prusya'yı da dahil etmiş ve bu doğrultuda Prusya Kralı I. Friedrich Wilhelm (1713-1740)'e Ocak 1718'de iki devlet arasında dostluk tesisinin arzu edildiğine dair Sadrazam Nişancı Mehmed Paşa'nın imzasını taşıyan bir mektup gönderilmiştir (Beydilli, 1981: 219). 7 Eylül 1720 tarihinde de bu defa Prusya kralı tarafından biri Sultan III. Ahmed (1703-1730)'e diğeri ise Sadrazam Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'ya olmak üzere aynı minvalde ayrı ayrı iki mektup gönderilmiştir (BOA. A.{DVNSNMH.d, VI: 495-496). Bundan bir yıl sonra da Prusya kraliyet sarayının ahır kethüdası olup *Stallmeister* ünvanı taşıyan Johannes Jurgowsky adlı bir zat, bizzat kral tarafından İstanbul'a gönderilmiş (Beydilli, 1981: 219) ve İngiltere'nin İstanbul elçisi Abraham Stanyan vasıtasıyla Sultan III. Ahmed'e Prusya kralının Osmanlı Devleti'ne karşı dostluk hisleri beslediği muhtevalı bir mektup takdim edip (BOA. A.{DVNSNMH.d, VI: 501), ayrıca kralın güzide Osmanlı atlarından birkaç tanesini satın almak suretiyle bu atları kraliyet sarayının ahırında bulundurmak istediğini tebliğ etmiştir (Ahmed Refik, 1333/1914-1915: 3).

Bu gelişmeler Osmanlı İmparatorluğu ile Prusya Krallığı arasındaki ilk doğrudan diplomatik temaslar olması bakımından büyük bir öneme sahip olsa da iki devlet arasındaki kalıcı ve yoğun diplomatik ilişkilerin daha sonraki dönemlerde, bilhassa da Türklerin *Büyük Frederik* olarak andığı II. Friedrich (1740-1786) döneminde kurulduğunu görüyoruz. Nitekim II. Friedrich döneminde, 1755 yılında İstanbul'a gönderilen Karl Adolf von Rexin, Prusya Krallığı tarafından Osmanlı İmparatorluğu'na gönderilen ilk elçi olmuştur (Kurtaran, 2015: 120). Müteakiben XVIII. yüzyılın ortalarında Avrupa'da Prusya ve II. Friedrich için çok büyük bir tehlike zuhur etmiştir. Zira Fransa, Avusturya, Rusya ve İsveç arasında bir blok kurulmuş ve bu bloğu oluşturan devletler Prusya topraklarının kendi

[142] Kutsal Roma imparatorluk seçimlerinde oy kullanma hakkına sahip olup grandüklükten yüksek, krallıktan düşük bir derecede bulunan ve Almanca seçim manasına gelen *kur* kelimesi ile prens manasına gelen *fürst* kelimelerinin birleşiminden meydana gelen *Kurfürst* veya elektör ünvanı taşıyan Alman hükümdarlarının yönettiği devleter elektörlük olarak adlandırılırdı.

aralarında paylaşımı konusunda anlaşmıştır (Beydilli, 1985: 34). Nitekim çok geçmeden Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) zuhur etmiş ve II. Friedrich de bu durum karşısında kendisine müttefik aramaya başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu ise bu dönemde Prusya'nın müttefiki olmaya pek müsait bir devletti. Zira Avusturya ve Rusya ile ilişkileri son derece bozuk olan Osmanlı İmparatorluğu bu devletlere karşı kullanılabilirdi. Bu doğrultuda Rexin, hükümetinden aldığı talimat doğrultusunda 1757 yılında Osmanlı Hükümeti'ne Prusya Krallığı'nın Osmanlı İmparatorluğu ile bir ittifak antlaşması imzalamak isteğini tebliğ edip ittifakın hükümlerini içeren ahidname suretini Babıali'ye takdim etmiştir (Baykal, 1939: 11). Ancak Avrupa savaşlarına müdahil olunmasına karşı olan ve kesin bir barış politikasını benimseyen Sadrazam Koca Ragıp Paşa bu ittifak teklifini reddettiğinden iki devlet arasında bir ittifak antlaşması imzalanamamıştır (Beydilli, 1985: 36-37). Mamafih her ne kadar ittifak teklifi reddedilmiş olunsa da Sultan III. Mustafa (1757-1774) ile Sadrazam Koca Ragıp Paşa, Prusya'yı küstürmemek ve onun dostluğunu muhafaza etmek istemişlerdir (Tansel, 1946: 137). Bu doğrultuda 1761 yılında Osmanlı İmparatorluğu ile Prusya Krallığı arasında Dostluk ve Ticaret Antlaşması imzalanmıştır. Osmanlı Hükümeti tarafından Prusyalı tüccarlara önemli bazı ayrıcalıkların tanındığı bu antlaşmaya göre gümrük vergisi %3'e düşürüldüğü gibi zayi olan Alman mallarının bedelinin Osmanlı Hükümeti tarafından karşılanılacağına ilişkin mal emniyeti garantisi de verilmiştir (BOA. A.DNV.DVE.d 72/1: 6). Ayrıca bu antlaşmayla birlikte Alman tüccarlarının haklarını korumak üzere Osmanlı topraklarında ilk Prusya konsoloslukları da kurulmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2018: 76).

Takip eden senelerde bu defa Osmanlı İmparatorluğu'nun Prusya'ya bir ittifak teklifi götürdüğünü görüyoruz. Kuruluşundan XVII. yüzyıla kadar her alanda devamlı surette gelişen Osmanlı İmparatorluğu, hem Batı ve hem de Doğu karşısında siyasî ve iktisadî üstünlüğe sahip olduğu gibi askerî açıdan da mutlak bir üstünlüğe sahip olmuştur (Kaçar, 1995: 209). Bundan dolayı klasik dönemlerinde her alanda kendi kendine yeten Osmanlıların, Avrupalı devletlerin ittifakına ihtiyacı olmamıştır (İhsanoğlu, 1992: 121). Fakat XVII. yüzyılın başlarından itibaren askerî açıdan Osmanlı Türkleri ile Avrupalı devletler arasındaki makas kapanmaya başlamıştır. Nihayet XVIII. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlılar, Avrupa'nın grift ittifaklar sistemine dahil olmadan varlıklarını kendi güçlerine dayanarak muhafaza edemeyeceklerini idrak etmiştir. Buna dair en somut gelişme Sultan III. Selim (1789-1807) döneminde gerçekleşmiştir. Rusya ile Avusturya'nın ittifak kurarak Osmanlı İmparatorluğu'na savaş ilan etmesiyle 1787 yılında başlayan Osmanlı-Rus ve Avusturya Savaşı (1787-1792), Osmanlı İmparatorluğu'nu iki cephede birden savaşmaya mecbur bırakmıştır. Osmanlı birliklerinin her cephede peş peşe mağlup olması ve Osmanlı İmparatorluğu'nun bu iki büyük devlete karşı tek başına mücadeleyi daha fazla sürdüremeyeceğinin yadsınamaz hale gelmesi üzerine Sultan III. Selim ittifak arayışlarına başlamıştır. Bu doğrultuda Rusya'nın düşmanı olan İsveç ile Avusturya'nın düşmanı olan Prusya'ya ittifak teklifi götürülmüş (Karal, 1995: 17-18) ve aynı yıl Prusya Krallığı ile bir ittifak antlaşması imzalanmıştır (Beydilli, 1981: 62-63). Osmanlı İmparatorluğu ile Prusya Krallığı arasında 1790 yılında imzalanan ve beş maddeden oluşan bu ittifak antlaşması, Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupalı bir devletle imzaladığı ilk ittifak antlaşması olma özelliğini taşımaktadır[143]. Ancak Prusya, ittifakın hükümlerine riayet etmeyecek ve Osmanlı İmparatorluğu tarafında savaşa dahil olmayacaktır. Fakat yine de bu ittifakın imzalanmış

[143] Hatta daha evvel örneği görülmemiş olan bu antlaşma, bir Hristiyan devlet ile ittifak kurmanın sakıncalı olduğunu ileri süren Osmanlı ulemasının bir kısmı tarafından şeriata aykırı dahi bulunmuş ve eleştirilmiştir. Bkz. (Karal, 1982: 18).

olması bile Prusya'dan çekinen Avusturya'nın 1791'de Ziştovi Barışı'nı imzalayarak savaştan çekilmesini sağlamış olması bakımından Osmanlı açısından faydalı olmuştur. (Karal, 1995: 18-19).

XIX. yüzyılda ise Prusya'nın daha ziyade Napoléon Bonaparte (Fransa İmparatoru: 1804-1814) tehdidiyle ve iç meseleleriyle meşgul olması, Osmanlı'nın ise bünyesinde barındırdığı azınlık unsurların milliyetçi ve ayrılıkçı hareketleri ve ayanlıktan türeme asi valileriyle mücadele etmekten başını kaldıramaması sebebiyle iki devlet arasındaki siyasî ilişkiler durgun bir döneme girmiştir. Ancak yine de uluslararası meselelerde Prusya, daima Osmanlı toprak bütünlüğünü savunan bir tutum sergilediğinden tarihî Türk-Alman dostluk ilişkileri bu dönemde de devam etmiştir (Karal, 1995: 165-166). XIX. yüzyılda iki devlet arasında daha ziyade iktisadî ve ticarî alanlarda yoğun ilişkiler kurulmuş ve bu doğrultuda iki devlet arasında ithalat gümrüğünü %5'e yükselten 1840 tarihli (Mecmua-i Muahedat, 1294/1877-1878: 94) ve ithalat gümrüğünü %8'e yükselten 1862 tarihli (BOA. A.} DVN.MKL. 3/13: 12; Fidan, 2017: 267) ticaret antlaşmaları imzalanmıştır.

Bismarck Dönemi Türk-Alman İlişkileri

Prusya Kralı I. Wilhelm (Prusya kralı olarak: 1861-1871; Alman imparatoru ve Prusya kralı olarak: 1871-1888) tarafından 1862 yılında Prusya Krallığı Şansölyeliğine tayin edilen Otto von Bismarck, geleneksel Prusya sisteminde yetişmiş bir *Urpreusse*[144] ve *Junker*[145] olduğu (Steinberg, 2011: 17) gibi aynı zamanda Alman millî birliğinin de ateşli bir savunucusuydu (Armaoğlu, 2014: 306). Bu dönemde Almanlar yüzlerce devletçiğe ayrılmış bir şekilde 1806 yılında Napolyon Savaşları sırasında yıkılmış olan Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'nun bakiyesi üzerine 1815 Viyana Kongresi ile kurulmuş olan Alman Konfederasyonu (*Deutscher Bund)* bünyesinde yaşıyorlardı. Bismarck ise bu Alman devletçiklerinin tamamını Prusya'nın ve Hohenzollern hanedanının çatısı altında birleştirip Berlin merkezli bir Alman İmparatorluğu kurmayı hayal ediyordu. Alman birliğinin parlamento ve neşriyat yoluyla değil, ancak silah youyla, kendi deyimiyle *kılıç ve kan* politikasıyla mümkün olabileceğini düşünen (Bismarck, 1952: 452) Bismarck, Alman birliğinin kurulabilmesi için evvela saldırgan bir politika takip etmeye başladı. Prusya bu doğrultuda 1864'te Danimarka'yla, 1866'da Avusturya'yla ve 1870-71'de de Fransa'yla bir dizi savaş yaptı. Prusya'nın bu savaşların tümünden zaferle ayrılması neticesinde de 18 Ocak 1871 günü, meşhur *Güneş Kral* XIV. Louis (1643-1715)'nin Versailles Sarayı'nın Aynalı Salonu *(Galérie des Glaces)*'nda[146] görkemli bir törende (Kissinger, 2000: 129) Bavyera Kralı III. Ludwig'in imparatorluk tacını Prusya Kralı I. Wilhelm'e takdim etmesiyle (Uçarol, 1994: 246) Alman İmparatorluğu'nun kurulduğu ilan edildi. Prusya kralı artık Alman İmparatoru I. Wilhelm, Bismarck ise Alman İmparatorluğu şansölyesi olmuştu. Bu şekilde *II. Reich* tarih sahnesine çıkıyordu.

---

[144] Almanca'da kökten ve soydan Prusyalı manasına gelen bir sıfattır. Bkz. (Steinberg, 2011: 17).

[145] Almanca'da genç manasına gelen *jung* kelimesi ile bay manasına gelen *Herr* kelimelerinin birleşiminden meydana gelen *Junker*, *von* soyluluk ünvanı taşıyan Prusyalı toprak sahibi aristokrat sınıfa mensup kişilere verilen addır. Bkz. (Kılıç, 2005: 10).

[146] Alman İmparatorluğu'nun kuruluş töreni ve ilanı Versailles Sarayı'nın Aynalı Salonu'nda icra edildiğinden ötürü Fransa bunun intikamını almak için Birinci Dünya Savaşı'nda mağlup olan Almanya'ya çok ağır şartlar ihtiva eden Versay Barış Antlaşması'nı yine aynı sarayın aynı salonunda imzalatacaktır.

Bismarck, Alman millî birliğini dış politikadaki çetin manevralarla, çapraşık ve karmaşık ittifaklarla ve kanlı savaşlarla uzun ve zorlu bir sürecin sonunda meydana getirmiştir. Dolayısıyla Alman millî birliği ve bunun sonucu olan *II. Reich,* yani Alman İmparatorluğu, Bismarck'ın eseridir demek abartı olmaz. Bundan sonra Bismarck bütün varlığını binbir güçlükle meydana getirdiği bu eseri korumaya adayacaktır.

Alman millî birliği kolay kurulmamıştı, ancak en küçük bir hatada kolaylıkla dağılabilirdi. Zira imparatorluk sağlam temeller üzerine inşa edilmemişti. Alman İmparatorluğu'nu oluşturan topluluklar arasında mezhep birliği yoktu. Kuzey Almanları Protestan, Güney Almanları ise Katolik idi. İmparatorluk, Protestan Prusya'nın ve Hohenzollern hanedanının liderliğinde ve çatısı altında kurulduğundan Protestan Kuzey Almanları açısından herhangi bir sorun yoktu. Ancak Katolik Güney Almanlarının bu durumu hazmetmesi kolay olmadı. Bu durum Katolik Almanları arasında *Ultramontanismus* (Ultramontanizm)[147] akımının gelişmesi ile sonuçlandı (Lee, 2004: 136). Bunun üzerine Bismarck da Papa'nın Katolik Almanlar üzerindeki nüfuzunu kırmak üzere sert tedbirler aldı. Bu doğrultuda Almanya'daki Katolik Kilisesi ve bilhassa da kilisenin eğitim faaliyetleri ile öğretileri sıkı bir devlet kontrolü altına alındı (Armaoğlu, 2014: 337). Bismarck'ın bu politikası *Kulturkampf* (Kültür Kavgası)[148] olarak adlandırılır (Lee, 2004: 136.). Böylece imparatorluğun kurulmasını müteakip Almanya'da pek şiddetli bir *Ultramontanismus-Kulturkampf* mücadelesi zuhur etmiştir.

Görüldüğü üzere Alman birliğinin iç yapısını kuvvetlendirmek ve sağlam temeller üzerine oturtmak Bismarck için ciddi bir sorun teşkil ediyordu. Bismarck'ın tek derdi iç sorunlar da değildi. İç yapısı böylesine kırılgan olan bu birliği dışardan gelebilecek tehlikelere karşı da muhafaza etmek lüzumu vardı. Bu konuda Bismarck'ı en ziyade endişelendiren devlet Fransa idi. Zira Fransızların Sedan hezimetinin intikamını almak isteyeceğini Bismarck çok iyi biliyordu. Ancak dış politikadaki sorunlar sadece Fransa ile de sınırlı değildi. Nitekim Alman İmparatorluğu'nun kuruluşu, Avrupa kuvvetler dengesinde *(balance of powers)* esaslı bir değişiklik meydana getirdiğinden bu yeni durum, Avrupa'nın diğer büyük devletleri tarafından da kolayca hazmedilememişti (Uçarol, 1994: 289). Bunun farkında olan Bsimarck için en büyük öncelik intikam duygusuyla hareket eden Fransa tarafından veya kuvvetler dengesinin bozulmasından mütevellit diğer devletler tarafından Avrupa'da büyük bir savaşın çıkarılmasına engel olmaktı (Hobsbawm, 1999: 337). Zira yeni kurulan ve kırılgan bir yapıya sahip olup temellerinin sağlamlaştırılabilmesi için zamana ihtiyacı olan Alman birliğine yönelik bir savaş, şüphesiz büyük fedakârlıklarla kurulan birliğin kolayca dağılmasına sebep olurdu. Bütün bunlar zorunlu bir şekilde Bismarck'ı *Realpolitik* açısından kesin bir barış politikası uygulamaya sevk edecek (Kissinger, 2000: 145-146) ve *Bismarck'ın Barış Politikası* veya *Friedenspolitik* olarak tarihe geçecek olan bu politika, şansölyenin görev süresi boyunca Alman İmparatorluğu'nun da temel dış politikası haline gelecektir (Roberts, 2015: 548).

Bismarck'ın *Friedenspolitik* siyasetinin en önemli sonuçlarından biri sömürgeciliğe bakış açısında kendini göstermektedir. Nitekim Bismarck, Almanya'nın sömürgeci politikalar izlemesine şiddetle karşıydı. Alman millî birliği ve Alman İmparatorluğu'nun kuruluşu Avrupa devletleri arasındaki güç dengesini zaten sarsmış olduğundan

[147] Papa'nın hem dinî ve hem de politik açıdan Roma'nın Avrupa üzerindeki etkinliğini yeniden canlandırmasını arzu ve umut eden Katoliklerin mensup olduğu bir akımdır. Bkz. (Lee, 2004: 136.).
[148] *Ultramontanismus*'u batıl inanç olarak gören Bismarck'ın bu akıma karşı başlattığı kültür mücadelesi *Kulturkampf* olarak adlandırılır. Bkz. (Fulbrook**,** 2018: 133.).

bu dengenin daha da bozulmaması için Bismarck, Alman diplomasisini zorunda kalmadıkça Avrupa dışına taşırmamaya özen göstermiş ve devamlı olarak Avrupa ile meşgul olmuştur. Bismarck'ın Avrupa dışındaki olaylara ilgisi bu olayların Avrupa diplomasisine etkisi oranında olmuştur (Armaoğlu, 2014: 336). Bundan dolayı Bismarck için bir denizaşırı sömürgecilik politikası da söz konusu olamazdı. Zira Almanya'nın sömürgeci politikalar izlemesi zaten pamuk ipliğine bağlı kuvvetler dengesinin iyice altüst olmasına, Almanya'nın diğer sömürgeci devletlerin husumetini celbetmesine ve hatta yeni bir savaşa dahi sebep olabilirdi ki bu Bismarck'ın hiç arzu etmediği bir durumdu.

Bismarck'ın sömürgecilik konusuna bakış açısı Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik politikalarının da esasını teşkil etmiştir. İngiltere, Fransa, Rusya ve Avusturya gibi büyük devletler yüzyıllardır Şark Meselesi[149] ile yakından alâkadardı ve her bir devlet bu meseleyi kendi çıkarları doğrultusunda çözmeye uğraştığından menfaatleri çakışmakta ve bu durum uluslararası anlaşmazlıklara yol açmaktaydı. Zaten Osmanlı İmparatorluğu'nun mevcudiyetini halâ sürdürebiliyor olmasının ve ömrünün bir miktar daha uzamasının altında yatan sebep, Avrupalı devletlerin, Osmanlı İmparatorluğu topraklarını kendi aralarında nasıl paylaşacakları konusunda henüz anlaşamamış olmasından kaynaklanan dengeye dayanmaktaydı. Eğer Almanya, Şark Meselesi'ne hem de hisse talebiyle müdahil olursa bu denge bozulacağından, bu durum bir savaşa sebep olabilirdi. Görüldüğü üzere Şark Meselesi'ne dahil olmak Bismarck'ın barış ve denge politikasına tamamen aykırıydı. Bu durum Bismarck dönemi Almanyasının, Osmanlı İmparatorluğu'na karşı ilgisizliğini ve bu dönemdeki Türk-Alman ilişkilerinin neden durgun olduğunu açıklar niteliktedir. Bismarck'ın ünlü *"Şark Meselesi bir Pomeranyalı askerin kemiklerine bile değmez."* (Karal, 1995: 168) sözü hiç şüphesiz bu konudaki tavrını kesin bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte Bismarck kuvvetler dengesinin sağlanabilmesi adına Şark Meselesi'ni istismar etmeyi de ihmal etmemiştir (Tepekaya, 2002: 59). Ayestefanos Antlaşması (1878)'nın tadili için düzenlenen Berlin Kongresi (1878) bunun en iyi örneğidir. Nitekim kongredeki rolünü her ne kadar *ehrlicher Makler* (dürüst aracı) olarak tanımlayıp kongredeki her konuşmasına Almanya'nın Doğuda bir çıkarı olmadığı şeklinde başlayarak bu kongrede herhangi bir menfaat sağlamamış ve hisse talep etmemiş gibi görünse (Kissinger, 2000: 160) de Bismarck aslında adeta Avrupa'nın hakemi rolünü üstlenerek Şark Meselesi'ne kendi menfaatleri istikâmetinde müdahil olup Avrupa muvazenesini muhafaza etmek adına bazı Osmanlı topraklarını Avrupalı devletlere peşkeş çekmekten geri kalmamıştır (Baykal, 1943: 11). Bu doğrultuda Fransa'ya karşı ve onu tecrit etmek için kurduğu bloklara Avusturya'yı dahil etmek için Bosna-Hersek'in Avusturya'ya (Baykal, 1943: 11), 1870-71 savaşından beri Almanya'ya karşı bir intikam savaşı başlatmak için fırsat kollayan onuru zedelenmiş Fransa'nın gönlünü kazanmayı arzu ettiğinden ötürü de Tunus'un Fransa'ya teminine çalışmıştır (Karal, 1982: 169). Hatta İngiltere'ye de Mısır'ı işgal etmelerinden Almanya'nın rahatsızlık duymayacağını ifade ederek büyük devletlerin dikkatlerini devamlı olarak Avrupa dışına çekmeye uğraşmıştır (Altıntaş, 2012: 85). Özellikle Fransa'yı Kuzey Afrika'ya yöneltmekle onu Avrupa siyasetinden uzaklaştırmaya ve Almanya'ya karşı beslediği kini unutturmaya çalışmıştır. Görüldüğü

[149] Evveliyatı ve tekamül süreci olmakla birlikte bir kavram olarak ilk kez 1815 Viyana Kongresi'nde dile getirilen, *The Eastern Question, La Question d'Orient, Die Orientalische Frage ve Vostocnyj Vopros* şeklinde yabancı dillere de yerleşmiş olan Şark Meselesi veya Doğu Sorunu, geniş bir anlamda Batılı ve Hristiyan devletler tarafından Türklerin Avrupa'dan atılmasını ve Türklerden geriye kalan toprakların paylaşılmasını öngören bir kavramdır. Şark Meselesi konusunda detaylı bilgi için bkz. (Beydilli, 2009)

üzere Şark Meselesi, Bismarck için Alman birliğinin kurulması üzerine bozulan kuvvetler dengesini yeniden tamir etmek için bir vasıta, bir tavizât deposu olmaktan başka bir anlam ifade etmemektedir.

Hicri Takvim'e göre 1293 tarihinde cereyan ettiğinden ötürü 93 Harbi olarak da adlandırlılan 1877-78 Osmanlı-Rus Harbi'nde Osmanlı orduları ağır bir mağlubiyet almış ve 3 Mart 1878'de Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya İmparatorluğu arasında Türkler için çok ağır şartlar içeren Ayestefanos Antlaşması imzalanmıştır. Ancak diğer Avrupalı devletler kendilerinin dışarda kaldığı bu durumu kabul etmeyerek Ayestefanos Antlaşması'nı tanımadıklarını ilan etmiş ve 13 Haziran 1878'de Berlin Kongresi toplanmıştır. Bu kongrede Türk delegasyonuna karşı kesin bir cephe alan Bismarck, daha kongre başlamadan önce Osmanlı Başmurahhası Aleksandr Karatodori Paşa'ya şunları söylemiştir:

…Hâl-i hâzırı (şu anki durumu) sizden ketm etmek (saklamak) istemem. Kongre Devlet-i Aliyye (Osmanlı Devleti) için içtima ettiği (toplandığı) zannında bulunarak kendinizi aldatmayınız. Devlet-i Aliyye ile Rusya Devleti beyninde (arasında) yapılan Ayestefanos Muahedesi (antlaşması) Avrupa devletlerinin menafi'ne (menfaatlerine) dokunur bazı mevaddı (maddeleri) havi olmasa idi (içermeseydi) olduğu gibi bırakılırdı… Müşkilat-ı mevcudenin (güç durumun) hal ve tesviyesinde (halledilmesi ve düzeltilmesinde) Ayestefanos Muahedesi ahkâmından (hükümlerinden) bazılarının şiddet-i tadil (değiştirilmesi) ve tehvin (yeniden oluşturulması) edilmek mümkün ve belki tabiidir (doğaldır). İşbu tadilattan (değişiklikten) müstefid olursunuz (faydalanırsınız). Lakin daha ileriye gitmek isterseniz hiçbir şeye muvaffak olamazsınız (bir şey elde edemezsiniz). Berlin Kongresi'nin Devlet-i Aliyye için içtima etmediğini size tekrar ederim (Mahmud Celaleddin Paşa, 1326/1908-1909: 175-176).

Görüldüğü üzere daha kongre başlamadan Osmanlı'ya karşı takınacağı menfi tavrı ortaya koymaktan çekinmeyen Bismarck, ayrıca müzakereler esnasında zaman zaman mühim meseleler hakkında savunmada bulunmak isteyen Osmanlı murahhaslarının da sözlerini kesmek suretiyle fikir beyan etmelerine mani olmuştur (Türkgeldi, 1955: 65). Bununla da kalmayan Bismarck, kongrede Osmanlı topraklarını şuna buna peşkeş çekmekten de geri kalmamış ve Fransa ile İtalya arasında Kuzey Afrika'da çatışma yaratmak için Tunus'u evvela İtalya'ya, daha sonra da Fransa'ya teklif etmiş ve bu yolla Fransa'nın faaliyet alanını Avrupa dışına angaje etmeye çalışmıştır. Hatta Bismarck, İstanbul'u Fransa'ya da peşkeş çekmekten ve bu devlete İstanbul'da bir Latin devleti kurulmasını önermekten de çekinmemiştir (Kocabaş, 1988: 33-34). Dolayısıyla Bismarck bu kongrede Osmanlı İmparatorluğu'nu adeta yok sayarak kongrenin Alman çıkarlarını gözetecek şekilde inkişafını temine çalışmış ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupalı devletler tarafından adeta yağmalanmasına yardımda bulunmuştur.

Hatta Osmanlı İmparatorluğu'nu artık yaşamak kabiliyetine malik bir devlet olarak görmeyen Bismarck, Avrupa barışının korunması ve ihtilaflı konularla topraklar üzerinde bir uzlaşma sağlanabilmesi için Osmanlı İmparatorluğu topraklarının İngiltere, Rusya ve Avusturya arasında paylaştırılması görüşünü dahi ortaya atmıştır. Eğer Bismarck'ın kafasındaki bu taksim fikri cari olsaydı; Türkiye, daha ziyade Türklerin mütemekkin bulunduğu Edirne, İstanbul ve Anadolu'dan müteşekkil bir devlet haline gelecekti. Böylece Bismarck, aşağı yukarı bugünkü Türk ulus devletini daha yarım yüzyıl önceden tasarlamıştı (Baykal, 1943: 11-12).

Netice itibariyle yeni kurulmuş olan Alman İmparatorluğu'nun iç ve dış sorunlarıyla meşgul olan ve kuvvetler dengesinde bir bozulmaya meydan vermemek adına adeta kafasını Avrupa kıtasından başka bir yana çevirmeyen Bismarck'ın Osmanlı İmparatorluğu ile nötr ve hatta zaman zaman kötü ilişkiler geliştirdiğini söyleyebiliriz. Bismarck için Türkiye, büyük devletler arasındaki hesap ve takas konusu olmaktan başka bir anlam ifade etmeyen küçük bir figürdü (Tepekaya, 2002: 59-60).

KAYZER II. WİLHELM'İN OSMANLI İMPARATORLUĞU'NU BİRİNCİ ZİYARETİ (1889)

Weltpolitik Siyaseti ve Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nu Ziyaretinin Sebepleri

Alman İmparatoru I. Wilhelm 91 yaşındayken 9 Mart 1888'de ölünce yerine 56 yaşındaki oğlu III. Friedrich tahta çıktı. Ancak III. Friedrich gırtlak kanseriydi ve daha tahta çıkmadan önce yakalandığı bu hastalıktan dolayı günlerinin sayılı olduğu biliniyordu[150]. Nitekim hükümdarlığı uzun sürmedi ve sadece 99 gün tahtta kaldıktan sonra 15 Haziran 1888'de öldü (Kissinger, 2000: 188-189).

III. Friedrich'in ölümü üzerine aynı gün 29 yaşındaki oğlu II. Wilhelm tahta çıktı. Her ne kadar II. Wilhelm ile Bismarck'ın arası başlangıçta iyi gibi görünse de kısa bir süre sonra imparator ile şansölye arasında karakter ve politik fikir çatışmaları baş gösterdi. Dedesinden ve babasından çok farklı bir karaktere sahip olan II. Wilhelm genç, dinamik, atak, müteşebbis, hayalperest, gururlu, otoriter ve ihtiraslıydı. İktidarını hiç kimseyle paylaşmaya niyeti yoktu (Armaoğlu, 2014: 381-382). Bu karakter yapısına sahip genç hükümdarın en az kendisi kadar otoriter olup (Lee, 2004: 158) 26 yıldır Almanya'yı neredeyse tek başına yönetmiş olan 73 yaşındaki dik kafalı ve inatçı (Uçarol, 1994: 241) ihtiyar şansölye ile anlaşması pek olası değildi. Bismarck şansölyeliğinin ilk günlerinden beri Almanya'nın bütün dizginlerini eline almış ve devletin hem iç ve hem de dış politikasını tek başına belirlemişti. 1861 yılında Prusya tahtına çıktıktan bir yıl sonra Bismarck'ı şansölyeliğe tayin etmiş ve ölene kadar onu hiç azletmemiş olan I. Wilhelm, genellikle geri planda kalıp bütün devlet işlerini Bismarck'a bırakmış, ona pek karışmamıştı (Sander, 2012: 158). Cüzi istisnalar olmakla beraber I. Wilhelm ile Bismarck çoğu konuda uyuşma sağlamış, bazı görüş ayrılıkları ortaya çıktığı zaman da şansölye, imparatoru ustalıkla idare etmişti. Zaten bundan dolayı bu dönem imparatorun adıyla değil, Şansölye Bismarck'ın adıyla anılmış ve tarihe geçmiştir. Şimdi ise durum değişmiş ve devletin yönetimini şansölyeye bırakmak yerine kendi üstüne almaya çalışan bir genç hükümdar, Bismarck'ın karşısına dikilmişti. Nitekim I. Wilhelm döneminde Bismarck, bakanlarının kendisinin izni olmadan imparatorla görüşmelerini yasaklamışken II. Wilhelm ise daha tahta çıktığı ilk gün bu yasağı kırarak Bismarck'a haber vermeden bakanları huzuruna çağırtmıştır (Armaoğlu, 2014: 383).

II. Wilhelm ile Bismarck arasındaki çatışma sadece karakter yapılarıyla da sınırlı değildi. İmparator ile şansölye arasında iç ve dış politikada da fikir ayrılıkları vardı. Bismarck muhafazakârdı ve her türlü liberal harekete karşı olduğu gibi bu dönemde ortaya çıkmaya başlayan Almanya içindeki sosyalist hareketlere de cephe almıştı. Fakat

[150] Bismarck, I. Wilhelm öldüğü zaman veliahda haber gönderip hastalığından dolayı tahttan feragât etmesini tavsiye etmiş, fakat III. Friedrich, İngiltere Kraliçesi Victoria (1837-1901)'nın kızı olan çok sevdiği eşi Victoria Mary-Louisa'nın imparatoriçe ünvanı almasını istediği için bunu reddetmiştir. Bkz. (Armaoğlu, 2014: 381).

II. Wilhelm öyle değildi, liberal fikirliydi ve Bismarck'ın sosyalistlere karşı başlattığı mücadeleyi onaylamıyordu (Armaoğlu, 2014: 382).

Dış politikada da bu iki şahsiyet arasında bir uzlaşma söz konusu değildi. Fransa'nın Almanya'ya karşı Rusya ile birleşmesini önlemek ihtiyacını her şeyin üstünde gören Bismarck, her ne kadar Balkanlara nüfuz etme meselesi sebebiyle ilişkileri son derece bozuk olan Avusturya ile Rusya'yı aynı kombinezonda tutmaya çalışmışsa (Roberts, 2015: 549) da II. Wilhelm için esas olan Avusturya idi. Zira II. Wilhelm, Balkanlar sorunu yüzünden bu iki devletin er ya da geç karşı karşıya geleceklerini ve bu noktada Rusya için ırkdaşları olan Avusturya'yı feda etmenin doğru bir hareket olmayacağını düşünüyordu (Armaoğlu, 2014: 383).

Ancak bütün bunlardan başka belki de II. Wilhelm ile Bismarck arasındaki en büyük anlaşmazlık bu gibi bazı spesifik politikalardan ziyade Almanya'nın dış politikada takip edeceği temel ve genel siyasetle alâkalıydı. Evvelce de bahsettiğimiz üzere Bismarck, Alman birliğinin kurlmasından sonra kesin bir barış politikası uygulamaya başlamıştı. II. Wilhelm ise barış politikasının yeterince uygulandığını, artık bu politikayı uygulamanın gereksiz olduğunu ve halâ bu politikayı uygulamaya devam eden Bismarck'ın Almanya'yı uyuşuk bir hale getirdiğini düşünmekteydi (Ülman, 1972: 47). Halbuki artık Almanya uzun süredir takip ettiği inziva politikasından sıyrılmalı ve dünyaya açılmalıydı. Nitekim Almanya artık birliğin yeni kurulmuş olduğu 1870'lerden çok farklı bir haldeydi. Alman endüstrisi yaklaşık 20 yıl içerisinde fevkalâde bir atılım göstermiş ve ham madde ile pazara duyulan ihtiyaç had safhaya ulaşmıştı. II. Wilhelm'e göre Almanya artık atılım gösterip diğer büyük sömürgeci güçler arasında yerini almalıydı (Armaoğlu, 2014: 385). *"Almanya güneşte bir yer edinmeli" (Platz an der Sonne)* diyen (Hobsbawn, 1999: 344) Kaiser II. Wilhelm'in bu fikirleri ve Almanya'yı dünyaya açma politikası *Weltpolitik* (Dünya Politikası) olarak adlandırılır (Kissinger, 2000: 189). Dolayısıyla bu dönemde Bismarck ile II. Wilhelm arasında bir *Friedesnpolitik-Weltpolitik* çatışması yaşanacaktır.

Görüldüğü üzere II. Wilhelm ile Bismarck neredeyse her konuda büyük bir uyuşmazlık içindeydi. Şu durumda bu iki otoriter şahsiyetin daha fazla beraber çalışmasına imkân kalmamıştı. Fakat ne de olsa Bismarck, bugüne kadar Almanya için yaptıklarıyla ve başardıklarıyla Almanya'da kazanmış olduğu nüfuz ve Avrupa'da sağlamış olduğu şöhretten dolayı kolayca azledilebilecek bir şahsiyet değildi. Bundan dolayı İmparator Kayzer II. Wilhelm, Bismarck'ın şansölyeliğine iki yıl kadar katlanmak zorunda kalmıştı. Ancak bu iki yıl içerisinde, yani 1888'den 1890'a kadar geçen süreçte imparatorun faaliyetleri sonucu Bismarck ikinci plana düşmüş bulunmaktaydı. Karakteri itibariyle bu duruma daha fazla kantlanması mümkün olmayan Otto von Bismarck, 18 Mart 1890 günü nihayet imparatora gönderdiği bir mektupla şansölyelikten istifa ettiğini bildirdi. Böylece tarih sahnesinden çekilen Bismarck kendisi için büyük bir anlam ifade eden bir jest olarak Almanya'yı bugünlere getirdiği uzun ve zorlu süreçte beraberce büyük bir uzlaşma ile çalıştığı müteveffa İmparator I. Wilhelm'in kabrine bir çelenk koyduktan sonra 28 Mart günü Berlin'i terk ederek Hamburg'un yaklaşık 20 km. doğusunda bulunan Friedrichsruh'taki malikânesine çekildi ve 1898 yılında 83 yaşındayken öldüğü ana kadar burada yaşadı (Armaoğlu, 2014: 384).

Böylece Bismarck'tan kurtulan Kayzer II. Wilhelm için *Weltpolitik*'i etkin bir şekilde uygulamanın önünde hiçbir engel kalmamıştı. Nitekim Bismarck'ın istifasından sadece dört gün sonra *"Rotamız aynen devam ediyor, artık tam gaz ileri!"* diyen (Kobal, 2000: 95) Kayzer, artık Almanya'yı büyük bir dünya gücü haline getirmek üzerine kurulu politikalarına başlayabilirdi. Nitekim Bismarck'ın ayrılmasından sonra Alman dış politikasında çok köklü değişimler meydana gelecektir (Lee, 2004: 160). Bu bakımdan Bismarck'ın şansölyelik görevini bırakması Alman İmparatorluğu diplomasisi için bir dönüm noktası teşkil eder. Bununla birlikte Alman dış politikasındaki bu değişikliği sadece Bismarck'ın çekilmesine bağlamak da doğru olmaz. Öyle görünüyor ki artık hem Almanya'nın ve hem de dünyanın içinde bulunduğu şartlar gereği Bismarck görevinde kalmış olsaydı dahi bu değişiklik yine de kaçınılmaz olacaktı. Zira gelişen Alman ekonomisinin ve sanayisinin ihtiyaçları artık Almanya'nın sadece Avrupa kıtası ile sınırlı ve Fransa tehdidine karşı Rusya ve Avusturya ile kurduğu ittifaka dayanan bir denge politikasını daha fazla sürdürmesine imkân bırakmamıştı. Belki Bismarck dış politikadaki bu değişimi biraz daha yavaşlatabilirdi, ancak değişime tamamen engel olması söz konusu olamazdı. Bismarck'tan sonra sorumluluk mevkine gelenlerin farkı ise bu değişimi daha da hızlandıracak olmalarıdır (Roberts, 2015: 550).

Bismarck'ın ayrılmasından sonra hiç vakit kaybedilmeden Almanya'nın dünyaya açılmasını öngören *Weltpolitik* çerçevesinde sömürgecilik faaliyetlerine başlandı (Ülman, 1972: 47). Nitekim XIX. yüzyıl endüstrileşmesinin ve kapitalizminin ortaya çıkardığı şartlara Almanya'nın da ayak uydurması kaçınılmaz olduğundan daha Bismarck döneminde bile Almanya bazı cüzi sömürgeler elde etmişti. Ancak yine de Bismarck'ın temel bir sömürgecilik politikası olduğu söylenemez. Şimdi ise Almanya sistemli bir sömürgecilik politikasına yönelmekteydi (Hobsbawn, 1999: 344). Bu politikanın yürütülebilmesi ise Alman çıkarlarını açık denizlerde koruyabilecek güçlü bir donanmaya ihtiyaç duyuyordu. Halbuki Almanlar böyle bir donanmaya sahip olmadıkları gibi Almanya çok geç bir tarih olmasına rağmen 1896 yılında dahi birinci sınıf açık deniz zırhlısı açısından İngiltere, Fransa, Rusya, İtalya ve ABD'nin ardından altıncı sırada yer alıyordu (Soy, 2002: 29). Almanya'yı siyasî, askerî ve iktisadî bakımdan dünyanın en büyük güçlerinden biri haline getirmek isteyen Kayzer ise Almanya'nın da *Royal Navy* (İngiliz Kraliyet Donanması) çapında bir donanma gücüne sahip olmasını arzu ediyordu (Soy, 2002: 30). Nitekim Dışişleri Bakanı Bernhard von Bülow'un *"Almanın bir komşusuna toprağı, diğer komşusuna da denizi bırakıp, kendisine gökte yer aradığı devir bitmiştir… Biz de güneşteki yerimizi almak istiyoruz."* sözleri (Kobal, 2000: 98) bu arzuyu açıkça ortaya koymaktadır. Bilhassa *güneşte bir yer edinmek* deyimi artık Almanya'yı denizaşırı bir imparatorluk haline getirmeyi öngören Alman *Weltpolitik*'inin sloganı haline gelmişti (Kocabaş, 1988: 64).

Bunun üzerine bu konudaki çalışmalara hız verildi (Hobsbawm, 1999: 344) ve ilki 26 Mart 1898'de, ilkinden daha kapsamlı olan ikincisi ise 20 Haziran 1900'de olmak üzere *Reichstag* (Alman İmparatorluk Meclisi)'da iki adet donanma yasası çıkarıldı. Buna göre 1901-1917 yılları arasını kapsayan gemi inşa programı çerçevesinde mevcut sayısı 19 olan birinci sınıf zırhlı gemilerin miktarı iki kat arttırılarak 38'e çıkarılacak ve böylece Alman donanması artık bir kıyı savunma filosu olmaktan çıkıp İngiliz donanmasından sonra dünyanın ikinci büyük deniz gücü olmak derecesine yükselecekti (Soy, 2002: 30). İngiltere'nin 1909 ile 1914 yılları arasında 23 adet dretnot inşa etmesine karşılık Almanya ise yine aynı yıllar arasında 17 dretnot inşa edecektir (Westwell, 2008: 153). Almanya'nın XX. yüzyılın sadece ilk on yılı içerisinde savaş gemilerinin tonaj bakımından üç misli artarak 1900'de 285.000 ton iken 1910'da 964.000 tona ulaşması (Kennedy, 1987: 253) bu devletin gerçekleştirdiği deniz gücü atılımını açıkça

ortaya koymaktadır. Bu durum İngiltere ile Almanya arasındaki deniz gücü rekabetininin şiddetini gittikçe arttıracaktır.

Kayzer II. Wilhelm Almanyasının *Weltpolitik* idealini gerçekleştirmek adına başlattığı faaliyetler silahlanma yarışıyla da sınırlı değildi. Nitekim bazı uluslararası politik krizlere de Almanya'nın bu doğrultuda müdahil olduğunu görüyoruz. Almanların 1896'da İngiltere'ye karşı ayaklanan Boerlere destek olması bunun en iyi örneklerindendir (Roberts, 2015: 552). Esasen Almanya'nın bu bölgeden ve Boerlerin ayaklanmasına destek vermekten elde edebileceği bir çıkar söz konusu değildi (Soy, 2002: 31). Almanya'nın önemli bir çıkarı olmadığı halde bu ayaklanmaya destek vermesi, Avrupa dışına çıkıp dünyadaki gelişmelere de ağırlığını koyan bir devlet görünümü yaratmak isteğiyle açıklanabilir. Aynı şekilde 1905 yılında cereyan eden Birinci Fas Krizi ile 1911 yılında cereyan eden İkinci Fas Krizi de Almanya'nın dünya siyasetinde kendisini ispat için müdahil olduğu *Weltpolitik* teşebbüslerindendir (Lee, 2004: 163). Ancak Almanya bu gibi teşebbüslerinde her defasında başarısızlığa uğramıştır. Bununla birlikte bu gibi teşebbüsler her ne kadar Almanya için başarısızlıkla sonuçlanmışsa da Almanya'nın bir dünya gücü olduğu ve dünya meselelerinde artık Almanya faktörünün de göz önüne alınması gerektiği izlenimini oluşturması bakımından çok büyük bir önem arz etmektedir. Nitekim Kayzer II. Wilhelm daha 1900 yılında *"Denizlerde ve uzak kıtalarda Almanya ve Alman İmparatorluğu olmadan hiçbir karar alınamaz."* diyordu (Armaoğlu, 2014: 464).

Görüldüğü üzere Kayzer II. Wilhelm'in *Weltpolitik* çerçevesindeki faaliyetleri Bismarck'ın içine kapalı sistemini yıkıp yerine Almanya'yı dışarıya açan yepyeni bir sistemi ikâme etmiş ve bu durum Bismarck'ın adeta bütün varlığını ortaya koyarak sağlamaya çalıştığı kuvvetler dengesinin altüst olmasına sebep olmuştur. Almanya, İngiltere ile donanma rekabetine girerek bu devletin en hassas olduğu deniz gücü konusunda büyük bir tehdit olmakla kalmamış, İngiltere'nin Alman donanmasından çekindiğini gören Kayzer II. Wilhelm, Alman donanmasını İngiltere üzerinde bir baskı aracı olarak kullanmaktan da çekinmemiştir (Armaoğlu, 2014: 468). Bununla da kalınmamış ve Almanya uluslararası meselelerde İngiliz çıkarları aleyhine hareket etmiştir. Ayrıca gelişen Alman endüstrisi Almanya'nın dünya ticaretinde İngiltere'ye rakip olmasına sebep olmuş ve bu durum İngiltere'yi oldukça rahatsız etmiştir (Sander 2012: 155). Zira 1900-1910 yılları arasında İngiltere'nin dış ticaret hacmi 20.5 milyar franktan 28 milyar franga çıkarken aynı yıllar arasında Almanya'nın dış ticaret hacmi ise neredeyse iki misline çıkarak 12.5 milyar franktan 21.5 milyar franga yükselmiştir (Pinnow, 1940: 476). Almanya, İngiltere'nin karşısına her alanda öyle büyük bir rakip olarak çıkmıştı (Hawes, 2017: 142) ki artık XX. yüzyılın yeni dünya kültürünün İngiliz mi, yoksa Alman mı olacağı tartışmaları dahi başlamıştı (Sander, 2012: 210). Haliyle bu durum İngiltere'yi endişelendirmişti. Kaiser II. Wilhelm, Almanya'nın bir dünya gücü olmasının önündeki en büyük engelin İngiltere olduğunu düşünüyordu (Sander, 2012: 210). Bununla birlikte bu iki devlet arasındaki husumet karşılıklıydı ve bütün bu gelişmelerden sonra İngiltere de artık en büyük düşmanının Almanya olduğunu kabul etmiş durumdaydı.

Şu halde *Weltpolitik* en ziyade İngiliz-Alman ilişkilerini etkilemiş ve bu iki devleti birbirine düşman hale getirmiştir diyebiliriz. Bu durum da Kayzer II. Wilhelm'i bundan sonra İngiltere'yi saf dışı bırakacak yollar aramaya sevk etmiştir. Kayzer'in bu güç durumdan kurtulmak ve *Weltpolitik*'ini etkin bir şekilde uygulamaya devam etmek için

yeni çözümler ortaya koyması zorunlu hale gelmişti. Hem Kayzer, hem Almanya ve hem de *Weltpolitik* için işte tam da bu noktada devreye Osmanlı İmparatorluğu girecektir. Zira Bismarck'ın aksine Kayzer II. Wilhelm, Türkiye'yi siyasal ve ekonomik yayılma alanı olarak görecek (Kocabaş, 1988: 63) ve Almanya'nın yeni Osmanlı politikası buna göre şekillenecektir.

Kayzer II. Wilhelm'i Osmanlı İmparatorluğu ile yakın ilişkiler kurmaya iten en temel sebeplerden biri hayret verici bir süretle gelişen Alman sanayisinin ham madde ve pazar ihtiyacıydı (Pinnow, 1940: 474). 1871 yılında imparatorluğun kurulmasından itibaren fevkâlade bir ziraî, sınaî ve ticarî atılım yapan Alman ekonomisi süratle gelişmiş (Kılıç, 2005: 21-22) ve bu kalkınma neticesinde Almanya daha 1880'li yıllarda bile İngiltere, Fransa ve ABD'den sonra dünya ticaretindeki dördüncü büyük ekonomi haline gelmişti (Kocabaş, 1988: 45). Bu durum hem miktarı ve hem de çeşidi artan Alman mamülleri için duyulan ham madde ve pazar ihtiyacını katlamaktaydı. Halbuki tarım ürünlerinin çeşitliliği bakımından fakir bir ülke olan Almanya, kömür, demir, potasyum, çinko ve magnezyum dışındaki hiçbir madene de sahip değildi (Kocabaş, 1988: 45). Üstelik sanayisinin gelişmesine paralel olarak sürekli ihtiyacı artan petrol, kauçuk ve ipek gibi maddeleri de dışardan ithal etmeye mecburdu (Önsoy, 1982: 48). Dolayısıyla Almanya, sanayisi için gereken ham maddeleri kendi ülkesinden elde edemediğinden dışardan satın alıyor ve bu da pahalıya mâl oluyordu. Ham madde kifayetsizliğinin yanında Alman iç pazarı da arzı karşılayamamaya başlamıştı. Nitekim Alman iç pazarı endüstriyel üretimin ancak %30 ila %40 kadarını tüketebiliyordu (Armaoğlu, 2014: 463). Bu durum artığın yurtdışına ihracını gerekli kılıyordu. Ayrıca imparatorluğun kurulduğu 1871 yılında Almanya'nın nüfusu 41.000.000 iken bu sayı sekiz milyonluk bir artış göstererek Kayzer II. Wilhelm'in tahta çıktığı 1888 yılında 49.000.000'a varmıştı (Karal, 1995: 171). Kayzer'in hükümdarlığındaki ilk 12 yıl içinde bu sayı daha da artarak 1900'de 56.000.000'u bulmuştu (Kennedy, 1987: 248). Bu fazla nüfusun da kolonilere yerleştirilmesi lüzumu vardı. Nitekim Şansölye Caprivi, *Reichstag*'da *"Ya mal, ya da insan ihraç etmek zorundayız. Bu kadar artan nüfusla yaşayamayız."* diyordu (Ortaylı, 2014: 41). Bütün bunlar Almanya'yı kaçınılmaz bir şekilde dünyaya açılmaya ve sömürgecilik politikası takip etmeye mecbur bıraktı.

Fakat Alman millî birliğinin henüz sağlanmadığı dönemlerde Almanlar merkezî otoriteden yoksun konfederasyonlar içerisinde dağınık bir halde yaşadığından bu dönemlerde bir Alman sömürgeciliğinden bahsetmek tabiyatıyla mümkün değildir. Birliğin kurulmasından sonra da Bismarck'ın uzunca bir süre kuvvetler dengesinde bir bozulma meydana getirmemek için sistemli bir sömürgecilik politikası izlemekten daima kaçındığını evvelce ifade etmiştik. Dolayısıyla Almanya sömürgecilik rekabetinde İngiltere ve Fransa başta olmak üzere diğer Avrupalı devletlerin çok gerisinde kalmıştır. Zira bütün verimli araziler diğer büyük sömürgeci devletler tarafından çoktan paylaşılmış durumdaydı (Kobal, 2000: 94). Almanya'nın elinde Afrika, Asya ve Pasifik'te bulunan bazı cüzi sömrügeler vardı, ancak bunlar ham madde ve tarım açısından verimsiz (Önsoy, 1982: 15) olduğu gibi fazla nüfusu yerleştirmeye de elverişli değildi (Karal, 1995: 171). Bu durum Almanya'yı barışçıl yayılma şeklinde adlandırılabilecek yeni ve farklı bir sömürgecilik anlayışını mecburen benimsemeye sevk etti. Bu doğrultuda Almanya; Güney Amerika, Afrika veya Asya gibi kıtalarda çoktan paylaşılmış olan bir bölgeyi doğrudan sömürmek için diğer Avrupalı devletlerle çatışma yaşamaktansa yönünü henüz doğrudan sömürgeleştirilmemiş ve kısmî de olsa bağımsızlığını halâ koruyan, yani gelişmiş devletler tarafından sömürülmeye mahkûm, ancak kendisini hangi devletin sömüreceği konusunda karar verebilme özgürlüğüne sahip Osmanlı, İran, Çin ve Japonya

gibi doğunun geleneksel imparatorluklarına çevirmiştir (Kocabaş, 1988: 44-45; Ortaylı 2014: 19). Almanya'nın amacı bu gibi geri kalmış ülkelere barışçıl yollarla nüfuz etmekti. Böylece Almanya, sanayisi için gereken ham maddeleri bu gibi ülkelerden ucuza temin edebileceği gibi mamüllerini de elde edeceği pazar paylarıyla bu gibi ülkelere akıtmak suretilye büyük bir gelir sağlayabilecekti. Ayrıca bu gibi ülkelerde koloniler kurarak hem bu bölgelere yönelik nüfuzunu arttıracak ve hem de fazla nüfusunu yerleştirebileceği yeni alanlar bulacaktı. İşte Almanya'nın yönünü doğuya çevirmek suretiyle uygulayacağı bu barışçıl yayılma hareketi *Wletpolitik* siyasetinin kapsamı içine giren ve onun bir alt kolunu teşkil eden *Ostpolitik* (Doğu Politikası) (Çolak, 2014: 25) veya *Drang Nach Osten* (Doğu'ya Doğru Yayılma) (Kocabaş, 1988: 64) siyasetini doğuracaktır.

Almanya için Osmanlı İmparatorluğu iktisadî ve sosyal açıdan büyük bir öneme sahip olduğu gibi aynı zamanda siyasî ve askerî açıdan da büyük bir öneme sahipti. Zira *Weltpolitik* sebebiyle Alman-İngiliz ilişkileri oldukça bozulmuştu. Kayzer II. Wilhelm, Almanya'yı bir dünya gücü yapmanın önündeki en büyük engelin İngiltere olduğunu düşünüyordu (Sander, 2012: 210). Almanya ile İngiltere arasında büyük bir çatışmaya sebep olan *Weltpolitik* gelecekte bu iki ülke arasında büyük bir savaş başlatma potansiyeline de sahipti. Ayrıca böyle bir savaşın ortaya çıkması halinde bunun sadece bu iki ülke ile sınırlı kalmayıp bloklaşmalar nedeniyle diğer Avrupa devletlerini de içine çekeceği kesindi. Böyle bir savaşta Almanya'nın İngiltere'yi adalarında mağlup edemeyeceği de açıktı. Zira Britanya ve İrlanda kıyıları dünyanın en büyük deniz gücü olan *Royal Navy* tarafından korunuyordu. Dolayısıyla İngiltere'yi kuvvetten düşürmek ve barışa zorlamak için yine Napoléon Bonaparte'ın yaptığını denemekten başka yol yoktu. Yani Mısır işgal edilmeli ve İngiltere'nin Hindistan ticareti mahvedilmeliydi. Bunu sağlamak da Almanya'nın, dostluğunu kazanmak suretiyle Osmanlı İmparatorluğu'na nüfuz etmesine, Berlin'i Anadolu'ya, Anadolu'yu da Suriye ve Mezopotamya'ya bağlayacak demiryolları inşa etmesine bağlıydı (Karal, 1995: 171-172). Ayrıca böyle bir demiryolu inşa edilebilirse Alman ticarî çıkarları için Baltık Denizi'nden Basra Körfezi'ne kadar uzanan bir yol da açılmış olacaktı.

İngiltere'yi zayıf düşürmenin bir başka yolu da onu sömürgelerinden etmekti. Zira *üzerinde güneş batmayan imparatorluğun* gücü en başta Hindistan olmak üzere sömürgelerine dayanmaktaydı. İngiliz sömürgelerindeki nüfusun çoğunluğunu Müslümanlar oluşturuyordu. İngiltere'nin yanında Fransa ve Rusya da dahil olmak üzere Avrupalı devletlerin hakimiyeti altında yaşayan Müslümanların sayısı 140 milyonu bulmaktaydı ve bunun 90 ila 100 milyonu İngiltere'nin hakimiyeti altındaydı, bunun da 70 milyon kadarı sadece Hindistan'da bulunuyordu (Çolak, 2014: 33). Eğer Kayzer II. Wilhelm ve dolayısıyla Almanya, Müslümanların dostluğunu kazanabilirse İngiliz sömürgelerindeki Müslümanlar üzerinde büyük bir nüfuz elde edebilir ve hatta onları ayaklandırmak suretiyle İngilizleri sömürgelerinden edebilirdi (Fındıklı, 1999: 60). Müslümanların dostluğunu kazanmak ise tabii olarak İslam halifesinin, yani Osmanlı padişahının dostluğunu kazanmaya bağlıydı. Zira dünya Müslümanlarıyla sağlıklı bir irtibat ancak halife vasıtasıyla kurulabilirdi. Nitekim bu nedenlerden ötürü İslam alemine olan ilgisi giderek artan Kayzer II. Wilhelm, bu doğrultuda teşebbüse geçip İngiliz ve Rus hakimiyeti altındaki İslam toplumlarının durumları hakkında bilgi almak ve tetkiklerini Alman Dışişlerine rapor etmek üzere bu bölgelere bilim adamı ve bürokrat kimliği altında pekçok ajan göndermiştir. Bu ajanların tek görevi bu bölgelerdeki Müslüman halkların durumu hakkında bilgi almaktan ibaret de değildi. Bunlara aynı zamanda Almanya'nın İngiltere'yi bu bölgelerde nasıl zayıflatabileceği konusunda araştırma yapmak ve hatta yerel halk arasında İngiliz Hükümeti aleyhinde

propaganda yaymak talimatı da verilmişti (Çolak, 2014: 26). Bu ajanlardan biri olan Almanya'nın Kahire Konsolosluğu Ateşesi Max Freiherr von Oppenheim, 5 Temmuz 1898'de Şansölye Hohenlohe'ye yazdığı bir raporda, Müslümanlar arasında yardımlaşmanın güçlü olduğunu ve eğer Osmanlı sultanına cihat ilan ettirilebilirse 260 milyon Müslümanın Almanya'nın Doğudaki hedeflerine ulaşması konusunda faydalı olabileceğini belirtmiştir (Çolak, 2014: 26-27). Bu gibi raporlar Kayzer üzerinde büyük bir etki bırakmış ve bilhassa Birinci Dünya Savaşı'nın hemen öncesinde ve başlarında Kayzer, Müslümanları isyana teşvik ve tahrik fikrine iyice sarılmaya başlamıştır. Nitekim Kayzer II. Wilhelm, Almanya'nın Birinci Dünya Savaşı'na girmesinden iki gün önce, 30 Temmuz 1914'te Almanya'nın Petersburg Büyükelçiliğinden gelen bir telgrafın kenarına şu notu düşmüştür: "*…Türkiye'deki ve Hindistan'daki ajanlarımız bütün Müslüman dünyayı bu nefret edilen, yalancı, vicdansız alçak halka (İngilizler) karşı ve vahşiliğe karşı ayaklanmayı uyandırmak zorundalar; çünkü eğer biz kan kaybından ölecek olursak İngiltere en azından Hindistan'ı kaybetmelidir*". (Kautsky vd., 1921: 132).

Aynı şekilde Almanya'nın Rusya'ya savaş ilan edip Birinci Dünya Savaşı'na girmesinden bir gün sonra 2 Ağustos 1914'te de Alman Genelkurmay Başkanı General Helmuth Graf von Moltke, Alman Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği bir yazıyla Hindistan ve Mısır'da Müslüman ayaklanmalarının başlatılmasının ve Türkiye'nin de yardımıyla eğer mümkün olursa İran'nın da Rus nüfuzundan kurtarılmasının gerekliliğini ifade etmiştir (Çolak, 2014: 29). Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nu ikinci ziyaretinde, Kasım 1898'de Şam'da bulunduğu sırada kendisini *300 milyon Müslümanın koruyucusu* ilan etmesinin (Ortaylı, 2014: 96-97) altında yatan sebep de hiç şüphesiz bu politikalarını gerçekleştirebilmek adına Müslümanların dostluğunu kazanmak istemesiydi. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşı'na girmesini müteakip Sultan V. Mehmed Reşad (1909-1918)'ın Osmanlı Orduları Başkumandanı, Sultan ve Emirülmüminin sıfatıyla dünya üzerindeki bütün Müslümanlara hitaben 11 Kasım 1914'te ilan ettiği Cihad-ı Ekber de Almanya'nın bu politikasının bir tezahürüydü ve cihadın ilan edilmesi bizzat Almanlar tarafından rica edilmişti (Çolak, 2014: 32). Netice itibariyle Kayzer II. Wilhelm'in Müslümanların Emiri sıfatını haiz Osmanlı sultanının bütün İslam alemi üzerindeki nüfuzunu kullanmak ve Osmanlı'nın bu konuda kendisine sağlayacağı stratejik imkânlardan istifade etmek arzusu Almanya'yı Osmanlı İmparatorluğu'na yakınlaştıran etkenlerden birisini teşkil etmiştir.

Görüldüğü üzere şartlar ve karşılıklı çıkarlar Osmanlı İmparatorluğu ile Alman İmparatorluğu'nu birbirine yakınlaştıracak, Sultan II. Abdülhamid döneminde başlayan yakın ilişkiler İttihad ve Terakki döneminde daha da yoğunlaşacak ve en nihayetinde bu iki imparatorluk sonlarını hazırlayacak olan Birinci Dünya Savaşı'na aynı blokta müttefik olarak gireceklerdir. Şu halde denilebilir ki Kayzer II. Wilhelm'in tahta çıkması ve *Weltpolitik* siyasetini uygulaması, Osmanlı İmparatorluğu ile Alman İmparatorluğu arasındaki ilişkileri tarihin başka hiçbir döneminde görülmeyen derecede geliştirecek ve Kayzer II. Wilhelm sebep olduğu olaylar bakımından – Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasında çok etkin bir rol oynamak ve bu savaşa Türkleri de sürüklemek gibi – hem dünya tarihinde ve hem de Türk tarihinde büyük bir dönüm noktası teşkil edecektir. Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nu ziyaretleri de bu dönemde Alman İmparatorluğu'nun Osmanlı İmparatorluğu ile yakın ve dostane ilişkiler geliştirmeye dayalı politikalarının ve Alman emperyalizminin barışçıl yollarla Türkiye'ye girişinin tezahürleri olacaktır.

Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'u Birinci Ziyareti

Kayzer II. Wilhelm İstanbul'u ve Osmanlı İmparatorluğu'nu ilki 1889 yılında ve ikincisi 1898 yılında olmak üzere ilk ikisi Sultan II. Abdülhamid döneminde, üçüncü ve sonuncusuysa 1917 yılında Sultan V. Mehmed Reşad (1909-1918) döneminde olmak üzere toplam üç kez ziyaret etmiştir.

Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'na deniz yoluyla gerçekleştirdiği birinci ziyareti sadece İstanbul'u kapsamış olup İstanbul'a ulaştığı 2 Kasım 1889 Cumartesi gününden İstanbul'dan ayrıldığı 6 Kasım 1889 Çarşamba gününe kadar olmak üzere 5 gün sürmüştür (Mürüvvet, 8-12 Rebiülevvel 1307). Kayzer II. Wilhelm'e bu ziyaretinde eşi Alman İmparatoriçesi ve Prusya Kraliçesi Augusta Victoria ile ekrek kardeşi Prens Heinrich de eşlik etmiştir. Kayzer II. Wilhelm'in bu ziyareti aynı zamanda yabancı bir devlet hükümdarının Osmanlı İmparatorluğu'na gerçekleştirdiği ilk ziyaret olma özelliğini de taşımaktadır (Önsoy, 1982: 16).

Alman imparatoru ve imparatoriçesinin İstanbul'u ziyareti münasebetiyle büyük hazırlıklar yapılmıştır. Misafirlerin ikâmetine tahsis edilen Şale Kasr-ı Hümayûnu (Şale Köşkü)'na sırf misafirler için ikinci bir kısım inşa edilmiştir (İrez, 1990: 13). Ayrıca köşkün temizliği için 20, misafirlerin her türlü hizmetlerini görmeleri için de 10 hizmetçi görevlendirilmiş, kahve, sigara ve nargile ikramı için köşkte devamlı surette kalacak ayrı bir görevli tayin edilmiştir. Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) misafirlerin rahat etmeleri ve hoş vakit geçirmeleri için büyük bir gayret sarf etmiş, bu konuyla bizzat alakadar olmuştur (Demirel, 2007: 23). Gördükleri ihtişamdan dolayı misafirlerin adeta gözleri kamaşmıştır. Öyle ki padişah tarafından verilen ziyafetlerde kullanılan elmaslarla süslü altın ve gümüş yemek takımları her defasında değiştirilmiş ve aynı takım asla bir kere daha kullanılmamıştır (Şehsuvaroğlu, 1972: 23).

İmparator ve imparatoriçe ile maiyetleri Genoa'dan deniz yoluyla Atina'ya gitmek üzere 17 Ekim 1889'da Berlin'den ayrıldı (BOA Y..A…HUS 229/45). 27 Ekim'de Atina'da Kayzer'in kız kardeşi Sophie ile Yunanistan Veliahtı Konstantin'in evlilik törenine katılan imparator ve imparatoriçe ile maiyetleri birkaç gün daha ikamet ettikten sonra ise Kaiser zırhlısı, Hohenzollern Yatı ve Danzig adlı bir nakliye vapuru ile İstanbul'a gitmek üzere saat 19.45'te Pire limanından hareket etti (Sabah, 8 Rebiülevvel 1307).

Misafirleri karşılamaya memur edilen Hariciye Nazırı Said Halim Paşa başkanlığındaki Osmanlı karşılama heyeti (BOA Y..PRK.ZB.. 22/13) İzzeddin vapuruyla 1 Kasım'da Çanakkale Boğazı'na ulaşıp misafirleri 101 pare top atışıyla boğazın girişinde, Seddülbahir ve Kumkale hizasında karşıladı (Tercüman-ı Hakikat, 9 Rabiulevvel 1307). Karşılama merasiminin ardından Alman filosu; Asar-ı Tevfik Zırhlısı, Feth-i Bülend Korveti, İzzeddin vapuru ve Sultaniye yatından oluşan Osmanlı filosunun refakatiyle ve top atışları eşliğinde Çanakkale Boğazı'ndan geçip Marmara Denizi'ne, daha sonra da 2 Kasım 1889 Cumartesi günü saat 11.00 raddelerinde İstanbul Boğazı'na ulaştı (BOA Y..EE.. 89/10).

Top atışları, karşılama bölüğünün resmi selam ifası, Mızıka-i Hümayun tarafından çalınan Alman millî marşı (*Die Wacht am Rhein*) ve binlerce kişiden oluşan halkın *"Çok Yaşa!"* ve *"Hurra!"* sadaları eşliğinde Dolmabahçe Sarayı rıhtımında karaya çıkan Alman imparatoruyla imparatoriçesi burada bizzat Sultan II. Abdülhamid tarafından

tokalaşmak suretiyle karşılandı (BOA Y..PRK.PT… 5/87; Tercüman-ı Hakikat 9 Rabiulevvel 1307). Müteakiben Dolmabahçe Sarayı'nın teşrifat salonunda 10 dakika kadar sohbet ve istirahat edildikten (BOA Y..PRK.PT.. 5/79) sonra arabalarla güzergâhta yolun her iki tarafına dizilmiş piyade ve süvariden müteşekkil askerlerle halkın arasından alkışlar eşliğinde saat Yıldız Sarayı'na gdildi (BOA Y..PRK.PT.. 5/79).

Saat 12.45'te Yıldız Sarayı'na ulaşıldığında İmparator ve imparatoriçe ile maiyetleri, bizzat padişahın eşlik etmesiyle kendilerine tahsis edilmiş olan Şale Köşkü'ne geçtiler ve burada misafirlere kahvaltı sunuldu (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307). Kahvaltıdan sonra imparator ve imparatoriçe ile maiyet erkânı iade-i ziyaret yaparak Yıldzı Sarayı'na gitti. Padişah misafirlerini sarayın Mabeyn-i Hümayun Dairesin'de ağırladı. Burada evvela imparator tarafından kendi maiyeti, daha sonra da padişah tarafından vükela ve misafirlerin mihmandarlığına tayin edilen zevat tek tek takdim edildi (Tercüman-ı Hakikat 9 Rabiulevvel 1307). Resmi ziyaret ve takdim merasiminden sonra misafirler tekrar Şale Köşkü'ne döndüler.

Bilahare saat 13.45'te imparator ve imparatoriçenin ziyaretleri münasebetiyle 2. Tümen Kumandanı Ferik Rıza Paşa kumandasındaki birliklerce (BOA Y..PRK.PT.. 5/97) bir resmi geçit merasimi icra edildi (Sabah 9 Rabiulevvel 1307). Resmi geçidi müteakip İstanbul'da bulunan yabancı devletlerin elçileri ve elçilik memurları imparatora resmi bir ziyaret yaptılar (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307). Süferanın ziyaretinden sonra 1 saat kadar Şale Köşkü'nün merasim dairesinde istirahat eden imparator, imparatoriçe ve prens, imparatorun mihmandarları Ferik Ahmed Ali Paşa ve Ferik Goltz Paşa ile imparatoriçenin mihmandarı Ferik Raşid Paşa refakatinde arabalarla İstanbul'u gezmeye çıktılar (Tercüman-ı Hakikat 9 Rabiulevvel). Ayrıca müteaddit yaveran ve çavuşan ile sair memurin ve arabaların önünde ve arkasında Ertuğrul Alayı'na bağlı iki süvari bölüğü de her türlü hizmet ve asayişi sağlamak için hem gidiş ve hem de dönüş esnasında yol boyu misafirlere refakat etti (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307). Bundan başka su ve sigara ikram etmek üzere arabalarda sofracılar da bulunuyordu (Işıksal, 2002: 65). Saat 17.00 raddelerinde hareket eden misafirler Beşiktaş, Dolmabahçe, Tophane, Karaköy, Galata, Sirkeci ve Salkımsöğüt tarikiyle Sultanahmet Meydanı'na vasıl olup burada Ayasofya Camisi ile Sultanahmet Camisi'ni ve Sultanahmet Meydanı'nda bulunan Dikilitaş'ı ziyaret ettikten sonra Divanyolu ve Çemberlitaş önünden geçerek Nur-u Osmaniye Camisi'ni ziyaret edip tekrar Divanyolu'na dönerek Cağaloğlu'na gidip Sultan II. Abdülhamid'in dedesi Sultan II. Mahmud (1808-1839)'un türbesini ziyaret ederek (Sabah 9 Rabiulevvel 1307) Babıali, Bahçekapı, Galata, Beyoğlu, Taksim ve Nişantaşı yoluyla saat 18.30 civarında Şale Köşkü'ne döndü (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307). Misafirlerin bu gezileri esnasında gezi güzergahında bulunan caddelerde askerler, polisler, jandarmalar, zaptiyeler ve belediye çavuşları hem resmi selam ifa edip hem de asayişi sağladı (Tercüman-ı Hakikat 9 Rabiulevvel). Ayrıca güzergahta bulunan cadde ve sokaklar süslenmiş, mağazalar Alman ve Osmanlı bayraklarıyla donatılmış idi (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307). Misafirlerin gezileri esnasında imparator ve imparatoriçeye büyük bir ilgi gösteren halktan binlerce kişi toplandı ve izdiham yaşandı (Mürüvvet 10 Rabiulevvel 1307).

İstanbul gezilerini bitirip Şale Köşkü'ne dönen misafirler burada bir müddet istirahat ettikten sonra ziyafet-i seniyye için Yıldız Sarayı'na gittiler. Saat 19.00'da padişah tarafından imparator ve imparatoriçe şerefine Yıldız Sarayı'nın Mabeyn-i Hümayun dairesinin üst katında 120 kişilik bir ziyafet verildi (BOA Y..PRK.PT. 5/79).

Takip eden günlerde İstanbul'daki Alman büyükelçiliği, Alman Protestan kilisesi, Alman mektebi ve Alman hastanesi başta olmak üzere İstanbul'un çeşitli yerlerini de gezen imparator ve imparatoriçe nihayet İstanbul ziyaretlerini tamamlayıp, 6 Kasım 1889 Çarşamba günü yine Dolmabahçe Sarayı'nın rıhtımından gemilerine binerek İstanbul'u terk etti (BOA Y..PRK.PT. 5/107).

Ziyaretin Sonuçları

Alman İmparatoru Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'a yaptığı bu ziyaretin en önemli sonuçlarından biri hiç şüphesiz ziyaretten sadece on ay sonra iki devlet arasında 26 Ağustos 1890 tarihinde imzalanan Osmanlı-Alman Ticaret Antlaşması olmuştur. Bu antlaşmayla birlikte Alman tüccarları, Osmanlı topraklarında *en ziyade imtiyaza mazhar devlet* tüccarlarının sahip olduğu hakları elde etmiştir (Önsoy, 1982: 6). Bu durum Almanya'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki iktisadî nüfuzunu önemli ölçüde arttırmıştır. Nitekim 1890 ticaret antlaşmasından sonra Almanya'nın Osmanlı üzerindeki ticaret hacmi %6'dan %21'e yükselmiş, 1889-1913 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu'nun Almanya'ya ihracatı 53.582 Osmanlı lirasından 1.234.251 Osmanlı lirasına, Almanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'na ihracatı ise aynı yıllar arasında 26.490 Osmanlı lirasından 4.688.744 Osmanlı lirasına çıkmıştır (Önder ve İmamoğlu, 2014: 349). Bu istatistiklere demiryolu ve fabrikalara ait malzemeler ile silah ve mühimmat dahil değildir. Bu antlaşmayla birlikte Almanya'dan Osmanlı'ya pamuklu, yünlü ve ipekli dokumalar, askeri malzeme ve teçhizat, kalay, demir-çelik mamülleri, şeker, çay ve kahve gibi mallar ihraç edilirken Osmanlı'dan Almanya'ya ise pamuk, yün, ham ipek, tiftik yünü, hububat, tütün, üzüm, incir, meşe palamudu, meyan ökü, afyon, işlenmemiş madenler, tarım ürünleri ve ham maddeler ihraç edilmeye başlanmıştır (Önder ve İmamoğlu, 2014: 349-350). Görüldüğü üzere Osmanlı-Alman ticarî ilişkileri Almanya'nın ham madde temin etmek ve mamül maddelerine pazar bulmak esası üzerine kurulmuştur.

Ayrıca bu antlaşmanın iki ülke arasındaki diğer antlaşmalara göre en önemli farklarından biri Almanya tarafından da Osmanlı İmparatorluğu'na *en çok müsaadeye mazhar devlet* hakkının tanınmış olmasıdır (BOA, Y..A…RES. 52/4). Böylece mütekabiliyet esasına dayanan bu antlaşmayla birlikte Osmanlı tüccarları da Almanya'da imtiyazlı bir konum elde etmiştir. Kayzer II. Wilhelm bununla da kalmayıp bu antlaşma kapsamında bir jest daha yaparak 1880 yılından itibaren dünya fiyatlarında görülen düşüş dolayısıyla 1890 antlaşmasındaki gümrük tarifesinin 1862 antlaşmasındaki tarifeye göre daha düşük tutulmasını öngören maddeye ilaveten bu hükmün yürürlüğe girmesini diğer devletlerin de aynı esasları kabulüne bağlayan bir şart koydurmuştur (Önsoy, 1982: 37). Böylece Kayzer yaptığı bu jestle birlikte Osmanlı gümrük gelirinde bir azalma meydana gelmesine imkan bırakmamıştır.

1862 tarihli ticaret antlaşmasına göre Osmanlı İmparatorluğu Alman devletlerinden 149 kalem mal ithal etmişken bunun miktarı 1890 ticaret antlaşmasıyla beraber 720 kalem mala yükselmiştir (Ortaylı, 2014: 57). Zaten Alman sanayisinin süratle gelişmesinden ötürü Almanya dünya ticaretinde İngiltere'ye büyük bir rakip olarak zuhur etmişti. Bu durum kendisini Osmanlı-Alman ticaretinde de göstermiştir. Nitekim bunun ilk belirtisi olarak 1878'e kadar İzmir toplam ithalatının ancak %10'luk bir payına sahip olan Almanya'nın payı bu tarihten sonra ani bir yükseliş göstererek %14'ü bulmuştur. Bu tarihten itibaren Osmanlı ithalatındaki İngiliz payı devamlı olarak düşüş gösterirken, Almanya'nın payı ise artmıştır. Bunun en temel sebebi Alman mallarının İngiliz mallarıyla artık ciddi

bir şekilde rekabet edebilir hale gelmiş olmasıdır. Ayrıca Alman mallarının İngiliz mallarına göre daha ucuz olması ve vadelerle satılması da bunda büyük bir etken olmuştur. Bunu 1885-1888 yılları arasında İngiliz mallarının yerini tedricen Alman mallarının almaya başlaması takip etmiştir. Almanlar bilhassa bira, piyano, cam ve porselen mamülleri ve mobilya gibi pekçok mal konusunda İngilizleri geride bıraktıkları gibi İngilizlerin rakip tanımadığı pamuklu dokuma konusunda bile renk vermeyen kumaşlar üreterek İngilizleri bu alanda da sollamıştır. Ayrıca ticarî ilişkilerin gelişmesi kültürel etkileşimi de beraberinde getirmiş ve Alman müziği ile şarkıları da bu dönemde Osmanlı kültür hayatına girmiştir (Kurumuş, 1974: 204-211). Böylece zaten Kayzer öncesinde de Osmanlı üzerindeki ticaret hacmi gittikçe artan Almanya, bilhassa 1890 antlaşmasından sonra Osmanlı üzerindeki iktisadî etkinliğini daha da arttırmış ve bu antlaşmadan sonra Osmanlı İmparatorluğu, Almanya için açık pazar haline gelmiştir (Kocabaş, 1988: 77). Bu antlaşmayla birlikte Kayzer II. Wilhelm, Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki iktisadî nüfuzunu arttırmakla kalmamış aynı zamanda antlaşmayı mütekabiliyet esasına dayandırmakla ve düşük gümrük tarifesini diğer devletlerin de kabulü şartına bağlamakla siyasî açıdan da Osmanlı İmparatorluğu'na nüfuz etmiş ve hem kendisini, hem de Alman İmparatorluğu'nu Osmanlı İmparatorluğu nezdinde sempatik hale getirmiştir.

Bundan başka Alman silah sanayi mamüllerinin Osmanlı pazarına akıtılıp, Osmanlı ordularının Alman silahlarıyla donatılması da Kayzer'in bu ziyaretinin önemli tezahürlerinden biri olmuştur. Nitekim ziyaretin gerçekleştiği 1889 yılında Osmanlı Hükümeti tarafından 352.000 Osmanlı lirası karşılığında yüzbinlerce *Mauser* marka Alman tüfeği sipariş edilmiştir (Önsoy, 1988: 1211). Bunu 1890 yılında 480.000 Osmanlı lirası, 1892'de 547.000 Osmanlı lirası, 1893'te 780.000 Osmanlı lirası ve 1895'te de 664.000 Osmanlı lirası turarındaki diğer siparişler izlemiştir. (Önsoy, 1988: 1211). Rekor düzeyindeki bu siparişlerin altında yatan en büyük etken hiç şüphesiz Kayzer'in 1889 yılında İstanbul'a gerçekleştirdiği ziyarettir. Nitekim Kayzer bu ziyaretinde Ferik Colmarr Freiher von der Goltz Paşa vasıtasıyla padişaha takdim edilmek üzere bir sandık içinde üzerinde padişahın tuğrasının bulunduğu 1889 yapımı yeni model bir Alman Mauser 89 tüfeği hediye etmiştir (Baytar, 2010: 67). Esasen Kayzer'in padişaha bu hediyeyi vermesindeki asıl amaç silahın tanıtımını yapıp Alman *Mauser* tüfeklerini Osmanlı pazarına akıtmaktı (Şehsuvaroğlu, 1972: 23-24). Osmanlı Hükümeti'nin ziyaretin hemen ardından Alman silah firmalarına verdiği rekor sayıdaki sipariş miktarlarına baktığımızda da Kayzer'in bu konudaki amacına fazlasıyla ulaştığını görmekteyiz.

Kayzer'in ziyareti Almanya'nın Osmanlı üzerinde iktisadî ve ticarî bir nüfuz elde etmesiyle de sınırlı kalmamış, aynı zamanda iki ülke arasındaki kültürel ilişkileri de geliştirip hem iki hükümdarın ve hem de iki ulusun birbirine karşı olan samimi dostluk hislerini ve bağlılıklarını da pekiştirmiştir. Bunu yakın bir gelecekte siyasî ve askerî ilişkilerin gelişmesi takip edecek, Sultan II. Abdülhamid döneminde başlayan Türk-Alman dostluk ilişkileri İttihad ve Terakki döneminde de artarak sürecek ve en nihayetinde bu iki imparatorluk sonlarını hazırlayacak olan Birinci Dünya Savaşı'na aynı blokta müttefik olarak girecektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bismarck döneminde Bismarck'ın uyguladığı *Friedenspolitik* siyaseti sebebiyle nötr ve hatta kötü seyreden Osmanlı-Alman ilişkileri Kayzer II. Wilhelm'in tahta çıktıktan sadece bir yıl sonra İstanbul'a gerçekleştirdiği ziyaretten sonra fevkalade bir ivme kazanarak gelecekte iki ülkeyi müttefik hale getirecek düzeyde gelişmiştir. Kayzer II. Wilhelm'in Almanya'yı büyük bir dünya gücü haline getirmeyi öngören *Weltpolitik* siyasetinde Osmanlı İmparatorluğu'nun yeri çok büyüktür. Osmanlı İmparatorluğu'nun Alman İmparatorluğu'na siyasî, askerî, iktisadî ve stratejik faydalar sağlayabileceğini takdir eden Kayzer II. Wilhelm iki ülke arasındaki ilişkileri geliştirmek ve Osmanlı'ya iktisadî ve ticarî açıdan nüfuz edebilmek gibi amaçlarla bu ziyareti gerçekleştirmiş ve ziyaretin sonucunda inkişaf eden gelişmeler Kayzer'in İstanbul ziyaretinden elde etmeyi umduğu bütün beklentilerinin karşılandığını göstermiştir.

Hükümdar ziyaretlerinin XIX. yüzyıldaki diplomatik ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Zira günümüzde gelişmiş olan iletişim teknolojisi saysesinde devlet liderlerinin başka ülkelere bir ziyaret gerçekleştirmeden de o ülkelerle diplomatik ilişkilerini sürdürebiliyor olmasına rağmen bu teknolojinin henüz kullanımda olmadığı XIX. yüzyılda ise hükümdarların birbirlerine yaptıkları ziyaretler çok daha samimi bir anlam ifade etmiştir. Bunun en güçlü göstergelerinden biri de hiç şüphesiz Kayzer'in 1889'da İstanbul'a yaptığı ziyaret olmuştur. Nitekim bu ziyaretten sonra Kayzer II. Wilhelm ile Sultan II. Abdülhamid arasında her iki hükümdarın da saltanat süreleri boyunca hiç azalmadan devam edecek bir dostluk ilişkisi kurulmuş ve bu durum iki ülkeyi tedricen artan bir şekilde birbirine yakınlaştırmıştır.

Fakat yine de genç, enerjik ve sosyal bir karaktere sahip olan Kayzer II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu dışında İngiltere, Rusya, Avusturya, İtalya ve Bulgaristan gibi diğer pekçok üllkeyi de ziyaret ettiği gerçeğini ifade etmek gerekir. Dolayısıyla yabancı bir devlet hükümdarını ziyaret etmek Kayzer için olağandışı bir durum değildir. Bu bakımdan Kayzer'in İstanbul ziyaretinin de çok özel bir yeri olduğunu söylemek abartılı olur. Ancak bu durum Kayzer'in bu ziyareti Almanya açısından büyük faydalar sağlamaya yönelik bazı amaçlarla gerçekleştirdiği gerçeğini de değiştirmez.

ÖNERİLER

Evvelce de bahsettiğimiz üzere Kayzer II. Wilhelm, Osmanlı İmparatorluğu'nu üç kez ziyaret etmiştir. Kayzer II. Wilhelm'in saltanat süresi boyunca, yani 1888'den 1918'e dek geçen 30 yıllık dönemde Türk-Alman ilişkileri tarihin başka hiçbir döneminde görülmemiş derecede gelişmiştir. Kayzer'in yalnızca ilk ziyaretini ele alan bu çalışma elbette ki iki ülke arasındaki yakınlaşmayı bütün boyutlarıyla irdelemeye yeterli değildir. Bu çalışmada iki ülke arasındaki yakınlaşmayla alakalı sadece küçük bir kesit ortaya koyulmuştur. Hiç şüphesiz Kayzer dönemi Türk-Alman ilişkilerinin bütününün hakkıyla ortaya koyulup idrak edilebilmesi, Kayzer'in Osmanlı İmparatorluğu'na gerçekleştirdiği diğer iki ziyaretin de detaylı bir şekilde araştırılmasıyla ortaya çıkacaktır.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

BOA. A.}DNV.DVE.d. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Sadaret Divan (Beylikçi) Kalemi Düvel-i Ecnebiyye Evrakı Defterleri.

BOA. A.}DNV.MKL. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Sadaret Divan (Beylikçi) Kalemi Mukavelenameler.

BOA. A.{DVNSNMH.d. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bab-ı Âsafi Divan (Beylikçi) Kalemi Name-i Hümayûn Defterleri.

BOA. Y.A.HUS. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yıldız Arşivi Hususi Maruzat.

BOA. Y.A.RES. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yıldız Arşivi Resmi Maruzat.

BOA. Y.EE. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yıldız Esas Evrak.

BOA. Y.PRK.PT. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yıldız Perakende Posta Telgraf Nezareti Maruzatı.

BOA. Y.PRK.ZB. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yıldız Perakende Zabtiye Nezareti Maruzatı.

Gazeteler

Mürüvvet.

Sabah.

Tercüman-ı Hakikat.

Araştıram Eserler

Ahmed Refik (1333/1914-1915) *Osmanlılar ve Büyük Frederik 1133-1179/1720-21-1765-66.* Matbâ-yı Orhaniye.

Afyoncu, E. (2016) *Sorularla Osmanlı İmparatorluğu.* Yeditepe Yayınları.

Afyoncu, E., Kayapınar, L. (2018) *Orta ve Yeniçağ Avrupa Tarihi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Altıntaş, Y. Z. (2012). *Otto von Bismarck ve Osmanlı'daki İmajı.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Armaoğlu, F. (2014) *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi.* Timaş Yayınları.

Baykal, B. S. (1939) Koca Ragıp Paşa-Büyük Friedrich 18. Asırda Şark ve Garp Âlemine Kısa Bir Bakış; Türkiye-Prusya Münasebetlerinin Başlangıç ve 1765 Senesine Kadar İnkişafı. *Cumhuriyet Halk Partisi Konferanslar Serisi 5.* 1-44.

Baykal, B. S. (1943) Bismarck'ın Osmanlı İmparatorluğu'nu Taksim Fikri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 1(*5), 3-12.

Beydilli, K. (1981) İlk Prusya-Osmanlı Münasebetleri Hakkında Bazı Kayıtlar ve Düzeltmeler Jurgowsky-Sattler-Seewald. *Müncher Zeitschrift für Balkankunde.*

Beydilli, K. (1982) *1790 Osmanlı-Prusya İttifakı (Meydana Gelişi-Tatbik ve Tahlili).* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Beydilli, K. (1985) *Büyük Friedrich ve Osmanlılar XVIII. Yüzyılda Osmanlı-Prusya Münasebetleri*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Beydilli, K. (2008). Şark Meselesi. Takış, T. (Eds.), *In Halil İnalcık Armağanı.* (pp. 386-403).

Beyoğlu, A. A. (2001) *Avrupa Hun İmparatorluğu.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Bismarck, O. v. (1952) *Düşünceler ve Hatıralar.* Milli Eğitim Basımevi.

Cezar, M. (2010) *Mufassal Osmanlı Tarihi.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çolak, M. (2014) *Alman İmparatorluğu'nun Doğu Siyaseti Çerçevesinde Kafkasya Politikası.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Danişmend, İ. H. (1971) *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi.* Türkiye Yayınevi.

Demirel, F. (2007) *Dolmabahçe ve Yıldız Saraylarında Son Ziyaretler Son Ziyafetler.* Doğan Kitap.

Demirkent, I. (1997) *Haçlı Seferleri Tarihi.* Dünya Yayınları.

Deniz, Ö., İmamoğlu, H. V. (2014) Osmanlı-Alman Ticari İlişkilerinin Niteliksel Analizi: 1890 Ticaret Anlaşmasının Öncesi ve Sonrası. *International Journal of Social Science 30,* 337-355.

Eckhart, F. (2010) *Macaristan Tarihi.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Fındıklı, E. B. (1999). *XIX. Yüzyılda Almanya ve Almanya-Osmanlı İlişkileri.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Fidan, M. (2017) Osmanlı İmparatorluğu ile Alman Devleti Arasındaki Ticaretle İlgili Gümrük Tarife Defteri (1862). *Gazi Akademik Bakış Dergisi 10(*20), 265-298.

Fulbrook, M. (2008) *Almanya'nın Kısa Tarihi.* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Hawes, J. (2017) *Kısa Almanya Tarihi.* Say Yayınları.

Hobsbawm, E. J. (1999) *İmparatorluk Çağı 1875-1914.* Dost Kitabevi.

Işıksal, C. (2002) Alman İmparatoru II. Wilhelm'in İstanbul'u Birinci Ziyareti. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi 68,* 60-66.

İhsanoğlu, E. (1992) Osmanlıların Batı'da Gelişen Bazı Teknolojik Yeniliklerden Etkilenmeleri. In E. İhsanoğlu (Eds.), *Osmanlılar ve Batı Teknolojisi: Yeni Araştırmalar ve Yeni Görüşler* (pp. 121-139).

İrez, F. (1990) Kaiser Wilhelm'in İstanbul'u Ziyareti. *Tarih ve Toplum 12(*73), 11-16.

Kaçar, M. (1997) Osmanlı İmparatorluğu'nda Askeri Sahada Yenileşme Döneminin Başlangıcı. *Osmanlı Bilim Araştırmaları 1,* 209-225.

Kafesoğlu, İ. (2015) *Türk Milli Kültürü.* Ötüken Neşriyat.

Karal, E. Z. (1995) *Büyük Osmanlı Tarihi.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kautsky, K., Montgelas, G. M., Schüking, W. (1921) *Die Duetschen Dokumente zum Kriegsausbruch 1914 Heraus Gegeben im Auftrage des Auswärtigen Amtes.* Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte.

Keleş, N. (2015) İndo-Germenlerin ve Germenlerin Kökeni, Dili ve Anayurdu Tezleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 22,* 77-92.

Kennedy, P. (2001) *Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri 16. Yüzyıldan Günümüze Ekonomik Değişim ve Askeri Çatışmalar.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kılıç, S. (2005) *Türk-Alman İlişkileri ve Türkiye'deki Alman Okulları (1852'den 1945'e Kadar).* Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Kissinger, H. (2000) *Diplomasi.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kobal, Y. (2000). *Birinci Dünya Savaşı Öncesinde Almanya.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kocabaş, S. (1988) *Pancermenizm'in "Şark'a Doğru" Politikası Tarihte Türkler ve Almanlar.* Vatan Yayınları.

Kurtaran, U. (2015) Osmanlı-Prusya İlişkilerinin Gelişiminde Prusya Elçisi Karl Adolf von Rexin'in Faaliyetleri (1755-1761). *Uluslararası İlişkiler Akademik Dergi 12(*47), 115-131.

Kurumuş, O. (1974) *Emperyalizmin Türkiye'ye Girişi.* Bilim Yayınları.

Lee, S. J. (2004) *Avrupa Tarihinden Kesitler.* Dost Kitabevi.

Mahmud Celâleddin Paşa (1326/1908-1909) *Mirat-ı Hakikat Tarih-i Mahmud Celaleddin.* Matbaa-yı Âsiyane.

Mecmua-i Muahedat (1294/1877-1878). Hakikat Matbaası.

Ortaylı, İ. (2014) *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu.* Timaş Yayınları.

Önsoy, R. (1982) *Türk-Alman İktisadî Münasebetleri (1871-1914).* Enderun Kitabevi.

Önsoy, R. (1981) Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Alman Subayları ve Alman Silah Sanayiinin Çıkarları. *IX. Türk Tarih Kongresi,* 1207-1213.

Pinnow, H. (1940) *Almanya Tarihi.* Kanaat Kitabevi.

Ranke, L. v. (1953) *Reform Devrinde Alman Tarihi.* Milli Eğitim Basımevi.

Roberts, J. M. (2015) *Avrupa Tarihi.* İnkılap Yayınları.

Sander, O. (2012) *Siyasi Tarih İlk Çağlardan 1918'e.* İmge Kitabevi.

Schwarz, K. (1988) Berlin, Brandenburg ve Türkler. *Tarih ve Toplum 9(*50), 35-41.

Schwarz, K. (1988) Brandenburg Prusyası'nın Türk ve Tatarlarla İlişkileri. *Tarih ve Toplum 10(*55), 23-32.

Sevim, A., Merçil, E. (1995) *Selçuklu Devletleri Tarihi Siyaset, Teşkilât ve Kültür.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Steinberg, J. (2015) *Bismarck.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Şehsuvaroğlu, B. (1972) Almanya İmparatoru II. Wilhelm'in Yurdumuzu Ziyaretleri. *Tarih Mecmuası 6,* 20-27.

Soy, B. (2002). II. Wilhelm, Weltpolitik ve II. Abdülhamid. In Güzel. H. C., Çiçek, K., Koca, S., (Eds.), *Türkler* (pp. 25-33).

Tansel, S. (1946) Osmanlı-Prusya Münasebetleri Hakkında. *Belleten 10(*38), 271-292.

Tepekaya, M. (2002). Osmanlı-Alman İlişkileri (1870-1914). In Güzel. H. C., Çiçek, K., Koca, S., (Eds.), *Türkler* (pp. 40-56).

Tuncer, H. (1981) Metternich'in Osmanlı Politikası. *IX. Türk Tarih Kongresi.*

Tunver, H. (2008) *Osmanlı-Avusturya İlişkileri (1789-1853).* İnkılap Yayınları.

Turan, O. (2013) *Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti.* Ötüken Neşriyat.

Türkgeldi, A. F. (1955) *Mesail-i Mühimme-i Siyasiyye.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uçarol, R. (1994) *Siyasi Tarih (1789-1994).* Filiz Kitabevi.

Uzunçarşılı, İ. H. (1995). *Büyük Osmanlı Tarihi.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ülman, A. H. (1972) *Birinci Dünya Savaşı'na Giden Yol.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Westwell, I. (2008) *I. Dünya Savaşı.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yılmaz, T. (2018). *1760-1849 Prusya Ahidname Defterine Göre Osmanlı-Prusya İlişkileri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM ETMEKTE OLAN ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ TOKAT/SULUSARAY ÖRNEĞİ

Ümmügülsüm ÖZTÜRK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, gulsumozturk58@gmail.com

ÖZET

Araştırma Tokat ili, Sulusaray ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların beslenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma örneklemi; Tokat, Sulusaray İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Atatürk ilkokulu anasınıfında devam etmekte olan çocukların velisi ile sınırlandırılmıştır. Araştırma toplamda 30 velinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri "Beslenme Alışkanlıkları Anket Formu" ile toplanmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 25 programı ile frekans ve yüzdelere bakılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, araştırmanın örneklemini oluşturan 30 veli içerisinden gönüllülük esasına dayalı olarak 5 velinin katılımı gerçekleştirilmiştir. Veriler uzman görüşü alarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilerek içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında çocukların %96,7'si günde 3 öğün yemek yedikleri tespit edilmiştir. Çocukların %100'ü öğün aralarında herhangi bir besin tükettiği ve en çok tüketilen besinin %53,3 oranıyla gofret, çikolatalar ve hazır meyve suları olduğu, en az tüketilen besinin ise meyve olduğu tespit edilmiştir. Çocukların kahvaltıda ekmeği
%83,3'ü, öğle yemeğinde %75,9'u, akşam yemeğinde ise %83,3'ü her gün tükettikleri tespit edilmiştir. Medyanın çocuğun beslenmesindeki etkileriyle ilgili görüşlere ilişkin genellikle olumsuz ve olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların yemek yemediği durumlarda ebeveynlerin, koşullu anlaşma ya da ödül gibi pekiştireçler kullandıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında çocuklara yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemine yönelik sınıflarda çeşitli etkinlikler yapılabilir. Ailelere yönelik konferanslar düzenlenebilir.

Anahtar Sözcükler: Besin, beslenme alışkanlığı, dengeli beslenme,

PARENTS 'OPINIONS ON DETERMINING THE NUTRITION HABITS OF CHILDREN WHO CONTINUE TO PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TOKAT / SULUSARAY EXAMPLE

ABSTRACT

Research The mixed research method was used in this study, which was conducted to determine the nutritional habits of children attending preschool education institutions in Sulusaray district of Tokat province. The scanning design was used in the quantitative part of the study. Study sample; Tokat is restricted to the parents of the children attending the Atatürk primary school kindergarten under the Sulusaray District Directorate of National Education. The research was carried out with the participation of a total of 30 parents. The research data were collected using the "Nutrition Habits Questionnaire". The collected data were analyzed with the IBM SPSS Statistics 25 program by looking at frequencies and percentages. In the qualitative part of the research, the case study was used. In the study group, the participation of 5 parents among 30 parents who constitute the sample of the study was carried out on a voluntary basis. The data were obtained with a semi-structured interview form prepared by taking expert opinion and analyzed with content analysis technique. Considering the results obtained in general, it was determined that 96.7% of the children ate 3 meals a day. It was determined that 100% of children consume any food between meals and the most consumed food is wafers, chocolates and instant fruit juices with a rate of 53.3%, while the least consumed food is fruit. It has been determined that 83.3% of the children consume bread for breakfast, 75.9% for lunch, and 83.3% for dinner every day. It has been observed that the media has generally negative and positive effects on the opinions about the effects on the child's diet. It has also been found that when children do not eat, parents use reinforcements such as conditional agreements or rewards. In the light of all this information, various activities can be held in classrooms for the importance of adequate, balanced and healthy nutrition for children. Conferences for families can be organized.

Keywords: Food, eating habits, balanced nutrition

GİRİŞ

Besin, gıdaların içinde bulunan; bireyin yaşamını sürdürmek, büyümek, üremek, metabolik faaliyetlerini gerçekleştirmek, iş yapmak için dışarıdan almak zorunda olduğu enerji substratlarını, yapı taşlarını veya biyolojik katalizörleri belirleyen bir terimdir (Sencer ve Orhan, 2005). Beslenme, bireyin büyümesi, hayatın devamının sağlanması ve bireyin sağlıklı olabilmesi için besinlerin kullanılmasıdır. İnsanlar hava koşullarının uygun olduğu zamanlarda evsiz ve kıyafetsiz yaşayabilir fakat; beslenmeden yaşam faliyetlerinin sürdürülebilmesi olanaksız olmaktadır (Baysal, 2004). Bu yüzden beslenme insan için en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır.

Toplumumuzun öncelikli amaçlarının başında üretken ve sağlıklı bireyler olarak hayatı sürdürmek gelmektedir. Sosyal yönden gelişmiş bireylerin olması ayrıca bu bireylerin ruhen, aklen, gelişmiş sağlıklı vücut yapısı; bu yapının da hayat boyu işlemesi sağlıklı ve üretken olmanın şartlarındandır**. (**Baysal, 2004). İnsanın beslenme şekline geçmişten günümüze baktığımızda beslenmenin çok basitten karmaşık ve daha çeşitli bir konuma geldiği görülmektedir. (Yaşar ve Melek, 2008).

İlgili alan yazına bakıldığında da bu konuda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Pazarlı (2008), yaptığı araştırmasında öğrencilerin beslenme bilgi düzeylerinin tespitinde, çocukların önemli derecede bilgi yetersizliğine sahip olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bunun sebepleri arasında okul, aile ve sosyo-ekonomik nedenleri

göstermektedir. Yine Aygün (1994), araştırmasında çocuklara beslenme ile ilgili bir eğitim verilmeden önce çocukların %58'i sebzeleri tüketirken eğitim sonrasında bu oranın %70'e çıkmış, çocukların sebzenin ne olduğunu ve niçin sebze yemeleri gerektiğini daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Litaratürde yer alan bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu çalışma neticesinde elde edilen veriler daha sonra bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların kullanabilmesi ve beslenme alışkanlıklarının belirlenerek uygulama hatalarının erken yaşta düzeltilmesine yönelik önlemlerin alınması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma beslenmenin çeşitlenmesi nedeniyle çocukların beslenme alışkanlıklarının belirlenerek uygulama hatalarının erken yaşta düzeltilmesine yönelik önlemlerin alınması gerekliliğinden dolayı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların, beslenme alışkanlıklarının belirlenmesi amacı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde;

- Çocukların günde kaç öğün yemek yedikleri?
- Çocukların öğün araların hangi besinleri ne sıklıkla tükettikleri?
- Çocukları kahvaltı, öğle yemeği ve akşam yemeğinde hangi besinleri ne sıklıkla tükettikleri?

Araştırmanın nitel bölümünde ise

- Medyanın çocuğun beslenmesi üzerinde nasıl etkisinin olduğu?
- Çocukların yemek yemediği durumlarda ebeveynlerin nasıl bir yol izlediği? sorularına cevap aranmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulguları daha iyi anlamak için, iki çalışma (nicel, nitel) ayrı ayrı sunulmaktadır.

YÖNTEM

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların beslenme alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem türlerinden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. "Bu desende nitel bulgular nicel bulguları daha kapsamlı ve daha açıklayıcı bir halde sunmak için kullanılır. Bu nedenle ilk olarak nicel veriler toplanır ardından analiz edilir ve sonra nitel verilere geçilir" (Çepni, 2014, s.113).

Nicel Çalışma

Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel kısımda tarama deseni kullanılmıştır. Tarama çalışmaları var olan durumları ortaya koymak için kullanılan bir araştırma türü olarak belirtilmektedir (Çepni, 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın örnekleminin seçiminde seçkisiz olmayan örneklemenin bir türü olan uygun örnekleme yöntemi ile kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde çoğunlukla işgücü ve zaman gibi durumlarda sınırlılıkların olması ile örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın çalışma evrenini; Tokat, Sulusaray İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı

okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam etmekte olan çocukların velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Tokat ili, Sulusaray İlçesindeki Atatürk ilkokulu anasınıfında eğitimine devam etmekte olan çocukların velileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel kısmına 30 veli katılmış olup her biri kendi çocuğunun beslenme alışkanlığı ile ilgili anket formunu doldurmuştur. Çocukların cinsiyetlerine yönelik dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Yönelik Dağılımı Çalışmanın Değişkenleri

		f	%
Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	Kız	11	36,7
	Erkek	19	63,3
	Toplam	**30**	**100,0**

Tablo 2. Çocukların Yemek Öğünlerine Ilişkin Bulgular Çalışmanın Değişkenleri

		f	%
Çocukların Günde Kaç Öğün Yemek Yediklerine İlişkin Bulgular	2 Öğün	1	3,3
	3 Öğün	29	96,7
Çocukların Öğün Aralarında Besin Tüketimine İlişkin Bulgular	Evet	30	100,0
	Hayır	0	00,0
Çocukların Öğün Aralarında Ne Tür Besin Tüketimine İlişkin Bulgular	Süt,yoğurt	5	16,7
	Kuruyemişler	5	16,7
	Hazır meyve suları	6	20,0
	Gofret, çikolata	10	33,3
	Meyve	4	13,3
	Toplam	**30**	**100,0**

Tablo 2'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların %96,7'si günde 3 öğün yemek yediği, %100'ü öğün aralarında besin tükettiği ve öğün aralarında %33,3 'ü gofret, çikolata tükettikleri, %20'si ise hazır meyve suları tükettiği tespit edilmiştir. En az tüketilen besin ise %13,3 oranıyla meyve olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Kahvaltıda Genellikle Hangi Besinleri, Ne Sıklıkla Tükettiklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın Değişkenleri	**Tüketmiyorum**		**Nadiren**		**Haftada 1-2 Gün**		**Haftada 3-5 Gün**		**Her Gün**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kahvaltıda Çay Tüketme Sıklığı	3	10,0	4	13,3	3	10,0	1	3,3	19	63,3	**30**	**100**

Kahvaltıda Çorba Tüketme Sıklığı	5	16,7	10	33,3	3	10,0	4	13,3	8	26,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Bal/Reçel/Pekmez Tüketme Sıklığı	3	10,0	11	36,7	3	10,0	2	6,7	11	36,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Süt Tüketme Sıklığı	5	16,7	11	36,7	4	13,3	2	6,7	8	26,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Peynir/Çökelek Tüketme Sıklığı	6	20,0	8	26,7	2	6,7	3	10,0	11	36,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Sucuk/Salam/Sosis Tüketme Sıklığı	11	36,7	12	40,0	5	16,7	1	3,3	1	3,3	**30**	**100**
Kahvaltıda Tereyağı/Margarin Tüketme Sıklığı	14	46,7	10	33,3	4	13,3	1	3,3	1	3,3	**30**	**100**
Kahvaltıda Taze Sebze Tüketme Sıklığı	4	13,3	7	23,3	2	6,7	2	6,7	15	50,0	**30**	**100**
Kahvaltıda Yumurta Tüketme Sıklığı	1	3,3	10	33,3	1	3,3	2	6,7	16	53,3	**30**	**100**
Kahvaltıda Zeytin Tüketme Sıklığı	4	13,3	7	23,3	3	10,0	2	6,7	14	46,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Meyce Suyu Tüketme Sıklığı	7	23,3	12	40,0	6	20,0	1	3,3	4	13,3	**30**	**100**
Kahvaltıda Cornflakes (mısır gevreği) Tüketme Sıklığı	13	43,3	12	40,0	2	6,7	1	3,3	2	6,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Yoğurt Tüketme Sıklığı	2	6,7	11	36,7	2	6,7	4	13,3	11	36,7	**30**	**100**
Kahvaltıda Ekmek Tüketme Sıklığı	1	3,3	1	3,3	2	6,7	1	3,3	25	83,3	**30**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte çocukların kahvaltıda %63,3'ünün her gün çay tükettiği, %50'sinin her gün taze sebze tükettiği, %53,3 her gün yumurta tükettiği ve %83,3 'ü her gün ekmek tükettiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çocukları Öğle Yemeğinde Genellikle Hangi Besinleri, Ne Sıklıkla Tükettiklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın Değişkenleri	**Tüketmiyorum**		**Nadiren**		**Haftada 1-2 Gün**		**Haftada 3-5 Gün**		**Her Gün**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Öğle Yemeğinde Makarna Tüketme Sıklığı	2	6,9	13	44,8	7	24,1	4	13,8	3	10,3	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Çorba Tüketme Sıklığı	2	6,9	12	41,4	4	13,8	3	10,3	8	27,6	**29**	**100**

Öğle Yemeğinde Kızartma Tüketme Sıklığı	3	10,3	16	55,2	5	17,2	3	10,3	2	6,9	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Hamur İşi Tüketme Sıklığı	2	6,9	19	65,5	4	13,8	2	6,9	2	6,9	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Et Tüketme Sıklığı	6	20,7	11	37,9	4	13,8	2	6,9	5	17,2	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Sebze Tüketme Sıklığı	3	10,3	9	31,0	6	20,7	4	13,8	7	24,1	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Baklagiller Tüketme Sıklığı	7	24,1	10	34,5	4	13,8	5	17,2	3	10,3	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Balık Tüketme Sıklığı	4	13,8	18	62,1	3	10,3	3	10,3	1	3,4	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Pilav Tüketme Sıklığı	4	13,8	11	37,9	5	17,2	4	13,8	5	17,2	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Salata Tüketme Sıklığı	2	6,9	9	31,0	6	20,7	2	6,9	10	34,5	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Ekmek Tüketme Sıklığı	-	-	4	13,8	-	-	3	10,3	22	75,9	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Ayran Tüketme Sıklığı	-	-	14	48,3	1	3,4	6	20,7	8	27,6	**29**	**100**
Öğle Yemeğinde Gazlı İçecek Tüketme Sıklığı	11	36,7	14	46,7	2	6,7	2	6,7	1	3,3	**29**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların öğle yemeğinde %55,2'sinin nadiren kızartma tükettiği, %65,5'inin nadiren hamur işi tükettiği tespit edilmiştir. Çocukların %75,9'u ise her gün öğle yemeğinde ekmek tükettiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Akşam Yemeğinde Genellikle Hangi Besinleri, Ne Sıklıkla Tükettiklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın Değişkenleri	**Tüketmiyorum**		**Nadiren**		**Haftada 1-2 Gün**		**Haftada 3-5 Gün**		**Her Gün**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Akşam Yemeğinde Makarna Tüketme Sıklığı	3	10,0	11	36,7	10	33,3	5	16,7	1	3,3	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Çorba Tüketme Sıklığı	3	10,0	10	33,3	2	6,7	7	23,3	8	26,7	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Kızartma Tüketme Sıklığı	6	20,0	13	43,3	8	26,7	3	10,0	-	-	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Hamur İşi Tüketme Sıklığı	2	6,7	18	60,0	4	13,3	4	13,3	2	6,7	**30**	**100**

Akşam Yemeğinde Et Tüketme Sıklığı	5	16,7	15	50,0	3	10,0	4	13,3	3	10,0	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Sebze Tüketme Sıklığı	8	26,7	11	36,7	5	16,7	2	6,7	4	13,3	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Baklagiller Tüketme Sıklığı	7	23,3	11	36,7	5	16,7	3	10,0	4	13,3	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Balık Tüketme Sıklığı	3	10,0	17	56,7	3	10,0	4	13,3	3	10,0	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Pilav Tüketme Sıklığı	2	6,7	13	43,3	8	26,7	5	16,7	2	6,7	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Salata Tüketme Sıklığı	4	13,3	8	26,7	4	13,3	8	26,7	6	20,0	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Ekmek Tüketme Sıklığı	1	3,3	2	6,7	1	3,3	1	3,3	25	83,3	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Ayran Tüketme Sıklığı	3	10,0	10	33,3	3	10,0	5	16,7	9	30,0	**30**	**100**
Akşam Yemeğinde Gazlı İçecek Tüketme Sıklığı	12	40,0	14	46,7	1	3,3	1	3,3	2	6,7	**30**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların akşam yemeğinde %60'ının nadiren hamur işi tükettiği, %50'sinin nadiren et tükettiği ve %56,7'si nadiren balık tükettiği tespit edilmiştir. Çocukların %83,3'ü her gün akşam yemeğinde ekmek tükettiği tespit edilmiştir.

Nitel Verilerle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularına yönelik tablolar verilmiştir.

Tablo 6. Medyanın Çocukların Beslenmesindeki Etkilerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

A1: Medyanın çocuğunuzun beslenmesinde ne gibi etkilerinin olduğunu düşünüyorsunuz?

Yer: Pandemiden dolayı cevaplara WhatsApp üzerinden paylaşılan form aracılığıyla ulaşılmıştır.	Kodlayarak Temalandırma	
Zaman: Aralık -2020	Kodlar	Temalar

K1: *Medyada gördükleri abur cubur yiyecekleri istiyor. Markete girince cips, çikolata falan alacağım diye tutturuyor* [1].	Olumsuz	Medyanın etkisi
K2: *Tv'nin karakterlerinin etkisi olmuyor, açıkçası bu zamana kadarda olmadı. Abur cubur konusunda sadece çikolata yiyoruz. Kuruyemiş, incir, kayısı, çizgi film izlerken dahi ister, seviyor yemesini* [2].	Etkisiz kalması	Medyanın etkisi
K3: *Evet mesela elif ve arkadaşları diye bir çizgi film var ondan çok şey öğrendi yedikleri vardı, yemedikleri vardı faydalarıyla birlikte anlatıyor oradan çok güzel örnekler oldu. Tv de de gördüğü şeyleri isteyen bir çocuk değil öyle alışmadı çünkü* [3].	Olumlu	Medyanın etkisi
K4: T*v de gördüğü güzel bir şey çıkarsa örneğin çikolata anne canım çekti alalım der. Ya da pizza anne olsa da yesek der bu şekilde gördüklerini istiyor* [4].	Olumsuz	Medyanın etkisi
K5: *Medyanın etkisinin tamamen olduğunu düşünüyorum. Özellikle reklamların çocukların kötü beslenmesine katkısı çok büyük. Bunun yanı sıra televizyon ya da diğer medya organları karşısında yemek yiyen çocuklar ne yediklerinin kesinlikle farkında değiller sadece midelerini dolduruyorlar damak tadı diye bir şey oluşmuyor ve ekran kapandığı anda yemeyi de bırakıyorlar* [5].	Olumsuz	Medyanın etkisi

Tablo 7. Çocukların Yemek Yemediği Durumlarda İzlenilen Yollara Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

A2 :Çocuğunuzun yemek yemediği durumlarda ne gibi bir yol izliyorsunuz?		
Yer: Pandemiden dolayı cevaplara WhatsApp üzerinden paylaşılan form aracılığıyla ulaşılmıştır. **Zaman:** Aralık -2020	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K1: *Yanlış bir tutum ama yerse ödül veriyorum. Yemesi için bazen tv, telefon açıyorum* [1].	Ödül	Pekiştireç kullanma
K2: Y*emek yemediği zamanlarda açıklama yapıyorum, özellikle dini boyutta. Yemezse de daha ısrar etmiyorum ki nadir olur* [2].	Din	Manevi değeler
K3: Y*emek yemediği zamanlarda acıkırsa yer diye düşünüp üzerine düşüp yemek ye diye zorlama yapmıyorum* [3].	Çocuk Kararı	Öz düzenleme
K4: Ö*rneğin sabah kahvaltısını yapmak istemiyorsa şöyle diyorum ya güzelce oturup bizimle kahvaltı yaparsın ya da öğle yemeği saati gelene kadar hiçbir şekilde yiyecek yok abur cuburda dahil dedim mi mecbur oturup bizimle kahvaltı yapıyor. Bu şekilde hocam iyimi yapıyorum kötümü bilmiyorum* [4].	Koşullu anlaşma	Pekiştireç kullanma
K5: *Genellikle sevdiği şeyleri yemekten sonraya koyuyorum. İster istemez vicdan azabı çekiyorum zorladığım da oldu ama zorlamanın beslenmede hiçbir faydası olmadığını anladım ve yemediği zaman yemesi gerektiğini anlatıyorum ama ısrar etmiyorum bedeninin ihtiyaç hissetmediğini düşünüyorum ve rahatsız olmuyorum. Manevi olarak da az yemenin faydalı olduğunu düşünüyorum özellikle hasta iken ısrar etmemek gerektiğini öğrendim* [5].	Koşullu anlaşma Din	Pekiştireç kullanma Manevi değerler

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmektedir. Bu araştırmada, genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocukların %96,7 si günde 3 öğün yemek yedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu beslenme alanında yapılan

diğer çalışmalara bakıldığında benzerlik göstermektedir. Başsoy (2000)'da özel ilköğretim okullarının beslenme servisinin işleyişi ve öğrencilerin beslenme durumları isimli çalışmasında çalışma grubundaki öğrencilerin %85,1'i günde 3 öğün ve üstü sayıda düzenli olarak yemek yeme alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Güler (2003), ilköğretim ikinci kademesinde eğitim gören öğrencilere verilen beslenme eğitiminin öğrencilerin beslenme durumu, bilgi ve alışkanlıklarına etkisi adlı çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun günde 3 öğün yemek yedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da çocukların %100'ü öğün aralarında herhangi bir besin tükettiği ve en çok tüketilen besinin %53,3 'ü gofret, çikolatalar ve hazır meyve suları olduğu en az tüketilen besinin ise meyve olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Tekgül vd. (1986)'nin, ilkokul öğrenci ve öğretmenlerinin beslenme bilgi düzeyleriyle bunun uygulanma durumunu belirlemekamacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin genellikle paralarını meşrubat, bisküvi ve çikolata almak için harcadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Eser vd. (2000)'nin, yaptığı çalışmada Konya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı iki yetiştirme yurdunda adölesanların öğün aralarında genellikle simit-bisküvi-kurabiye, kola, şeker-çikolata-gofret gibi yiyeceklerin tüketildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bir diğer sonuçta çocukların kahvaltı da %83,3'ünün, öğle yemeğinde %75,9 'unun, akşam yemeğinde ise %83,3'ünün her gün ekmek yediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudaki ekmek tüketim sıklığına yönelik farklı araştırmalara bakıldığında paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Sağlam ve Yürükçü (1996)'nün, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin besin tüketim durumu, beslenme alışkanlıkları ve beslenme bilgi düzeylerini saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada ekmeğin tüm gruplarda her gün %100 oranında tüketildiği belirtilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına bakıldığında medyanın çocuklar üzerinde olumlu, olumsuz ve etkisiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 6: [1,2,3,4,5]). İlgili çalışmalara bakıldığında Ersoy (1989)'un, beslenme eğitimi alan ve almayan ilkokul çocuklarının yiyecek seçiminde televizyon reklamlarından etkilenme durumunu incelediği araştırmasında, beslenme eğitimi verilen ve verilmeyen farklı iki ilkokulda okuyan öğrencilerin yiyecek seçiminde televizyon reklamlarından önemli derecede etkilenme olduğu saptamıştır. Beslenme eğitimi alan ve almayan ilkokul öğrencilerinin televizyonda yayınlanan çikolata, şekerleme, meşrubat, bisküvi gibi yiyecek ve içecek reklamlarını beğenerek izledikleri, canları istediği zaman veya ilk fırsatta anne ve babalarına aldırdıkları veya harçlıklarıyla aldıkları belirlenmiştir. Yine Erdem ve Arslan (1989)'ın, değişik sosyoekonomik yapıya sahip 15-18 yaş arasındaki öğrencilerin hazır et ürünlerini tüketim durumlarını araştırmışlar ve tüketimde reklamların etkisi ön sırayı aldığı belirlenmiştir.

Çocukların yemek yemediği durumlarda ebeveynlerin, koşullu anlaşma ya da ödül gibi pekiştireçler kullandıklarını ayrıca manevi boyutta çocukları ikna ettikleri ve yemek yemediğinde ısrar etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 7: [1,2,3,4,5]).

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik aşağıda öneriler sunulmuştur.

- Araştırmada çocukların öğün aralarında en çok tüketilen besinin gofret, çikolatalar ve hazır meyve suları olması, en az tüketilen besinin ise meyve olduğu sonucuna yönelik ailelere çocukların meyve sevmeleri için farklı sunumlarda meyve tabağı hazırlama örnekleri gönderilebilir. Okul tarafından her hafta bir besinin faydalarını anlatan broşürler hazırlanarak ailelere gönderilebilir veya okul panolarına besinlerle ilgili haftalık bir meyve ve sebze seçilerek posterler oluşturulup asılabilir.

- Çocuklara yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemine yönelik sınıflarda çeşitli etkinlikler yapılabilir. Öğrenilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesi içinde beslenme saatlerinde doğru beslenme alışkanlıkları kazanmaları sağlanabilir.

- Araştırmanın bir diğer sonucu olan medyanın çocuklar üzerinde olumsuz ve olumlu etkilerinin olduğu, genellikle reklamlarda görülen yiyeceklerin çocukların tarafından istenmesi durumuna yönelik aileler medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için çocukların izlediği programları takip edebilir.

- Bir diğer sonuca yönelik öneri ise çocukların yemek yemediği durumlarda ebeveynlerin, koşullu anlaşma ya da ödül gibi pekiştireçler kullanma durumlarına yönelik çocukların ailelerine çocuklarla iletişim temalı eğitim konferansları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Avan, M. (2006). *Mardin İli Kızıltepe İlçesindeki Merkez ilköğretim Okullarında Okuyan 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

Aygün, Ç. (1994). *Beş-Altı Yaş Okul Öncesi Dönemine Çocukları İçin Geliştirilecek Beslenme Eğitimi Programlarının Çocukların Beslenme İle İlgili Bilgi Tutum ve Davranışlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Başsoy, G. (2000). *Özel İlköğretim Okullarınının Beslenme Servisinin İşleyişi ve Öğrencilerin Beslenme Durumları Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baysal, A. (2004). *Beslenme*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, S: 9.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, S:15.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Erdem, C. ve Arslan, P. (1989). Adolesanlarda, Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Hazır Et Ürünlerinin Tüketim Sıklığı, Ürünlerin Protein, Yağ ve Boya Maddesi Yönünden Analizleri. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, *18* (2), S: 177- 183.

Ersoy, G. (1989). Beslenme Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul Çocuklarının Yiyecek Seçiminde Televizyon Reklamlarından Etkilenme Durumu. *Beslenme ve Diyet Dergisi,18* (2), S: 165- 175.

Güler, A. (2003). *İlköğretim İkinci Kademesinde Eğitim Gören Öğrencilere Verilen Beslenme Eğitiminin Öğrencilerin Beslenme Durumu, Bilgi ve Alışkanlıklarına Etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kayhan Eser, Ş., Şahin, T. K. ve Demireli, O. (2000). Konya'da İki Yetiştirme Yurdunda Barınan Adölesanlarin Beslenme Durumları. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, *29*(2), 25-33

Pazarlı, A. (2008). *Kırsal alanlarda eğitim gören ilköğretim okulu öğrencilerinin beslenme algı-bilgi düzeylerinin tespiti ve sosyo-ekonomik özellikleri ile fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Sağlam, F. ve Yürükçü, S. (1996). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yüksekokul Öğrencilerinin Besin Tüketim Durumu, Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Bilgi Düzeylerinin Saptanması. *Beslenme ve Diyet Dergisi*,*25 (*2), S: 16- 23.

Sencer, E.ve Orhan, Y. (2005). *Beslenme.* İstanbul: Medikal Yayıncılık, S:1.

Tekgül, N., Özer, G. ve Aksoy, M. (1986). İlkokul Öğrenci ve Öğretmenlerinin Beslenme Bilgi Düzeyleriyle Bunun Uygulanma Durumu. *Beslenme ve Diyet Dergisi*,*15* (1), S: 47- 54.

Yaşar, H. ve Melek, S. (2008). *Beslenme ve Besinler.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, S:4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE OYUNLARI SINIFLARINDA KULLANABİLME DURUMLARI

Hilal KILIÇ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, hilaal.kilicc@gmail.com

Doç. Dr. Şenel ELALDI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, selaldi@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerine ve bu oyunları sınıflarında kullanabilme durumlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiş 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuş anket ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 versiyon paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu araştırmanın nicel boyutuna katılan 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin %53,3'ünün akıl ve zekâ oyunlarına yönelik herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %66,6'sının sınıflarında akıl ve zekâ oyunlarını kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları oyunlardan en çok tercih edilen akıl ve zekâ oyununun "Satranç" olduğu tespit edilmiştir. "Satranç" sonrasında en çok tercih edilen ise "Sudoku", "Tangram" ve "Puzzle" oyunlarıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik genel görüşlerine bakıldığında akıl ve zekâ oyunlarının çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkısı olduğunu ve sınıflarda kullanımının önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin %60'ının akıl ve zekâ oyunlarının sınıflarda kullanabilmesi için öğretmenlerin konuyla ilgili eğitim almalarının gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin %26,7'si akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarında olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin materyal özelliklerine, çocuk gelişimini desteklemesine ve erişilebilirlikle ilgili özelliklere değindikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlere akıl ve zekâ oyunlarına yönelik eğitimlere katılım ve materyallere ulaşım konusunda kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, akıl ve zekâ oyunları, okul öncesi öğretmenleri.

PRE-SCHOOL TEACHERS 'VIEWS ON MIND AND INTELLIGENCE GAMES AND THEIR USE OF GAMES IN THEIR CLASSES

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the views of preschool teachers about mind and intelligence games and their ability to use these games in their classes. A mixed methods research design was used. In the quantitative dimension, the survey method, in the qualitative dimension, the case study design was used. The study group composed of 30 preschool teachers, selected with the easily accessible sampling method, working in public schools in the academic year 2020-2021. The quantitative and qualitative data were collected simultaneously for each participant through the questionnaire and the semi-structured interview form prepared by the researchers. While SPSS 22.0 program was used in the analysis of the quantitative data, the content analysis technique was used in the analysis of qualitative data. According to the findings, it was determined that 53.3% of the preschool teachers did not receive any training for mind and intelligence games. On the other hand, 66.6% of preschool teachers used mind and intelligence games in their classrooms and the most preferred mind and intelligence game was "Chess". "Sudoku", "Tangram" and "Puzzle" games were the most preferred games after "Chess". Considering the general views of preschool teachers about mind and intelligence games, they think that mind and intelligence games contribute positively to the development of children and their use in classrooms is important. It was found that according to 60% of preschool teachers participated in this study, teachers should receive training in order to use mind and intelligence games in their classrooms. Additionally, 26.7% of preschool teachers stated that they had difficulty in reaching mind and intelligence games. Considering the teachers' opinions about the features that should be in mind and intelligence games, it was concluded that teachers emphasized the characteristics of material, supporting child development and accessibility. Based on the results of the research, it is suggested that teachers cooperate with institutions and organizations in terms of participation in trainings for mind and intelligence games and access to materials.

Keywords: Preschool education, mind and intelligence games, preschool teachers.

GİRİŞ

Oyun, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence, bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2017). Erken çocukluk döneminde oyun ise çocuğun gelişiminin temel kaynağı, kültürü öğrenme aracı, çocuğun en önemli işi gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Sapasağlam, 2018). Erken çocukluk döneminde çocukların içinde bulundukları dönemin gelişim özelliklerine uygun olarak seçilmiş oyun ve oyuncaklar çocukların bütün gelişim alanları üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir (Ginsburg, 2007; Johnson, Christie ve Wardle, 2005). Çocukların araştırma, problem çözme gibi üst düzey becerilerinin

gelişiminde oyun ve oyuncaklar etkili araçlar olarak hayatımızda yer almaktadır (Kula, 2019). Çocukların erken çocukluk dönemindeki gelişimlerini destekleyen oyunlar, çocukların yaşantılarını çeşitlendirerek onları geleceğe de hazırlamaktadır ve insanın tüm hayatını etkilemektedir (Tuğrul, Boz, Uludağ, Metin-Aslan, Sevimli-Çelik ve Sözer-Çapan, 2019). Oyunun çocukluktan itibaren insanın hayatında önemli bir yeri olmasıyla birlikte üst düzey becerileri desteklemeye yönelik alternatif materyaller oluşturulmaya başlanmıştır. Bu süreçte insanlar akıl ve zekâ oyunlarıyla tanışmaya başlamış ve zekâ oyunlarıyla birlikte kaliteli zaman geçirmeye başlamışlardır (Alkan ve Mertol, 2017). Zekâ oyunları, insanların kendilerini tanımalarını, sorunlara çözümler üretebilmelerini, hızlı ve etkili kararlar alabilmelerini sağlayan kurallı oyunlar olarak tanımlanmıştır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Kurupınar, ve Aydoğan, 2020). Zekâ oyunları günümüzde "sözel oyunlar", "geometrik ve mekanik oyunlar", "hafıza oyunları", "akıl yürütme ve işlem oyunları", "strateji oyunları" ve "zekâ soruları" şeklinde gruplandırılmaktadır (Türkoğlu, 2016). Eski zamanlardan beri insanların hayatında olan akıl ve zekâ oyunları, programlarda yer almakta ve sistemli bir şekilde okullarda öğretilmektedir (Zengin, 2018). Okullarda oyunların öğretiminin ise çocukların ailelerinden sonra en fazla etkileşimde bulundukları öğretmenler tarafından yapılması sebebiyle öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik bilgi düzeyleri, oyunlara ulaşabilme durumları eğitim açısından önem arz etmektedir (Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2015; Sargın ve Taşdemir, 2020). Bu açıdan bakıldığında oyunların etkili olabilmesinde öğretmenlerin büyük bir role sahip oldukları söylenebilir (Emslie ve Mesle, 2009). Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde çocuklara verilen satranç eğitiminin çocukların problem çözme ve dikkat toplama becerilerini geliştirdiğine dair sonuçlar içermektedir (Çubukçu ve Bağçeli-Kahraman, 2017; Tatlıpınar ve Serçe, 2019). Türkoğlu ve Uslu (2016) tarafından "Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı" üzerinde yapılan etkililik çalışması da programın çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Alanyazındaki bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bu oyunlar içerisinde akıl ve zekâ oyunlarının çocuklar için değerli materyaller oldukları ve çocukların gelişimlerini destekleyici araçlar oldukları görülmektedir. İlköğretim, ortaöğretim düzeyinde öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır fakat okul öncesi eğitimi düzeyinde yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Ayaz, 2019; Çalışkan, 2019; Sargın ve Taşdemir, 2020; Zeybek ve Saygı, 2018). Literatüre bakıldığında bu çalışma okul öncesi eğitimi alanında sınırlılıklara sahip akıl ve zekâ oyunlarına yönelik alandaki durumları saptaması açısından ve öğretmen görüşlerine ulaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmada öğretmenlerin, çocukların gelişimleri üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahip olan akıl ve zekâ oyunlarıyla ilgili görüşleri ve eğitim ortamında bu oyunları kullanabilme durumlarına yönelik bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik herhangi bir eğitime katılıp katılmama durumları nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış akıl ve zekâ oyunlarında olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

- Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında akıl ve zekâ oyunları kullanmaktalarsa hangi oyunları kullanmaktadırlar?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullanım amacıyla en fazla tercih ettikleri akıl ve zekâ oyunu nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik genel görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşlerini ve sınıflarında kullanma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmalar, yapılan bir çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012).

Nicel Çalışma

Araştırmanın nicel boyutunda tarama çalışması kullanılmıştır. Tarama çalışması, büyük bir topluluğu temsilen seçilen örneklem grubuyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012). Nicel boyutta tarama çalışmasıyla okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına, akıl ve zekâ oyunlarını kullanma durumlarına, sınıflarında kullandıkları akıl ve zekâ oyunlarının neler olduğuna ve bu oyunlardan okul öncesi sınıflarda en fazla tercih edilen akıl ve zekâ oyunun ne olduğuna ulaşmanın yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde devlet okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile ulaşılmış 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, araştırmada araştırmacıya birçok konuda tasarruf sağlayan ve grubunu kolay ulaşılabilir kişilerin oluşturduğu örneklem yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Dağılım

Kıdem	**n**	**%**
0-1 yıl	9	30
2-5 yıl	15	50
6-10 yıl	3	10
11 yıl üzeri	3	10
Toplam	30	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınmış olan 6 maddelik anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, içerisinde farklı soru türlerine yer verilebilen ve araştırmacının amacına göre birçok konuda veriye ulaşabilmesine olanak sağlayan veri toplama aracıdır (Çepni, 2014). Hazırlanan anket öğretmenlere çevrimiçi bir uygulama aracılığıyla ulaştırılmıştır ve öğretmenler aynı uygulama üzerinden anket sorularını yanıtlamışlardır. Ankette biri açık uçlu olmak üzere toplamda 6 madde yer almaktadır. Bu maddelere verilen yanıtlarla öğretmenlerin daha önce akıl ve zekâ oyunlarına yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıkları, sınıflarında akıl ve zekâ oyunu bulunup bulunmadığı ve bu akıl ve zekâ oyunlarının isimlerinin ne olduğu ve son olarak akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin genel görüşlerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Açık uçlu madde dışındaki maddelerin seçenekleri "katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum" ve bir maddenin seçenekleri de "evet, hayır" şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel ve nitel veriler öğretmenlerden eş zamanlı olarak toplanmıştır. Anket ile toplanmış nicel verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22.0 versiyon paket programı kullanılmıştır. Programda her bir maddeye yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Nitel Çalışma

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, "birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği araştırmalar" olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 23). Yapılan durum çalışmasıyla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarında bulunması gereken özelliklere yönelik görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu nicel boyutun örneklem grubunu oluşturan, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde devlet okullarında görevli 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma verileri uzman görüşüne başvurularak hazırlanmış bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, hem derinlemesine yanıtlara ulaşılabilmesine hem de kapalı uçlu sorularla net cevaplar ulaşılabilmesine olanak sağlayan veri toplama aracıdır (Çepni, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere çevrimiçi bir uygulama aracılığıyla ulaştırılmıştır ve öğretmenler aynı uygulama üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu sorusunu yanıtlamışlardır. Yarı yapılandırmış görüşme formuyla öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarında olması gereken özelliklere yönelik görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin seçilen bir yöntemle toplanması ve belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla analiz edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Verilerin analizi, oluşturulan kodlar ve temalar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar çalışmaya dahil edilmiştir. İçerik analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A1: Araştırmacının sorusunu temsil etmektedir.

K1, K2, K3,…, K30: Görüşüne başvurulan katılımcıları temsil etmektedir.

[1], [2], [3],…, [30]: Öğretmenlerin soruya ilişkin görüşlerini temsil etmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde ayrı ayrı başlıklar altında nicel ve nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bulgular

	n	%
Eğitim alan okul öncesi öğretmenleri	14	46,7
Eğitim almayan okul öncesi öğretmenleri	16	53,3
Toplam	**30**	**100**

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik eğitim alıp almama durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden %53,3'ü (16) akıl ve zekâ oyunlarına yönelik eğitim almadıklarını belirtirken, öğretmenlerin %46,7'si (14) akıl ve zekâ oyunlarına yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kullandıkları Akıl ve Zekâ Oyunları Varsa Bu Oyunların Neler Olduğuna Yönelik Cevaplara İlişkin Bulgular

	n	%
Alana yanıt veren okul öncesi öğretmenleri	20	66,6
Alana yanıt vermeyen okul öncesi öğretmenleri	10	33,4
Toplam	**30**	**100**

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları akıl ve zekâ oyunu varsa bu akıl ve zekâ oyunlarının neler olduğuna ilişkin maddeye yanıt verip vermeme durumlarına yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %66,6'sı (20) bu alana yanıt verirken %33,4'ü (10) yanıt alanını boş bırakmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yanıtlarında yer alan akıl ve zekâ oyunları ve bu oyunları tercih eden öğretmen sayıları şu şekildedir; Satranç (7), Sudoku (5), Tangram (4), Puzzle (4), Eşleştirme Kartları (3), Mangala (3), Hafıza Kartları (3), Jenga (2), Q-Bitz (2), Pratik Bardaklar (2), Dedektif (2), Neşeli Bardaklar (2), Blok (2), Eğlenceli Bardaklar (1), Eşini Bul (1), Bak Yap (1), Gölge Yakalama (1), Buz Tuzağı (1), Renkli Bardaklar(1), Robotik Kodlama (1), Katamino (1), Resim Hatırlama (1), Resim Eşleme (1), Sözcük Gruplama (1), Örüntü (1), Lego Takımları (1), Tabu Kartları (1), Look Look (1), Koridor (1), Reverse (1), Akuatro (1), Son Kale (1), Atla Topla (1), Farkı Bul Kartları (1), Piramit (1) ve Dama (1). 20 okul öncesi öğretmeninin bu maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde bu alanda toplam 36 farklı akıl ve zekâ oyununun yer aldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları oyunlara ve bu oyunları tercih eden okul öncesi öğretmeni verilerine bakıldığında öğretmenlerin %35'i (7) tarafından tercih edilen ve en fazla tercih edilme oranına sahip olan akıl ve zekâ oyununun "Satranç" olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik genel görüşleriyle ilgili bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı akıl ve zekâ oyunlarını okul öncesi sınıflarda kullanmanın çocukların gelişimleri açısından önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %60'ı (18) öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını sınıflarında kullanabilmeleri için akıl ve zekâ oyunları alanında eğitim almaları gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini düşünmeyen öğretmen sayısı ise grubunun %3,3'ünü (1) oluşturmaktadır. %36,7'lik (11) grubu oluşturan okul öncesi öğretmenleri ise öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını sınıflarında kullanabilmeleri için bu alanda eğitim almış olmaları gerektiğine yönelik düşünceye "kısmen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin %26,7'si (8) akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmakta zorluklar yaşadıklarını, %20'si (6) akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmakta zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %53,3'ü (16) ise akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmakta zorluklar yaşıyorum maddesine "kısmen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Döneme Yönelik Hazırlanmış Akıl ve Zekâ Oyunlarında Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

A1: Sizce okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış akıl ve zekâ oyunlarında olması gereken özellikler nelerdir?		
Yer: Öğretmen görüşlerine pandemi sebebiyle çevrim içi ortamda paylaşılan form aracılığıyla ulaşılmıştır. **Zaman:** Aralık-2020	**Kodlayarak Temalandırma**	
	Kodlar	**Temalar**

K1: *Çocukların gelişim düzeyine algı kapasitelerine uygun, eğlenceli, somut materyalli olmalıdır* [1].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk	Çocuk gelişimini destekleme
K2: *Gelişim seviyesine uygunluk, birçok duyguya hitap etmesi ve çocukları zihinsel birçok becerisini çalıştırmaya yönelik olması* [2].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk	Çocuk gelişimini destekleme
K3: *Yaş grubuna uygunluk* [3].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk	Çocuk gelişimini destekleme
K4*: Çocuğa uygun, dikkat çekici, zevkli* [4].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk	Çocuk gelişimini destekleme
K5: *Çocukların yaş gelişim özelliklerine, ilgi ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluklarına uygun olmalı. Programda yer alan kazanım ve göstergelere uygun olmalıdır* [5].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk Programa uygunluk	Çocuk gelişimini destekleme
K6: *Yaş seviyesine uygunluk, analitik düşünme gerektirme, ilgi çekicilik* [6].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K7: *Her oyun birden çok alanda kullanılabilmeli* [7].	İşlevsellik	Çocuk gelişimini destekleme
K8: *Eğitici öğretici olmalıdır bilişsel gelişim ve diğer gelişim alanlarını desteklemeli* [8].	İşlevsellik	Çocuk gelişimini destekleme
K9: *Özgün, her gelişim türüne yönelik olması* [9].	İşlevsellik	Çocuk gelişimini destekleme
K10: *Dikkat süresini geliştirecek özellikte olmalı. Çok yönlü düşünmesini sağlamalı* [10].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K11: *Düşündürücü, çocukların bilişsel gelişimini destekleyici, pratik düşünme becerilerini geliştirici olmalı* [11].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K12: *Çok yönlü düşünebilme kabiliyetini geliştirmesi* [12].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K13: *Düşünme yeteneklerini geliştirmeli* [13].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K14: *Zekâ gelişimini desteklemeli* [14].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K15: *Soyut düşünme becerisini kazandırmalı, ileri görüşlülük becerisini desteklemeli* [15] .	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K16: *Dikkat geliştirici olması gerekiyor* [16].	Bilişsel gelişim	Çocuk gelişimini destekleme
K17: *Çocuklarda dikkat süresini uzatmalı ve paylaşım yapmasını desteklemeli* [17].	Bilişsel gelişim Sosyal beceri gelişimi	Çocuk gelişimini destekleme
K18: *Çocukların gelişim seviyesine uygun. Çocukların sağlığına zarar vermeyecek, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde olmalıdır* [18].	Çocuğun gelişim düzeyine uygunluk Sağlıklı materyal İşlevsellik	Çocuk gelişimini destekleme Materyal tasarımı
K19: *Bilişsel gelişime katkı sağlayan aynı zamanda eğlendiren, dikkat toplayan* [19].	Bilişsel gelişim Eğlence	Çocuk gelişimini destekleme Materyal tasarımı
K20: *Yaratıcı, eğlenceli, analitik düşünmeye teşvik eden, problem çözme becerilerini geliştirici özelliklere sahip olmalı* [20].	Bilişsel gelişim Eğlence	Çocuk gelişimini destekleme Materyal tasarımı
K21: *Kolay erişilebilir, çocukların kullanabileceği boyutlarda olması* [21].	Çocuğa uygunluk	Erişilebilirlik
K22: *Öncelikle eğitim her öğretmenin ulaşabileceği şekilde planlanmalı. Okul öncesi çocukların anlayabileceği şekilde ayarlanmış materyaller olmalı. Eğitim önce öğretmenlere iyice kavratılmalı daha sonra çocuklara uygun şekilde çalışmalar yapılmasına fırsat verilmeli* [22].	Ulaşılabilirlik Öğretmen eğitimi	Erişilebilirlik
K23: *Anlaşılır olması* [23].	Açıklık	Materyal tasarımı
K24: *Geri dönüt sağlayabilmesi* [24].	Dönüt sağlayıcılık	Materyal tasarımı
K25: *Somut örneklerle aktarılması. Mesela gemi fener oyununda gerçek gemi ve fener olması gibi. Çocukların gelişimine uygun olarak seviyeler yükseltilmeli* [25].	Somutluk Aşamalılık	Materyal tasarımı
K26: *Yaratıcılık* [26].	Yaratıcı	Materyal tasarımı
K27*: Mutlaka eğlenceli bir tarafı da olması gerektiğini düşünüyorum çocukların eğlenerek öğrenmesi önceliğimiz olmalı* [27].	Eğlence	Materyal tasarımı

K28: *Eğitici ve geliştirici* [28].	Eğiticilik	Materyal tasarımı
K29: *Çocukların yaş düzeyine de uygun oyunlar olmalı* [29].	Çocuğa uygunluk	Materyal tasarımı
K30: *Çeşitlilik* [30].	Çeşitlilik	Materyal tasarımı

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış akıl ve oyunlarında olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarında olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde çocuk gelişimini destekleme, materyal tasarımı ve erişilebilirlik temalarına ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerine ve oyunları sınıflarında kullanabilme durumlarına ulaşmayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,3'ünün (16) akıl ve zekâ oyunları eğitimi almadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları akıl ve zekâ oyunları varsa bu oyunların neler olduğuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %33,4'ünün (10) bu alanı boş bıraktığı görülmüştür. Hazar ve Altun 'un (2018) yaptıkları araştırmada da benzer bir sonuç olarak öğretmenlerin sınıflarında eğitsel oyunlara nadiren yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alana yanıt veren okul öncesi öğretmenlerinin toplamda 36 farklı akıl ve zekâ oyunu örneği verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin %35'inin (7) yanıtıyla öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri akıl ve zekâ oyunun "Satranç" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanı sıra "Sudoku, Tangram, Puzzle" oyunları da en fazla tercih edilen diğer oyunlar arasında yer almaktadır. Ayaz'ın (2019) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri oyunların "Sudoku" ve "Tangram" olduğu sonucu bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında yayımlanan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik "Satranç Öğretim Programı" öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerini destekleyici görev üstlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019a). Ayrıca öğretmenlere yönelik hazırlanmış "Zekâ Oyunları Çalışma Kitabı" öğretmenlerin farklı birçok zekâ oyununda da kendilerini geliştirebilmelerine imkan tanımaktadır (MEB, 2019b).

Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tamamının akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğunu ve sınıflarda kullanılmasının da çocukların gelişimleri açısından önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Zekâ oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerine başvuran araştırmaların sonuçları, akıl ve zekâ oyunlarının çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulduğuna ilişkin sonuçları desteklemektedir (Çalışkan, 2019; Çetin ve Özbuğutu, 2020). Akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullanabilmeleri için eğitim almaları gerektiğine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %60'ının (18) okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarını sınıflarında kullanabilmeleri için bu alana yönelik eğitim almaları gerektiğini, öğretmenlerin %3,3'ünün (1) eğitim almanın gerekli olmadığını düşündükleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmak konusunda zorluk yaşama durumlarına ilişkin bulgulara

bakıldığında ise öğretmenlerin %26,7'sinin (8) akıl ve zekâ oyunlarına ulaşmakta zorluklar yaşadıkları, öğretmenlerin %20'sinin (6) ise oyunlara ulaşım konusunda zorluk yaşamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Aslan'nın (2019) çalışmasında da benzer bir sonuç olarak öğretmenlerin kaynak konusunda problemler yaşadıkları yer almaktadır. Adalar ve Yüksel'in (2017) araştırmasında ise öğretmenler, zekâ oyunları dersini olumsuz etkileyen etmenler olarak maddi imkansızlıklardan ve materyal eksikliğinden bahsetmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin, akıl ve zekâ oyunlarının materyal tasarımı unsurlarına uygun, erişilebilir ve çocuk gelişimini desteklemesine yönelik özelliklerle ilgili görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bozpolat ve Arslan (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır;

- Okul öncesi öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarına yönelik hizmet içi eğitimlere ya da yaşadıkları yerde özel merkezler tarafından yapılan eğitimlere katılabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kullandıkları akıl ve zekâ oyunlarını çeşitlendirebilirler.
- Akıl ve zekâ oyunlarına ulaşım konusunda zorluk yaşayan okul öncesi öğretmeni elindeki materyallerle amacına uygun oyunu kendisi tasarlamaya çalışabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarına ulaşım konusunda ve yaşadıkları zorluklara ilişkin çözümler için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapabilirler.
- Araştırmacılar, bu çalışmayı genişleterek öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin daha ayrıntılı görüşlerine başvurabilirler.

KAYNAKÇA

Adalar, H. , Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 12/28, p. 1-24.

Alkan, A. ve Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinim akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 1(1), 57-62.

Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(2), 280-29.

Aslan, M. (2019). Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları problemlerin incelenmesi. Scientific Educational Studies, 3(1) , 56-73. DOI: 10.31798/ses.493223

Ayaz, C. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşleri. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*, Maltepe Üniversitesi.

Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-Uluslarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 60-84. DOI: 10. 19160/ijer.463977

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yüksek lisans tezi. hacettepe.edu.tr veri tabanından ulaşılmıştır.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Yedinci Baskı. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetİn, A. ve Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zekâ oyunları ile ilgili görüşler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 93-99.

Çubukçu, A. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2017). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(43), 51-61.

Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.

Emslie, A., Mesle, C. R. (2009). Play: The use of play in early childhood education. Gyanodaya, 2 (2), 1-26.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). Play, development and early education. Boston, MA: Pearson

Hazar, Z., Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 52-72.

Kula, S. S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim,* 49(225), 253-282.

Kurupınar, A. ve Aydoğan, Y. (2020). Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin (ZOTÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4383-4400. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46454

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). Satranç öğretim programı (Okul öncesi). MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). Zekâ oyunları (Çalışma Kitabı). MEB Yayınları.

Sapasağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1).

Sargın, M. ve Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(75), 1444-1460.

Zengin, L. (2018). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6(68), 568-579.

Zeybek, N. ve Saygı, E. (2018). Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2541-2559.

Tatlıpınar, S. ve Serçe, H. (2019). Satranç öğretiminin okul öncesi çocukların dikkat toplama becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 481-489.

Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin-Aslan, Ö., Sevimli-Çelik, S. ve Sözer-Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.

Türk Dil Kurumu (2017). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr/indexphp?option=com_bt

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sedanur KARNUÇU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sedakarnucu@gmail.com

ÖZET

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber kullanım alanı da oldukça yaygınlaşmıştır. Teknolojinin sağladığı fırsatlar ve olanaklar göz önünde bulundurulduğunda eğitim alanında teknoloji kullanımı son derece önem kazanmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımında son dönemlerde popülerlik kazanan web 2.0 araçları ön plana çıkmaktadır. Web 2.0 araçları öğretim sürecini kolaylaştırarak öğretmenlere fayda sağladığı gibi öğrenciler için de öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımına ve bu teknolojilerden biri olan web 2.0 araçlarının kullanımına da eğitimin başlangıcı olan okul öncesi dönemde başlanılmalıdır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma sıralı açıklayıcı desene dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı araştırmanın nicel veri toplama aracı, Çelik tarafından geliştirilen "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği"dir. Araştırmanın nitel veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış tek soruluk görüşme formudur. Araştırmanın nicel verileri, SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının; 0-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 5-9 yıl arası bilgisayar ve internet kullanım geçmişi olan ve web 2.0 araçları eğitimi almamış öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin; mesleki kıdem, bilgisayar ve internet kullanım geçmişi ile web 2.0 araçları eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal-Wallis ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır. Mesleki kıdem ile bilgisayar ve internet kullanım geçmişi değişkenlerine göre gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Web 2.0 araçları eğitim durumu değişkeninde ise eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre web 2.0 araçlarının okul öncesi eğitimde kullanımının yaygınlaştırılması ve okul öncesi öğretmenlerine web 2.0 araçları konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, web 2.0 araçları, web 2.0 kullanım yetkinliği.

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' USE OF WEB 2.0 TOOLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Nowadays, with the rapid development of technology, its usage area has become quite widespread. Considering the possibilities provided by technology, the use of technology in education has become extremely important. Recently, web 2.0 tools, which have gained popularity in the use of technology in education, come to the fore. Web 2.0 tools not only benefit teachers by facilitating the teaching process, but also enrich learning processes for students. The use of technology in education and the use of web 2.0 tools, one of these technologies, should be started in the pre-school period, which is the beginning of education. To this end, this study aimed to examine preschool teachers' use of web 2.0 tools in terms of various variables. This mixed methods study is based on sequential descriptive design. The study group consisted of 30 pre-school teachers chosen according to easily accessible sample. While the quantitative data were collected through "Web 2.0 Tools Usage Competence Scale" developed by Çelik, the qualitative data were collected through the semi-structured single question interview form prepared by the researcher. In the analysis of the data, SPSS statistical package program for quantitative data, content analysis for qualitative data were used. According to the findings, most of the preschool teachers in the study group had 0-4 years of professional seniority, 5-9 years of computer and internet usage history, and they have not received training on web 2.0 tools. In order to test whether preschool teachers' competencies of using Web 2.0 tools differ according to professional seniority, the computer and internet usage history and educational status for Web 2.0 variables, Kruskal-Wallis and Mann Whitney-U tests were conducted. While there were no significant differences between the groups in terms of professional seniority and computer and internet usage history variables, there was a meaningful difference in favor of the teachers who are trained in Web 2.0 tools. According to the results, it is suggested to expand the use of web 2.0 tools in preschool education and to provide pre-school teachers with in-service training on web 2.0 tools.

Keywords: Preschool teacher, web 2.0 tools, web 2.0 competence.

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji alanındaki yenilikler hayatımızı her alanda etkilemektedir. Bu yeniliklerden en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitimdir. Eğitimde teknoloji kullanımı anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırarak bilgiyi somutlaştırmakta, bilgiye en hızlı erişim imkânı sunarak geniş kitlelere ulaşmayı sağlamaktadır (Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk, 2020). Teknolojideki gelişmelerle beraber gelişen ve değişen dünyada bireylerin ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Bireylerin ihtiyaç duydukları veriye ulaşmaları ve veri ile etkileşim halinde olmaları için farklı web araçları geliştirilmekte ve kullanıma sunulmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Web tabanlı araçlar incelendiğinde özellikle Web 2.0 teknolojisinin eğitimde yeni olanaklar sunması, eğitimde verimliliği artırması, öğrenmede kalıcılığı artırması ve geri dönütü kolay hale getirmesi eğitimcilere büyük fırsatlar sağlamaktadır (Kekeç-Morkoç ve Erdönmez, 2014; Korucu ve Yücel, 2015; Özerbaş ve Akın-Mart, 2017). Web 2.0 uygulamalarının; kullanıcı ve web uygulamaları arası etkileşimi, karşılıklı işbirliğini, bilgiyi üretmeyi ve bilgiyi paylaşmayı oldukça kolay hale getirmesi web 2.0 araçlarının eğitim alanında kullanılmasına olanak sağlamıştır (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010; Deperlioğlu ve Köse, 2010; Grosseck, 2009). Web 2.0 araçları öğrenme süreçlerini daha verimli bir hale getirerek öğrenciye aktif yaşantı fırsatı sunabilmektedir (Çelik, 2020). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde web 2.0 araçlarıyla üreteceği eğitsel içerikler, öğrenme sürecini zenginleştirerek daha etkili öğrenmelerle birlikte kalıcılığı sağlayacaktır. Bu doğrultuda eğitim öğretim sürecinde web 2.0 araçları kullanımının faydalı olacağı düşünülmektedir (Avcı ve Atik, 2020).

Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim kapsamında kullanımı, eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde başlamalıdır. Teknolojinin en gelişmiş araçlarının içine doğan ve bu araçları kullanarak büyüyen çocukların eğitiminde teknolojiyle birlikte gelişen web 2.0 araçlarının önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir (Burnett, 2010). Okul öncesi dönemde web 2.0 araçları kullanılması çocuklara zengin ve farklı öğrenme deneyimleri kazandıracaktır (Epstein, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için uygun olan teknolojiyi seçebilmesi, bu teknoloji ve araçlarını eğitim ortamına entegre edebilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi için; web 2.0 araçlarını ve işlevlerini tanıması, web 2.0 araçlarını eğitim süreçleriyle bütünleştirerek etkili bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir (NAEYC, 2010).

Alanyazında, öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerine yönelik görüşlerini araştıran çalışmalara rastlanılmıştır. Başal ve Aytan (2015), Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarını, Özerbaş ve Akın-Mart (2017), İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeylerini, Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk (2020), fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda öğretmenlerin web 2.0 araçlarına yönelik olumlu görüş belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Web 2.0 araçları, pandemi sonrası eğitim süreçlerindeki dijitalleşme ve eğitimin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesiyle oldukça önem kazanmıştır. Bu durum öğretmenlerin dijital yetkinliklerini sorgulamayı gündeme getirmiştir (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Öğretmenlerin dijital yetkinlik düzeylerine yönelik yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulduğundan, okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeylerine yönelik yapılan bu araştırmanın önem arz ettiği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeyleri, bilgisayar ve internet kullanım geçmişine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeyleri, web 2.0 araçları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin birleştirilmesi olarak belirtilen karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2008). Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak yöntemlerden birinin zayıf kalması durumunda diğer yöntemin güçlü yönleriyle tamamlanması amaçlanmaktadır. Böylelikle her iki yöntemle elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğinin artırılması sağlanır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Kurgusal olarak daha çok nicel temelli olan bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerden sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desenlerde nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nicel verileri daha iyi açıklamak ve verileri artırmak için nitel veriler toplanır ve analiz edilir. (Creswell, 2008).

Nicel Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada survey (tarama) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, "Geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır." (Karasar, 1998).

Nitel Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları eğitimde bazı konuları öğrenmek için "Nasıl?", "Niçin?" ve "Ne?" sorularına cevap arayan çalışmalardır (Çepni, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında aynı örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem türü kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem; araştırmaya hız kazandırması, pratik olması, araştırma maliyetini azaltması ve kolay ulaşılabilir bir grup ile çalışmaya olanak tanıması gibi özelliklere sahip olduğundan tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama süreci nicel ve nitel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı, Çelik (2020) tarafından geliştirilen "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)"dir. Bu araştırmanın nitel veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Nicel Verilerin Toplanması

Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte birinci bölüm mesleki kıdem, bilgisayar deneyimi ve web 2.0 eğitim durumundan oluşan demografik özellikleri kapsamaktadır. İkinci bölüm Çelik (2020) tarafından geliştirilen "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği"dir. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çalışmada katılımcı olarak yer alan 30 okul öncesi öğretmenine çevrimiçi form aracılığıyla uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanımına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış tek soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2-4 dakika arası sürmüştür. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde öğretmenlerin isimleri kullanılmayarak öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde kodlamalarla tarif edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizi nicel ve nitel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada WAKYÖ kullanılarak elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek çözümlenmiştir. Ölçeğin analiz yapmaya uygunluğunu test etmek ve verilerin rastlantısallığını ölçmek amacıyla güvenilirlik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerinin dağılımına bakmak için frekans ve yüzde analizleri çıkarılmıştır. Ayrıca, ortalama skorların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk istatistiklerine göre araştırılmıştır. Skorların normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve farklılıklar araştırılırken parametrik testler yerine nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis ve Mann Whitney-U testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde asıl yapılmak istenen, benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde veriler kodlanarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3…) birer kod numarası verilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Görüşlerdeki benzerlikler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunun demografik bilgileri, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
Mesleki Kıdem Yılı	0-4	22	73,3
	5-9	7	23,3
	10-14	1	3,3
	Toplam	30	100
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Geçmişi	0-4	3	10
	5-9	17	56,7
	10-14	8	26,7
	15 ve üzeri	2	6,7
	Toplam	30	100
Web 2.0 Araçları Eğitim Alma Durumu	Evet	7	23,3
	Hayır	23	76,7
	Toplam	30	100

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubunun mesleki kıdemlerine göre dağılımı şöyledir; 0-4 yıl arası kıdeme sahip 22 öğretmen (%73,3), 5-9 yıl arası kıdeme sahip 7 öğretmen (%23,3), 10-14 yıl arası mesleki kıdeme sahip 1 öğretmendir (%3,3). Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük kısmı 0-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun bilgisayar ve internet kullanım geçmişine dair dağılımı ise şöyledir; 0-4 yıl arası kullanan 3 öğretmen (%10), 5-9 yıl arası kullanan 17 öğretmen (%56,7), 10-14 yıl arası kullanan 8 öğretmen (%26,7), 15 ve üzeri yıl kullanan 2 öğretmendir (%6,7). Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük kısmı 5-9 yıl arası bilgisayar ve internet kullanım geçmişine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 7'si (23,3) web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almıştır; 23'ü (%76,7) web 2.0 araçlarına yönelik herhangi bir eğitim almamıştır.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Verilerin rastlantısallığını ölçmek ve ölçeğin analiz yapmaya uygun olup olmadığını test etmek için güvenilirlik analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa ölçek sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Sağır, 2011).

Tablo 2. Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
,995	39

Tablo 2'deki güvenirlik analizi sonucu incelendiğinde ölçeğin Cronbach's Alpha kat sayısı (α=0,995) oldukça yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeylerinin; mesleki kıdem, bilgisayar ve internet kullanım geçmişi, web 2.0 eğitim durumu değişkenlerine göre normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Normallik Testi

Değişkenler	Kolmogrov Simirnow			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig	Statistic	df	Sig
Mesleki Kıdem Yılı	,233	30	,000	,755	30	,000
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Geçmişi	,233	30	,000	,755	30	,000
Web 2.0 Araçları Eğitim Alma Durumu	,233	30	,000	,755	30	,000

Tablo 3'e bakıldığında mesleki kıdem, bilgisayar ve internet kullanım geçmişi ve web 2.0 eğitim durumu değişkenlerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Verilerde normal dağılım gözlenemediğinden dolayı, değişkenlerin gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesinde parametrik olmayan istatistiki testlerden bağımsız örneklemler için Kruskal-Wallis Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin web 2.0 kullanımının kıdem ile bilgisayar kullanım değişkenlerine göre farklılığına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Değişkenler		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis
Mesleki Kıdem Yılı	0-4	22	16,61	,494
	5-9	7	12,79	
	10-14	1	10,00	
	Toplam	30		
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Geçmişi	0-4	3	6,67	,060
	5-9	17	15,41	
	10-14	8	15,75	
	15 ve üzeri	2	28,50	
	Toplam	30		

Tablo 4 incelendiğinde mesleki kıdem yılı değişkeninin Kruskal-Wallis Testi sonucu (,494>0,05) ile bilgisayar ve internet kullanım geçmişi değişkeninin Kruskal-Wallis Test sonucuna (,060>0,05) bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin web 2.0 kullanımının web 2.0 eğitim durumu değişkenine göre farklılığına ilişkin Mann Whitney-U test sonuçları

Web 2.0 Araçları Eğitim Alma Durumu	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney-U	P
Evet	7	25,14	176,00	13,000	,001
Hayır	23	12,57	289,00		
Toplam	30				

Tablo 5 incelendiğinde web 2.0 araçları eğitim alma durumu değişkeninin Mann Whitney-U testi sonucunda (,001<0,05) gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin web 2.0 araçları eğitim alıp almama durumuna göre WAKYÖ sıra ortalamaları açısından bu farklılığın eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, belirli kurallarla kodlamalar yaparak bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenerek sistematik ve yinelenebilir olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda araştırmada elde edilen veriler kodlanarak ilgili tema başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım durumları

Web 2.0 araçlarını kullanıyor musunuz? Neden?	f	Nitel Bulgular (Kategoriler)	f	Öğretmen Kodları
Kullanıyorum	9	Eğlenceli ve ilgi çekici olduğundan	6	Ö2,Ö7,Ö10,Ö18,Ö22,Ö26
		İçerikleri kullanma ve üretebilmek için	4	Ö2,Ö7,Ö25,Ö26
		Sosyal medya ve haberlere ulaşmak için	2	Ö1, Ö24
		Etkili sunum hazırlayabilmek için	2	Ö7, Ö22
		Aktif katılım sağlamak için	2	Ö18, Ö25
		Öğrenmede kalıcılığı sağlamak için	2	Ö22, Ö25
		Etkileşimli olduğu için	2	Ö10, Ö25
Kullanmıyorum	20	Bilmediğim için	20	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21, Ö27,Ö28,Ö29,Ö30
		Eğitim almadığım için	2	Ö5, Ö16

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcılardan çoğu (f=20) web 2.0 araçlarını kullanmadığını belirtmişlerdir. Kullanmadığını belirten katılımcıların tamamı (f=20) bu durumun web 2.0 araçlarını bilmediklerinden kaynaklandığını ifade ederken, 2 adet katılımcı (Ö5, Ö16) ise bilmemelerine ek olarak herhangi bir eğitim de almadıklarından web 2.0 araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö5: "Kullanmıyorum. Çünkü herhangi bir eğitim almadım ve bu konuda bilgi sahibi değilim."

Ö16: "Kullanmıyorum. Çünkü bu konu hakkında bilgiye sahip değilim ve bir eğitim de almadım."

Web 2.0 araçlarını kullanan katılımcılar (f=9) web 2.0 araçlarını; eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için (f=6), içerikleri kullanmak ve içerik üretebilmek için (f=4), sosyal medya ve haberlere ulaşmak için (f=2), etkili sunum hazırlayabilmek için (f=2), aktif katılım sağlamak için (f=2), öğrenmede kalıcılığı sağlamak için (f=2) ve etkileşimli olduğu için (f=2) kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: "Sosyal medyayı takip etmek, istediğim bilgilere ulaşmak, haber takip etmek amacıyla kullanıyorum."

Ö7: "Kullanıyorum. Dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için, oyun yapboz vb. içerik hazırlamak için etkili sunumlar hazırlayabilmek için kullanıyorum."

Ö22: "Web 2 araçlarını bilgim ve yeteneğim kadarıyla kullanmaya çalışıyorum, etkili sunumlar, konunun ilgi çekmesi ve akılda kalıcılık konusunda bu araçların yardımı olduğunu düşünüyorum."

Ö25: "Kullanıyorum. Etkileşimli içerikler olduğundan çocukların aktif katılımını sağlamak için öğrenmelerin bu şekilde daha kalıcı olduğundan kullanıyorum."

Katılımcılar arasından bir öğretmen ise web 2.0 araçlarını kısmen kullandığını ifade etmiştir.

Ö23: "Tamamen kullanıyorum diyemem ama kısmen kullandığımı söyleyebilirim. Çok fazla bilgim olmadığı için hepsini kullanamamaktayım. Bütün araçları öğrenmek ve kullanabilmek isterim."

Nitel bölümün bulgularının nicel bölümü desteklediği söylenebilir. Web 2.0 araçları eğitimi alan öğretmenlerin bu araçları farklı amaçlarla kullandığı sonucuna ulaşılırken; web 2.0 araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bu araçlara ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ve eğitim almadıkları için kullanmadıkları nicel ve nitel bulgular ışığında saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanım düzeylerinin; mesleki kıdem, bilgisayar ve internet kullanım geçmişi ile web 2.0 eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birleştirilmesi olarak ifade edilen karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2009). Çalışmanın örneklemini 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında Çelik (2020) tarafından geliştirilen "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)" kullanılırken; nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen tek soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında mesleki kıdem, bilgisayar ve internet kullanım geçmişi ile web 2.0 eğitim durumu değişkenlerinin Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerde normal dağılım gözlenemediğinden dolayı, Kruskal-Wallis Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunun web 2.0 araçları kullanım düzeylerinin; mesleki kıdem yılı Kruskal-Wallis Testi sonucu (,494>0,05) ile bilgisayar ve internet kullanım geçmişi Kruskal-Wallis Test sonucuna (,060>0,05) bakıldığında bu iki değişkende gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçları eğitim alma durumu değişkeninin Mann Whitney-U Testi sonucunda (,001<0,05) ise gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın web 2.0 araçları eğitimi alan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Özerbaş ve Akın-Mart (2017) yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerinde cinsiyetlerinin, kademelerinin ve bilgisayar deneyimlerinin farklılaşmasının etkisi olup olmadığı araştırmıştır. Genel olarak bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kademe ve bilgisayar deneyimi açısından herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özerbaş ve Akın-Mart'ın (2017) çalışmasına paralel olarak bu çalışmada da öğretmenlerin web 2.0 kullanımında bilgisayar deneyimi değişkeninde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk (2020) yaptıkları çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik ilgilerini, kullanım sıklıklarını, bu araçlar üzerine görüşlerini ve diğer meslektaşlarına tavsiyelerini araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının ve kullanım sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin (f=30) web 2.0 araçları kullanım durumuna bakıldığında çoğunun (f=20) web 2.0 araçlarını bilmedikleri için kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Başal ve Aytan (2015) yaptıkları çalışmada, web 2. 0 araçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının ders algılarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarını iletişim ve dil becerilerini gelişimi açısından önemli gördüklerini ve web 2.0 araçlarının derslerinde kullanılmasına yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada web 2.0 araçlarını kullanan öğretmenlerin farklı amaçlarla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçlara bakıldığında Başal ve Aytan'ın (2015) çalışmasına paralel olarak web 2.0 araçlarını kullanan öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre, web 2.0 araçlarının okul öncesi eğitimde kullanılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin web 2.0 araçları konusunda bilgi ve becerilerini zenginleştirmek, web 2.0 araçlarını derslerine entegre edebilmelerini sağlamak için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1-10.

Avcı, F., & Atik, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin "Web 2.0 araçları" kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler, 2*(2), 142-165.

Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(7), 149-166.

Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International, 47*(3), 177 – 198.

Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of early childhood literacy, 10*(3), 247-270.

Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak E., Akgün O.E., Karadeniz, S., & Demirel F. (2011*). Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merril Prentice Hall.

Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.9779.pauefd.700181

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). *Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı*, Akademik Bilişim Sempozyumu, Muğla Üniversitesi.

Epstein, A. S. (2013). Using technology appropriately in the preschool classroom. *High Scope Extensions, 28*(1), 1-16.

Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 886-904.

Grosseck, G. (2009). To Use or Not to Use Web 2.0 in Higher Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, ss. 478 – 482.

Karaman, S. Yıldırım, S., & Kaban, Y. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferans Bildirileri.* 35-40.

Karasar, N. (1998). *Araştırmada Rapor Hazırlama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kekeç Morkoç, D., & Erdönmez, C. (2014). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği, *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 5*(15) , 25-48.

Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(2), 126-152. doi:10,17943/etku.78815

National Association for The Education of Young Children (NAEYC) (2010). 2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs.

Özerbaş, M. A., & Akın Mart, Ö. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3).

Sağır, Gülhan. (2011). *Tüketicilerin kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını algılaması.* Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim dalı Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı.

Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 63-108.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YANSITMA VE GERİBİLDİRİM KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Doç. Dr. Özkan AKMAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, ozkanakman@sdu.edu.tr

Hayati SAMUR

Süleyman Demirel Üniversitesi, samurhayati@outlook.com

ÖZET

Bir öğretmenin mesleki gelişim süreci, öğretim kalitesini artırmak ve dolayısıyla da öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla büyük öneme sahiptir. Bu perspektifte, öğretmenlerin öğretim süreci boyunca aktif ve güncel kalabilmeleri, öğretim kalitesi açısından değerlidir. Ayrıca öğretmenlerin sergiledikleri performansın değerlendirilmesi; yeni fikirlerin geliştirilmesi ve eksiklerin giderilmesi anlamında çeşitli seçenekleri ortaya koyar. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde değerlendirme amacıyla kullanabileceği ve kullanıldığı zaman, sürece ilişkin olumlu bir durum ortaya koyabileceği ifade edilen öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazın taramasında araştırmacılar tarafından kavramların detaylı ve kompleks yapıda oldukları görülmüştür. Bu kavramlara ilişkin öğretmen algı ve tutumlarını ortaya koymak adına bir çalışma yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin algıları metafor yöntemi ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin bu kavramlara yüklediği anlamlardan hareketle; kavramlara ilişkin öğretmenlerin, mesleki gelişimleri açısından bir perspektif sunabileceği ön görülmektedir. Bu çalışma Olgubilim araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm bu hususlar dahilinde Türkiye'de MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 15'i erkek 13'ü kadın olmak üzere toplam 28 sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, ilgili kavram üzerine metafor üretmeleri ve ürettikleri bu metaforu açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak incelenmiş, kodlanmış, kategorize edilmiş ve daha sonra temalarına göre gruplandırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma kavramına ilişkin 14, geribildirim kavramına ilişkin 24 farklı metafor oluşturdukları görülmüştür. Bu durumda sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların, öz yansıtma kavramına ilişkin üretdikleri metaforlardan daha çeşitli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin her iki kavrama da ilişkin ürettikleri metaforlar arasında negatif/olumsuz olan bir metafora rastlanmamıştır. Araştırma sonunda öz yansıtma ve geribildirimin mesleki gelişimde kullanılabileceği önerilmiş ve bu iki kavrama ilişkin genelleme yapılabilmesi için daha kapsamlı bir nicel araştırma yürütülebileceği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, mesleki Gelişim, öz yansıtma, sosyal bilgiler öğretmeni

METAPHORIC PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT SELF-REFLECTION AND FEEDBACK CONCEPTS

ABSTRACT

The professional development process of a teacher, is of great importance to increase the quality of teaching and thus ensure student learning. In this perspective, teachers to stay active and up-to-date throughout the teaching process is valuable in terms of quality in teaching. Also, evaluation of teachers' performance; reveals various options in terms of developing new ideas and eliminating deficiencies. In this study, it was tried to reveal the perceptions of social studies teachers about the concepts of self-reflection and feedback, which are said can be used by teachers for evaluation purposes in the professional development process and can present a positive situation regarding the process. In the review of the literature, it was seen by the researchers that these two concepts are detailed and complex. It is thought that conducting a study to reveal teachers' perceptions and attitudes regarding these concepts may be useful. For this purpose, social studies teachers' perceptions of self-reflection and feedback concepts were analyzed and evaluated using the metaphor method. In this study, based on the meanings that teachers attribute to these concepts; It is foreseen that teachers regarding the concepts can present a perspective in terms of their professional development. This study was carried out using the phenomenology research model. Based on in all these matters, who are working in schools affiliated to the Ministry of Education in Turkey, 15 male and 13 female, including a total of 28 social studies teachers formed the study group. Teachers in the study group were asked to produce metaphors on the relevant concept using a semi-structured interview form and asked for to explain this metaphor they have produced. The obtained data were analyzed by content analysis, coded, categorized and then grouped according to their themes. As a result, social studies teachers created 14 different metaphors for the concept of self-reflection and 24 different metaphors for the concept of feedback. In this case, it was concluded that the metaphors that social studies teachers formed regarding the concept of feedback are more diverse than the metaphors they produced regarding the concept of self-reflection. When the data obtained were examined, no negative metaphor was encountered among the metaphors produced by social studies teachers regarding both concepts. At the end of the research, it was suggested that self-reflection and feedback could be used in professional development and it was stated that a more comprehensive quantitative research could be conducted to generalize these two concepts.

Keywords: Feedback, professional development, self reflection, social studies teacher

GİRİŞ

Evrensel ve ulusal kültürel değerlerin aktarılmasında bir rehber rolü olan ve bireylerin tam potansiyellerine ulaşabilmelerini sağlamaya yönelik çabaları sebebiyle, öğretmenler tüm toplumlarda diğer meslek gruplarından daha farklı bir yere ve öneme sahiptir (Güven, 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin meslek hayatlarında başarılı bir profil çizmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki başarıları hem kendileri adına hem de kendi öğrencileri adına büyük bir önem arz etmektedir ve öğretmenlerin başarıları mesleki gelişimleri ile de doğrudan ilişkilidir (Can, 2019). Mesleki gelişim öğretmenin mesleki kimliğini oluşturduğu ve bu durumdan hareketle örtük bilgilerini açık duruma getirdiği bir süreçtir (Berliner, 2001). Aynı zamanda öğretmenin uzmanlık alanı içerisinde

profesyonel bir güçlenme prosedürüdür (Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010). Bu yaklaşımdan hareketle uzmanlık alanlarında yılların beraberinde getirdiği birçok gelişme ve yenilikten dolayı öğretmenler mesleki anlamda sürekli gelişim kaydetmelidirler (Avidov-Ungar, 2016). Bu kapsamda profesyonel bir şekilde öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürdürecekleri mesleki gelişim, öğretmenlerin etkililiğinde ve performansında artışlarına sebep olabilir (Kennedy, 2016). Dolayısıyla mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Performans değerlendirmeleri eğitim personeli reformunda büyük bir öneme sahiptir ve kilit bir rol oynamaktadır (Yonghong & Chongde, 2006). Performans değerlendirmeleri ayrıca öğretmenlere, öğretim performansları ile ilgili bilinçli kararlar alabilme imkanı sağlar ve gelecekte gelişim gösterebilmesi için bir alan oluşturabilir (Elliott, 2015; 103).

Stronge'a (2005) göre öğretmen değerlendirmesinin asıl değeri performans iyileştirmesidir. En temel düzeyde performans değerlendirmeleri öğretmen gelişimini desteklemede ve öğretmenlerin iyileşme ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olabilir. Ardından iyileşmesi istenilen hedefe ulaşabilmek için bir katalizör görevi görebilir. Bu faktörlere bağlı olarak gelişim göstermek isteyen bir öğretmen için nasıl ve neden sorularını cevaplayabilecek bir iletişimsel mekanizmanın oluşturulması gerekmektedir. Öz yansıtma kavramı, bu iletişimsel mekanizmalardan birisidir (Stronge, 2005). Ellis, Carette, Ansel ve Lievens (2014) sistematik bir öz yansıtmanın kişinin deneyimlerinden ders çıkarmasına sebep olacağını ve dolayısıyla davranışsal değişim oluşturabileceğini ifade etmişlerdir ve başarılı ya da başarırız deneyimlerden ders çıkarmanın; sistematik olarak düşünerek performansın iyileşmesi adına büyük etkisi olduğunu açıklamışlardır. Bir diğer iletişimsel mekanizma olan geribildirim kavramı ise, öğretmenlerin performans yansımasının değerlendirmesi açısından geri dönüt sağlayan bir etkileşim sürecidir (Göker, 2015; 818). Yani öz yansıtma kavramı, gelişimsel sürecin içerisinde yer alan ve kişinin kendini gözlemlemesi sonucunda duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının farkında olacak şekilde değerlendirmesi, sorgulaması sonucunda gereken analizleri yapabilmesi durumu iken (Price, Handley, Millar, O'Donovan, 2010; Elaldı, 2015), analizin insan ilişkilerini temel alan sosyal bir süreci olan geribildirim kavramı da düzeltici eylemler gerçekleştirmek amacıyla kullanılır (Adcroft, 2011). Öz yansıtma ve geribildirim kavramları teorik olarak birbirlerinden ayrı olmasına rağmen aynı zamanda birbirlerini tamamlayıcı birer bütündür ve her ikiside etkili mesleki gelişimin bir parçasıdır (Bates & Morgan, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine olumlu yönde katkıda bulunabileceği ifade edilen prensipler olan öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin alanyazı taramasında; öz yansıtma ve geribildirimin detaylı ve kompleks kavramlar olduğu araştırmacılar tarafından görülmüştür. Bu sebeple ilgili kavramların öğretmenler tarafından algılarının belirlenmesi halinde; öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından bir değerlendirme perspektifi oluşturabileceği öngörülmüştür. Dolayısıyla konu hakkında ileride gerçekleştirilecek çalışmalara da bu anlamda ışık tutması amaçlanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi adına metafor yöntemine başvurulmuştur. Patton'ın da (2018) belirttiği üzere metaforların araştırmacıya, verileri analiz edebilmesi ve yorumlayabilmesi için yaratıcı strateji görevi üstlenmesinden dolayı metaforik bir çalışma tercih edilmiştir. Metaforlar ayrıca insanın hayal gücü alemi ile

deneyimlerini birbirine bağlar ve gerçeğe ilişkin algılara ve yorumlara rehberlik eder. Aynı zamanda vizyon ve hedeflerin formüle edilebilmesi için yardımcı olur, kavramı anlamlandırmayı kolaylaştırır ve geliştirir (Cornelissen, Oswick, Thøger-Christensen & Philips, 2008). Bu kapsamda mesleki gelişim adına önemi ifade edilen öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemek amacıyla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nasıl bir kavramsal kategori oluşturmuştur?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nasıl bir kavramsal kategori oluşturmuştur?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada model olarak nitel araştırma modellerinden birisi olan Olgubilim(Fenemoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan fakat daha detaylı ve derin bir bakış açısına sahip olunmayan olguların incelenmesi için kullanılan bir modeldir. Olgubiliminde deneyimin temel yapısını veya cevherini betimleme amacı vardır. Olgubilim, deneyimin anlamının altında yatan temel yapıları ya da gerçekleri elde etmek ve ayrıca bu deneyimleri gerçeğe dönüştürmek için kullanılan bir araştırma modelidir (Merriam, 2018; 25).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunu Türkiye'de MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma 15 erkek sosyal bilgiler öğretmeni, 13 kadın sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere; toplamda 28 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada örneklem yöntemi olarak amaçlı rasgele örneklemine başvurulmuştur. Bu örnekleme yöntemi sistematik bir şekilde belirlenen durum ya da durumlardan, daha zengin verilere ulaşabilmek ve araştırmanın inanılırlığını artırabilmek adına kullanılmaktadır (Flick, 2014 Akt. Baltacı, 2018; 258). Sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşmak için telefon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçları kullanılmıştır. Toplanan veriler incelenmiş ve elde edilen bu veriler her kavram için ayrı olacak şekilde kategorize edilerek sunulmuştur (Tablo 3 ve Tablo 5). Ayrıca araştırmada elde edilen veriler özlerine sadık kalınacak bir şekilde yorum yapılmadan aktarılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin korunması maksadı ile erkek sosyal bilgiler öğretmenlerine SBÖE; kadın sosyal bilgiler öğretmenlerine SBÖK isimleri verilmiş ve bu isimlerin sonunda yer alan katılımcı numaraları eklenmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	15	53,57
	Kadın	13	46,42
Görev Yapılan Kurum	Devlet Okulu	23	82,14
	Özel Okul	5	17,85
Mesleki Kıdem	0-5	7	24,99
	6-11	4	14,28
	12-17	6	21,42
	18+	11	39,28

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılarının cinsiyet durumları açısından erkeklerin(f=15) %53,57'lik bir yüzdelik dilim ile toplam katılımcı sayısının çoğunluğunu oluşturdukları; kadınların(f=13) ise toplam katılımcı sayısının kalan %46,42'lik dilimini oluşturdukları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları kurum incelendiğinde, devlet okulunda görev yapan katılımıcıların(f=23) %82,14 ile çoğunluğu oluşturdukları; özel okulda görev yapan katılımcıların(f=5) ise %17,85 ile geri kalan dilimi oluşturduğukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların mesleki kıdem durumları incelendiğinde 0-5 yıl arası(f=7) %24,99, 6-11 yıl arası(f=4) %14,28, 12-17 yıl arası(f=6) %21,42 ve 18 yıl ve üstü(f=11) %39,28 oranlarıyla dağılış göstermektedir ve bu durumda 18 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar toplam katılımcıların çoğunluk dilimini oluşturmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu form katılımcılara elektronik ortamdan ulaştırılmıştır. Çalışmada kullanılan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde öz yansıtma ve geribildirim kavramının tanımlarına yer verilmiştir. 2. Bölümde ise katılımcıların demografik özelliklerini saptamak amacıyla sorulan sorulara yer verilmiştir. 3. Bölümde ise katılımcıların öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak adına "Öz yansıtma……..gibidir/benzer. Çünkü;……" ve "Geribildirim……..gibidir/benzer. Çünkü;……" gibi yarı yapılandırılmış cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi betimsel olarak özetlenen ve yorumlanan verilerin daha detaylı ve daha derin bir şekilde incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018) Öte yandan içerik analizini Smith (1975) elde edilen verilerin özetlenerek ve karşılaştırılarak sınıflandırılmasından oluştuğunu belirtmiştir (Smith, 1975 Akt. Gür, 2013; 193). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforların verilerini düzenleyebilmek, analizlerini

gerçekleştirebilmek ve analiz sonuçlarını yorumlayabilmek için; kodlama, kategori oluşturma, kategori ve verileri sınıflandırma ve kategorileri adlandırma şeklinde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2018; 170-178). Verilerin analiz edilmesi sürecinde öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş olup veriler kendi aralarında analiz edilmiştir. Veri analizi sonucu öz yansıtma için 4 kategori; geribildirim için ise 4 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler şunlardır:

Öz yansıtma için: Obje/Araç ile İlişkilendirilen Öz yansıtma, Eylem Davranış İle İlişkilendirilen Öz yansıtma, İnsan İle İlişkilendirilen Öz yansıtma, Yazılı Materyal İle İlişkilendirilen Öz yansıtma olarak belirlenmiştir.

Geribildirim için: Ekoloji/Çevre İle İlişkilendirilen Geribildirim, Şahıs/Birey İle İlişkilendirilen Geribildirim, Madde/Materyal İle İlişkilendirilen Geribildirim, Durum/Aksiyon İle İlişkilendirilen Geribildirim olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Öz yansıtma" ve "Geribildirim" kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforlara, bu metaforların yorumlarına, oluşan kavramsal kategorilere ve çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

1. Öz Yansıtma Kavramına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "öz yansıtma" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 2' de verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar kategorilere ayrılıp Tablo 3 verilmiştir.

Tablo 2. *Çalışmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz yansıtma Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar*

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ayna	15	53,57	Evlat	1	3,57
Baskül	1	3,57	Yenilik	1	3,57
Öz değerlendirme	1	3,57	Tuval	1	3,57
Demir	1	3,57	Sınav kağıdı	1	3,57
Arıza Tespit Cihazı	1	3,57	Rötuş	1	3,57
Özgeçmiş formu	1	3,57	Bebek	1	3,57
Reform	1	3,57	Eleştiri	1	3,57
			TOPLAM	**28**	**100%**

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde; çalışmaya katılan toplam 28 sosyal bilgiler öğretmeninin 14 farklı metafor türettiği görülmektedir. Tabloda verilen frekans değerleri incelendiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla "öz yansıtma" kavramına ürettikleri metaforun Ayna(f=15) metaforu olduğu görülmektedir. Diğer metaforlar Baskül(f=1), Öz değerlendirme(f=1), Demir(f=1), Arıza Tespit Cihazı(f=1), Özgeçmiş formu(f=1), Reform(f=1), Evlat, Yenilik(f=1), Tuval(f=1), Sınav Kağıdı(f=1), Rötuş(f=1), Bebek(f=1), Eleştiri(f=1) şeklinde toplamda 28 katılımcı tarafından üretilmiştir.

1.1. Öz Yansıtma Kavramına İlişkin Oluşturulmuş Kategoriler

Bu çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Öz yansıtma" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler: Obje/Araç ile İlişkilendirilen Öz Yansıtma , Eylem/Davranış ile İlişkilendirilen Öz Yansıtma , İnsan ile İlişkilendirilen Öz Yansıtma , Yazılı Materyal İle İlişkilendirilen Öz Yansıtma şeklinde oluşturulmuştur. Bu kategorilere ve ilgili metaforlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Öz Yansıtma Kavramına İlişkin Oluşturduğu Metaforların Kategorileri*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Frekans	Frekans Yüzdesi
Obje/Araç İle İlişkilendirilen Öz Yansıtma	Ayna Baskül Demir Arıza tespit cihazı Tuval	5	19	67,85
Eylem/Davranış İle İlişkilendirilen Öz Yansıtma	Öz değerlendirme Reform Yenilik Rötuş Eleştiri	5	5	17,85
İnsan İle İlişkilendirilen Öz Yansıtma	Evlat Bebek	2	2	7,14
Yazılı Materyal İle İlişkilendirilen Öz Yansıtma	Özgeçmiş formu Sınav kağıdı	2	2	7,14
TOPLAM		**14**	**28**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok Obje/Araç ile ilişkilendirilen öz yansıtma ve Eylem/Davranış ile ilişkilendirilen öz yansıtma kavramsal kategorileri grubunda metafor ürettikleri görülmektedir. (Obje/Araç ile ilişikilendirilen öz yansıtma metafor sayısı=5, Eylem/Davranış ile ilişkilendirilen özyansıtma metafor sayısı=5). Ayrıca üretilen metaforların frekans değerleri incelendiğinde en yüksek frekans değerinin ve yüzdesinin Obje/Araç ile ilişkilendirilen öz yansıtma kavramsal kategorisinde toplandığı görülmektedir (f=19, Frekans Yüzdesi=%67,85). Aşağıda, Tablo 3'te belirtilen kategorilere ait sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

1.1.1. Öz Yansıtma Kavramı İle İlgili Üretilen Metaforın Açıklamaları

*"Öz yansıtma **ayna** gibidir. Çünkü; İnsan aynaya baktığı zaman kendi suretini görür. Bu bağlamda insanın özünde ne varsa davranışlarına, iletişimine, insani ilişkilerine ve kendisine nasıl değer verdiğini görür. Kusurlarını ve olumlu ya da olumsuz yönlerini hem kendisi bilir hem de yansıtır."* (SBÖE13)

*"Öz yansıtma **baskül** gibidir. Çünkü; inansan da inanmasan da gerçeğindir."* (SBÖE3)

*"Öz yansıtma **demir** gibidir. Çünkü; Öğretmen kendisini geliştirdikçe bilgisi artar ve sağlamlaşır. Yeni bilgilerle de öğrencilerinin öğrenme azmini görür."* (SBÖE4)

*"Öz yansıtma **arıza tespit cihazı** gibidir. Çünkü; iyi bir öğretmen kendini hiçbir zaman kusursuz görmeyip, yeterliliklerini, yeteneklerini, yöntem ve tekniklerini sorgulayan, yeniliğe ve gelişime açık olmalıdır."* (SBÖE6)

*"Öz yansıtma **tuval** gibidir. Çünkü; ressamın ruh alemindeki fikir ve düşünceleri tuvalde şekil bulur. Öğretmende öğrencileri bu idealle yetiştirir.* (SBÖK5)

*"Öz yansıtma **öz değerlendirme** gibidir. Çünkü; hangi öğrencinin hangi metotla öğrenme gerçekleştireceğini bilmek için öğretmenin önce kendini, sonra öğrenciyi tanıması gerekir."* (SBÖE2)

*"Öz yansıtma **reform** gibidir. Çünkü; kişinin kendini yenilemesini sağlar."* (SBÖK1)

*"Öz yansıtma **yenilik** gibidir. Çünkü; kendini sorgular ve düzeltirsin."* (SBÖK3)

*"Öz yansıtma **rötuş** gibidir. Çünkü; bu sayede olmayan, uymayan, doğru bulmadığınız yerleri düzelterek, bütünde mükemmeliyeti oluşturmaya çalışırsınız. Bütüne ulaşmadaki eksik, yanlış ve doğruları fark edersiniz."* (SBÖK8)

*"Öz yansıtma **eleştiri** gibidir. Çünkü; kişi kendini değerlendirir."* (SBÖK10)

*"Öz yansıtma **evlat** gibidir. Çünkü; kendi davranışlarımızın aynısını yıllar sonra evladımızda görürüz."* (SBÖK2)

*"Öz yansıtma **bebek** gibidir. Çünkü; yeni doğan bebek gibi yaşantılar onu şekillendirir."* (SBÖK9)

*"Öz yansıtma **özgeçmiş formu** gibidir. Çünkü; yaşadıklarımın, bilgi birikimim, tecrübemin dışavurumudur."* (SBÖE7)

*"Öz yansıtma **sınav kağıdı** gibidir. Çünkü; sınav sonucuna göre çalışmasına yön veriyor."* (SBÖK7)

2. Geribildirim Kavramına İlişkin Bulgular

Bu çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "geribildirim" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Çalışmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geribildirim Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar*

Matafor	f	%	Metafor	f	%

Akis	1	3,57	Seçim Sonucu	1	3,57
Ağaç	1	3,57	Hacıyatmaz	1	3,57
Ayna	2	7,14	Etki-Tepki	1	3,57
Doğa	1	3,57	Ödül-Ceza	1	3,57
Bumerang	3	10,71	Son Kontrol İşlemi	1	3,57
Fatura	1	3,57	Yoyo	1	3,57
Karne	1	3,57	Anket	1	3,57
Özeleştiri	1	3,57	Manzara Netliği	1	3,57
Tepki	1	3,57	Tarım Ürünü	1	3,57
Yankı	2	7,14	Başkasının Düşüncesi	1	3,57
Esnaf	1	3,57	Hakim	1	3,57
Tarla	1	3,57	Pusula	1	3,57
			TOPLAM	**28**	**100%**

Tablo 4'te yer alan bilgiler incelendiğinde, çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda 24 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Tabloda verilen frekans değerleri incelendiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "geribildirim" kavramına ilişkin en fazla bumerang(f=3) metaforunu ürettikleri görülmektedir. Diğer üretilen metaforlar akis(f=1), ağaç(f=1), ayna(f=2), doğa(f=1), fatura(f=1), karne(f=1), özeleştiri(f=1), tepki(f=1), yankı(f=1), esnaf(f=1), tarla(f=1), seçim sonucu(f=1), hacıyatmaz(f=1), etki-tepki(f=1), ödül-ceza(f=1), son kontrol işlemi(f=1), yoyo(f=1), anket(f=1), manzara netliği(f=1), tarım ürünü(f=1), başkasının düşüncesi(f=1), hakim(f=1), pusula(f=1) şeklinde toplam 28 katılımcı tarafından üretilmiştir.

2.1. Geribildirim Kavramına İlişkin Oluşturulmuş Kategoriler

Bu çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin "geribildirim" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler: Ekoloji/Çevre İle İlişkilendirilen Geribildirim, Şahıs/Birey İle İlişkilendirilen Geribildirim, Madde/Materyal İle İlişkilendirilen Geribildirim, Durum/Aksiyon İle İlişkilendirilen Geribildirim şeklinde oluşturulmuştur. Bu kategorilere ve ilgili kavramlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. *Katılımcıların Geribildirim Kavramına İlişkin Oluşturduğu Metaforların Kategorileri*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Frekans	Frekans Yüzdesi

Ekoloji/Çevre İle İlişkilendirilen Geribildirim	Ağaç Doğa Tarla Manzara Netliği Tarım Ürünü	5	5	21,73
Şahıs/Birey İle İlişkilendirilen Geribildirim	Hakim Esnaf	2	2	8,69
Madde/Materyal İle İlişkilendirilen Geribildirim	Bumerang Ayna Hacıyatmaz Yoyo Pusula Fatura Karne Anket	8	11	34,78
Durum/Aksiyon İle İlişkilendirilen Geribildirim	Akis Özeleştiri Tepki Yankı Seçim Sonucu Etki-Tepki Ödül-Ceza Son Kontrol İşlemi Başkasının Düşüncesi	9	10	39,13
TOPLAM		**24**	**28**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok geribildirim kavramını Durum/Aksiyon ile ilişkilendirilen geribildirim kavramsal kategorisi grubunda ürettikleri görülmektedir (Metafor sayısı=9). Ancak en yüksek frekans değerinin Madde/Materyal ile ilişkilendirilen kavramsal kategori grubunda oluştuğu görülmektedir (f=11). Ayrıca en çok yüzdelik dilime sahip olan kavramsal kategori Durum/Aksiyon ile ilişkilendirilen geribildirim grubunda oluşmuştur (Frekans Yüzdesi=%39,13). Aşağıda Tablo 5'te belirtilen kategorilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

2.1.1. Geribildirim Kavramı İle İlgili Üretilen Metaforın Açıklamaları

*"Geribildirim **Ağaç** gibidir. Çünkü; ağaçtan bakım ve sulama yapıldıktan sonra verim beklemek gibi, doğru ağaç ve doğru bakım mutlaka verimi de beraberinde getirir."* (SBÖE2)

*"Geribildirim **Doğa** gibidir. Çünkü; doğa mutlaka aldığına veya verdiğine bir cevap verecektir. Olumlu ya da olumsuz."* (SBÖE3)

*"Geribildirim **tarla** gibidir. Çünkü; tarlaya ne ekersen, onu biçersin"* (SBÖE9)

*"Geribildirim **manzaranın netliği** gibidir. Çünkü; ulaştığınız yükseklikten tatmin olmaz, beğenmez ya da daha iyisini seyretmek isterseniz veya tırmandığınız yerin görüş açısı, manzarayı görmenize izin vermezse, daha yükseğe çıkma arzusu hissedersiniz."* (SBÖK8)

*"Geribildirim **tarım ürünü** gibidir. Çünkü; bakımını yaparsan, meyve ile ödüllendirilirsin."* (SBÖK9)

*"Geribildirim **hakim** gibidir. Çünkü; eylemlerimiz hakkında konuşur."* (SBÖK12)

*"Geribildirim **esnaf** gibidir. Çünkü; esnafın memnuniyetinizi dostlarınıza, şikayetinizi bize ifadesi gibi harici fikirlere bağlı başarı ya da düzeltme hesabı yapılır."* (SBÖE15)

*"Geribildirim **bumerang** gibidir. Çünkü; verdiğiniz bilgilerin size geri dönmesi, öğrenciler tarafından bilginin alındığını gösterir."* (SBÖE4)

*"Geribildirim **ayna** gibidir. Çünkü; yaptıklarımızın daha objektif olarak ortaya koyulmasıdır."* (SBÖE5)

*"Geribildirim **hacıyatmaz** gibidir. Çünkü; ne kadar güçlü ve hızlı vurursan o kadar çabuk kalkar ve dönüt alırsın."* (SBÖK2)

*"Geribildirim **yoyo** gibidir. Çünkü; geribildirimi gönderdiğiniz şeyin karşılığını alırsınız aynı yoyo gibi. Geribildirimi gönderdiğiniz şiddette/ölçüde alırsınız."* (SBÖK6)

*"Geribildirim **pusula** gibidir. Çünkü; kişi geribildirimler sayesinde doğru yöne yönelir."* (SBÖK13)

*"Geribildirim **fatura** gibidir. Çünkü; aynı faturada olduğu gibi emeğimin karşılığını görür, kazanımları ve zamanlarını buna göre planlarım."* (SBÖE7)

*"Geribildirim **karne** gibidir. Çünkü; bize davranışlarımızın ve kazanımlarımızın geri dönüşüdür."* (SBÖE8)

*"Geribildirim **anket** gibidir. Çünkü; anket sonuçlarına göre bulunulan durumun düzenlenmesi gerekir."* (SBÖK7)

*"Geribildirim **akis** gibidir. Çünkü; aynadan yansıyan akis gibi bireyin hem kendisine yönelik hem de dış dünyaya yönelik farkındalıklarını arttırmada önemli yere sahip olan öz değerlendirme sağlar. Bu sayede kendisini keşfetmesini öğrenir."* (SBÖE1)

*"Geribildirim **özeleştiri** gibidir. Çünkü; yaptığın işin ne kadar faydalı olduğunu anlık ölçersin."* (SBÖE10)

*"Geribildirim **tepki** gibidir. Çünkü; olumlu ya da olumsuz refleks gösterilir."* (SBÖE11)

*"Geribildirim **yankı** gibidir. Çünkü, insan nasıl davranıyorsa, nasıl değer veriyorsa, nasıl iletişim kuruyorsa aynı şekilde ona da dağdan sesin yankılanması gibi yaptıkları kendisine döner. İyi davranıyor ve iyilik yapıyorsa iyilik; kötülük yapıyorsa kötülük bulur."* (SBÖE13)

*"Geribildirim **seçim sonucu** gibidir. Çünkü; işimizi nasıl yaptığımızın göstergesidir."* (SBÖK1)

*"Geribildirim **etki-tepki** gibidir. Çünkü; yaptığımız işin kalitesini aldığımız tepki belirler."* (SBÖK3)

*"Geribildirim **ödül-ceza** gibidir. Çünkü; yaptığımız faaliyetlerin sonucunu bu şekilde görebiliriz."* (SBÖK4)

*"Geribildirim **son kontrol işlemi** gibidir. Çünkü; yapılan işte geribildirimler sonucunda düzeltme ve iyileştirme çalışmaları yapılır ve esere son şekli verilir. Ustalık eserleri geribildirimler sonucu ortaya çıkar. Öğretmen de çevresindekilerden ve öğrencilerinden aldığı geribildirimlerle öğrencilerine son şeklini veren mimardır."* (SBÖK5)

*"Geribildirim **başkasının düşüncesi** gibidir. Çünkü; bu şekilde kendinle ilgili fikirlerin öğrenilmesidir."* (SBÖK10)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Özyansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını metafor yardımıyla ortaya koymak amaçlanarak gerçekleştirilen bu çalışmada; 28 sosyal bilgiler öğretmeninin ürettikleri metaforlara ve cevaplara yer verilmiştir. Öz yansıtma ile ilgili geliştirilen metaforlar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda 14 metafor ürettikleri görülmüştür (Tablo 3). Bu metaforların frekans değerleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtma kavramını, en çok obje/araç ile ilişkilendirdiği(frekans yüzdesi %67,85) ve bu kategori altında en çok "ayna(f=15)" metaforunu kullandıkları görülmektedir. Geribildirim kavramına ilişkin elde edilen metaforik bulgular incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda 24 metafor ürettikleri görülmüştür (Tablo 5). Bu metaforların frekans değerleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramını, en çok Durum/Aksiyon ile ilişkilendirdiği(frekans yüzdesi %39,13) ancak en çok kullanılan metaforun Madde/Materyal ile ilişkilendirilen "bumerang(f=3)" olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramına ilişkin ürettikleri metaforların; öz yansıtma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara kıyasla daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üretilen metaforlara yapılan açıklamalar incelendiğinde; kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin erkek sosyal bilgiler öğretmenlerine nazaran, her iki kavrama da ilişkin daha çeşitli metafor ürettikleri görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yansıtmaya *"kendini görme, eksik yönleri giderme, kendini sorgulama"* gibi anlamlar yüklediği ve mesleki gelişim kapsamında ilişkilendirdikleri görülmüştür. Benzer bir araştırmada öz yansıtma becerisini sınıf yönetimi dersi ile ilişkilendiren Patterson ve Seabrooks-Blackmore (2017), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi aldıktan sonra, kaydedilmiş sunumlarının izlenmesi sonucunda performanslarını değiştirmek için öz yansıtma kullanıp kullanmadıklarını incelemişlerdir. Sınıf yönetimi ile öz yansıtma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve bu süreçte öğretmen adaylarının performans gelişimlerine öz yansıtma ile yaklaşmanın ileride en zorlu öğrenci davranışı ile bile baş edebilmelerine olanak tanıyabileceğini ifade etmişlerdir. Tripp ve Rich (2012) yaptıkları araştırmada, 63 katılımcı öğretmenin derslerini video kayıt yöntemiyle kaydedip, kendi performanslarını değerlendirdiği çalışmaları incelemişlerdir. Yürütülen bu çalışmaların çoğunun bu yöntemin değerli olduğunu bildirdiklerini ifade ederken sebebinin ise öğretmenlerin bu sayade gözden kaçırdıkları veya görmezden geldikleri durumları fark etmelerini ve öğretmenlerin öğretilerini farklı bir perspektiften görmelerine yardımcı olduklarını ortak sonuç olarak belirtmişleridir. Bu çalışma kapsamında üretilen *"ayna, arıza tespit cihazı, özgeçmiş formu, rötüş, tuval, baskül"* gibi metaforların varlığı sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarının Tripp ve Rich'in (2012) elde ettikleri sonuçlara göre paralel oldukları anlaşılmaktadır. Kırbaç, Balı ve Macit (2017) konu ile alakalı, eğitimde kullanılacak geribildirimin öğretmenlere mesleki gelişimleri için bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamı sunabileceğini ifade etmişlerdir ve araştırmaları kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlerin geribildirimlere ihtiyaç duyduklarını belirttikleri, fakat

mevcut sistemde geribildirim mekanizmasının bulunmasına rağmen yetersiz olduklarını eklediklerini beyan etmişlerdir. Van den Bergh, Ros ve Beijaard (2014) 16 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmalarında; aktif öğrenme safhasında öğretmen geribildiriminin, öğretmenin mesleki gelişimi için değerini görmek amaçlı incelemişler, aktif öğrenme aşamasında geribildirimin öğretmenlerin inançlarını değiştirdiğini ve mevcut problemlerin azaldığını aynı zamanda da öğretmen davranışlarında iyileşmeler görüldüğünü belirtmişlerdir. Khachatryan (2015) öğrenci geribildirimleri ile çalışmaların sık olduğunu belirtmiş ancak öğretmen geribildirimi uygulanarak, mesleki gelişim adına performans geribildiriminde bulunulmasının gerekli olduğunu belirtmiş ve ilgili konuda çalışmaların sığ oluşunu ifade etmiştir. 4 öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel desenli araştırmasında öğretmenlere performans geribildiriminde bulunulmasının mesleki gelişim adına olumlu bir sonuç sergilediğini ve bu konuda okul yöneticilerinin öğretmenlere performans geribildirimi sağlaması gerektiğini açıklamıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin geribildirim kavramına yönelik ürettikleri *"fatura, karne, anket, pusula, hakim, seçim sonucu, son kontrol işlemi"* gibi metaforları, öğretmen algılarının Khachatryan'ın da (2015) ifade ettiği gibi mesleki gelişim adına performans kaynaklı ve olumlu olarak algılandığını göstermiştir.

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar ve verdikleri cevaplar incelendiğinde; öz yansıtma ve geribildirim kavramlarına ilişkin olumsuz/negatif bir yanıt verilmediği görülmektedir. Bu konuda olumsuz/negatif yanıtların var olmayışları kavramlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarının ve tutumlarının pozitif yönlü ve olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca üretilen metaforlar incelendiğinde mesleki gelişim parçalarından olan öz yansıtma ve geribildirim kavramları, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından alanyazında incelenen tanımlarına uygun bir biçimde algılandıkları görülmüş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu duruma uygun metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen ve incelen verilere paralel şu öneriler verilebilir:

- Sosyal Bilgiler Öğretmenleri kendi performanslarının denetçisi yine kendileri olurken yani öz yansıtma gerçekleştirirken; akranlarından, uzmanlardan ve öğrencilerinden aldıkları geribildirimler ışığında da kendilerini sürekli geliştirebilirler. Bu duruma istinaden mesleki gelişimleri için öz yansıtma ve geribildirimi mesleki hayatlarında kullanmaları önerilebilir.

- Bu çalışma nitel bir araştırma olduğu için genellenememektedir. Dolayısıyla öz yansıtmaya ve geribildirime ilişkin öğretmenler ile yürütülecek nicel bir çalışma, genellenecek kesin sonuçlar ortaya koyabilir. Bu bağlamda konuya ilişkin nicel bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & development, 30*(4), 405-419. https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching, 22*(6), 653-669. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher, 71*(5), 623-626. https://doi.org/10.1002/trtr.1674

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*, 463-482. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(*4), 1618-1650. https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Cornelissen, J. P., Oswick, C., Thøger-Christensen, L., & Phillips, N. (2008). Metaphor in organizational research: Context, modalities and implications for research-Introduction. *Organization Studies*, *29*(1), 7-22. https://doi.org/10.1177/0170840607086634

Elaldı, Ş. (2015). Öz-yansıtma kavramına genel bakış. *International Periodical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 381-394. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8063

Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(9), 102-116. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6

Ellis, S., Carette, B., Anseel, F., & Lievens, F. (2014). Systematic reflection: Implications for learning from failures and successes. *Current Directions in Psychological Science, 23*(1), 67-72. https://doi.org/10.1177/0963721413504106

Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(10), 817-826. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.605

Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 5*(1), 185-202.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching. *Review of Educational Research, 86*(4), 945-980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Khachatryan, E. (2015). Feedback on teaching from observations of teaching: What do administrators say and what do teachers think about it?. *NASSP Bulletin*, *99*(2), 164-188. https://doi.org/10.1177/0192636515583716

Kırbaç, M., Balı, O., & Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4*(17), 57-74. https://doi.org/10.29129/inujgse.361869

Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, Th. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1687-1694. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021

Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Patterson, K., & Seabrooks-Blackmore, J. J. (2017). The effects of self-Reflection and classroom management course on pre-service teachers self-Efficacy. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 10*(3), 335-348. http://dx.doi.org/10.5578/keg.57464

Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that efford, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(3), 277-289. https://doi.org/10.1080/02602930903541007

Stronge, J. H. (Ed.). (2005). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (2nd Edition). Corwin Press.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 678-704. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x

Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal, 51*(4), 772-809. https://doi.org/10.3102/0002831214531322

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yonghong, C., & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Front. Educ. China, 1,* 29-39. https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x

COVİD-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kübra EMİN
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, kubragemin@gmail.com

Doç.Dr. Şenel ELALDI
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, selaldi@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2019 yılında Covid-19 pandemisi ile birlikte ülkemizde uzaktan eğitim süreci önem kazanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin işleyişinde aktif bir role sahip olan öğretmenlerin görüşleri, uzaktan eğitim hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel örnekleme kısmında basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Nicel kısmında veriler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 34 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri örneklem grubuna uygulanan anket soruları ile elde edilmiştir. Kullanılan anket uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen 32 adet sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile frekans ve yüzde değerleri bazında analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümü tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen yedi katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yeni bir duruma adaptasyon sürecinde oldukları görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinin başında öğretmenler eğitim sürecinin işleyişi hakkında çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşılamadığını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci iletişimini artıracak kanalların çoğaltılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik faaliyetlere katılması, velilerin öğretmenlerle iletişime geçmede daha istekli olması, gerekirse velilerle iletişimi artırmak için okul bazında çalışmaların yapılması önerilebilir. Benzer araştırmalar için, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar incelenebilir, öğrenci ebeveynlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini içeren çalışmalar geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, eğitim, öğretmen, pandemi dönemi, uzaktan eğitim.

INVESTIGATION OF TEACHERS 'VIEWS ABOUT THE DISTANCE EDUCATION PROCESS DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine teachers' views on the distance education process during the Covid-19 pandemic. With the Covid-19 pandemic in 2019, the distance education process has gained importance in our country. The views of teachers, who have an active role in the functioning of the distance education process, are important in terms of providing information about distance education. The study was conducted with the mixed methods design. While the survey method was used in the quantitative part, phenomenology design was used in the qualitative part. In the quantitative part, simple random sampling was and the data were collected from 32 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education through a questionnaire consisting of 32 questions developed by the researcher after obtaining expert opinion. The data were analyzed on the basis of frequency and percentage values with the SPSS 22.0 statistics program. In the qualitative part, seven participants chosen according to the stratified purposeful sampling method were included in the study and the data were obtained using the semi-structured interview form. It was observed that the teachers were in an adaptation process to a new situation in the distance education process. At the beginning of the distance education process, the teachers stated that they had various problems regarding the functioning of the education process. In addition, it was observed that the teachers who participated in the study stated that the distance education applications they used did not meet the student needs at a sufficient level. In line with the data obtained from the study, it may be suggested to increase the channels that will increase teacher-student communication in distance education. It may be also suggested that teachers participate in activities aimed at increasing their personal and professional development in distance education. For parents, it may be suggested that they are more willing to communicate with teachers, and if necessary, school-based studies should be carried out to increase communication with parents. For similar studies, the positive and negative situations experienced by primary and secondary school students in distance education can be examined, and studies containing the views of parents on distance education can be developed.

Keywords: Covid-19, education, teacher, pandemic period, distance education

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü Çin Ülke Ofisi, 31 Aralık 2019 tarihinde, Çin'in Vuhan şehrinde, nedeni tespit edilemeyen zatürre vakaları bildirmiş 5 Ocak 2020 tarihinde de daha önce görülmeyen bir hastalık olduğunu saptamıştır (Budak ve Korkmaz, 2020). Covid-19 olarak tanımlanan bu hastalık Çin'de ortaya çıkmasıyla birlikte üç ay gibi bir zaman diliminde dünyanın yeni bir sürece girmesine neden olmuştur (Budak ve Korkmaz, 2020). Pandemi olarak adlandırılan bu süreç "salgının belirli bir bölgenin de dışına taşarak, büyük bir nüfusu ve hatta bütün bir insanlığı etkilemeye başlaması" şeklinde tanımlanmaktadır (Budak ve Korkmaz, 2020). Pandemi sürecinde hastalığın kişiler arası bulaşmasını önlemek için çeşitli alanlarda tedbirler alınmaktadır. Bu alanlardan biri de insanlığın ilerlemesinde başrolde yer alan eğitim olup, aksatılmadan devam etmesi gereken bir olgudur (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Eğitim, toplumsal düzene bilgili, uyumlu ve gelişime açık bireylerin kazandırılması

sürecidir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Covid-19 pandemisi sebebiyle ülkemizde eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı uzaktan yürütülmektedir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha esnek ve bireyin içinde bulunduğu duruma daha uyarlanabilir bir eğitimdir (Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020). Bu nedenle özellikle pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sistemini Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile sürdürmektedir (Kahraman, 2020). EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından bireylerin kullanımına eğitim hizmeti amacıyla sunulmuş çevrimiçi bir platform olarak tanımlanmaktadır (Aktay ve Keskin, 2016). EBA uzaktan eğitim sürecinden önce çocukların aktif katılımları ile zengin içeriklere ulaştıkları bir platform olmakla beraber(Özen,2019), pandemi ile öğretmen ve öğrenci etkileşiminde önemli bir kaynak haline gelmiştir. Eğitimin ağırlıklı olarak uzaktan yürütülmesiyle birlikte eğitimcilerin ve öğrencilerin yeni bir adaptasyon sürecine girdiği görülmektedir. Sarı ve Nayır'a (2020) göre yaşanan bu sorunların temel nedenlerinden biri henüz dünyayı bu kadar etkileyen bir pandeminin görülmemiş ve bu konuda deneyim kazanılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma öğretmenlerin daha önce çok aşina olmadıkları uzaktan eğitim modelinde olumlu ve olumsuz neler yaşadıkları; veli, öğrenci ve meslektaşları ile etkileşimlerinin salgın sürecinden dolayı nasıl etkilendiği konusundan yola çıkılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin işleyişinde önemli role sahip öğretmenlerin düşünceleri de uzaktan eğitim hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Buna istinaden araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinin sağladığı kolaylıklar nelerdir?
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin süreç içerisindeki durumlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim üzerine görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini ele alırken nitel ve nicel yöntemlerin bir arada ele alındığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır (Creswell ve Clark, 2015, akt. Amanvermez İncirkuş ve Beyreli, 2020).

Nicel Bölüm

Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel kısmında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı olup, araştırmadaki olguları kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlayan çalışmalardır (Karasar, 2009; akt. Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy, 2012). Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin tarama yöntemiyle tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme kısmında basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede "evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s.85) Bu bağlamda örneklemi 2020 eğitim-öğretim yılında koronavirüs (Covid-19) salgını sebebiyle uzaktan eğitim vermekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulunda çalışan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Mesleki Kıdem	1-3	22	64,7
	4-6	11	32,4
	7 ve üzeri	1	2,9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	27	79,4
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	2	5,9
	Fen-edebiyat Fakültesi	3	8,8
	İlahiyat Fakültesi	2	5,9
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	9	26,5
	Ortaokul	15	44,1
	Lise	6	17,6
	Bağımsız anaokulu	2	5,9
	İlkokul bünyesinde anasınıfı	2	5,9
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl merkezi	2	5,9
	İlçe	11	32,4
	Köy	21	61,8
	Toplam	34	100

Demografik tablo incelendiğinde öğretmenlerin %64,7'sinin (n=22) 1-3 yılları arasında, %32,4'ünün (n=11) 4-6 yılları arasında, %2,9'unun (n=1) ise 7 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun okudukları fakülteler incelendiğinde %79,4'ünün (n=27) eğitim fakültesinden, %5,9'unun (n=2) beden eğitimi ve spor yüksekokulundan, %8,8'inin (n=3) fen-edebiyat fakültesinden ve %5,9'unun (n=2) ilahiyat fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okul kademelerinden %26,5'i (n=9) ilkokulu, %44,1'i (n=15) ortaokulu, %17,6'sı (n=6) liseyi, %5,9'u (n=2) bağımsız anaokulunu ve %5,9'u (n=2) ilkokul bünyesindeki anasınıfı oluşturmaktadır. Tabloda son olarak katılımcıların %5,9'unun il merkezinde, %32,4'ünün (n=11) ilçede ve %61,8'inin (n=21) köyde görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama araçlarından anket tekniği kullanılmıştır. Anket insanların düşüncelerinin, tutumlarının ve pek çok konu hakkındaki kişisel yorumlarının tespit edilmesini sağlayan araştırma tekniğidir (Thomas,1998; akt. Büyüköztürk, vd., 2014). Anket soruları uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen 32 adet sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-1). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri isimli anketin sorularında 1-

tamamen katılıyorum, 2-katılıyorum, 3-kararsızım, 4-katılmıyorum, 5-kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiş 5'li likert tipi sorular yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile frekans ve yüzde değerleri bazında analiz edilmiştir.

Nitel Bölüm

Araştırma Modeli

Araştırmanın nitel kısmında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni "fakında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Nitel Araştırma Desenleri, s. 72). Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimlerde destek eğitim olarak kullanılagelen bir yöntem olup ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ülkemizde ilk defa yoğun bir program şeklinde kullanılmıştır (Can, 2020). Bu sebeple öğretmenlerin birebir yaşayarak tecrübe ettiği bir durum olması sebebiyle olgubilim deseni çalışmada tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel kısmında katılımcılar tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Atli ve Kaya'ya (2017) göre bu yöntemin temelinde, evrenin bazı özelliklerine (cinsiyet, fakülte) göre kotalar koyarak seçim yapılması vardır. Bu amaçla ilk ve ortaöğretim kademesinden, köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmen görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar okul öncesi kademesinde (n=2), ilkokul kademesinde, (n=1), ortaokul kademesinde (n=1) ve ortaöğretim kademesinde (n=3) görev yapmaktadır. Katılımcılar köy (n=2), ilçe (n=3)ve il merkezindeki (n=2) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında eğitim vermektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın nitel kısmında veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Karataş'a (2015, s.3) göre görüşme, "insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir". Çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulması planlanan açık uçlu soruların dışında katılımcıların cevapları doğrultusunda alt soruların oluşması ve cevapların ayrıntılı şekilde ifade edilmesidir (Türnüklü, 2000). Görüşme soruları pandemi nedeniyle telefondan sesli görüşme ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, yansız sonuçlar çıkarabilmek adına metinde geçen cümleleri tanımlamayı amaçlayan araştırma tekniğidir (Stone ve ark.

1966: 213; akt. Koçak ve Arun, 2006). Öncelikle katılımcılar sesli arama ile soruları cevaplandırmış olup, araştırmacı cevaplara göre kod ve temaları oluşturmuştur.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel veri toplama kısmında yapılan anket sorularına dair tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 3). Tabloda katılımcıların anket maddelerine verdikleri cevaplara göre maddelerin frekans (f) ve yüzde değerlerine (%) yer verilmiştir.

Tablo 2. Anket Soruları

	tamamen katılıyorum		***katılıyorum***		***kararsızım***		***katılmıyorum***		***kesinlikle katılmıyorum***	
Anket maddeleri	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Uzaktan eğitim sisteminde öğretme isteğimi azaltacak problemler yaşadım.	9	26,5	11	32,4	3	8,8	6	17,6	5	14,7
Uzaktan eğitim sisteminde süreç başlarında adaptasyon problemleri yaşadım.	10	29,4	12	35,3	5	14,7	5	14,7	2	5,9
Uzaktan eğitimin başlarında eğitim sürecinin işleyişi hakkında belirsizlik yaşadım.	8	23,5	10	29,4	8	23,5	7	20,6	1	2,9
Uzaktan eğitim yer esnekliği ve zaman tasarrufu sağlamaktadır.	9	26,5	5	14,7	8	23,5	4	11,8	8	23,5
Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.	4	11,8	3	8,8	12	35,3	8	23,5	7	20,6
Derslerin içeriğini uzaktan eğitimle öğretme yöntemi için yeterli buluyorum.	2	5,9	5	14,7	6	17,6	14	41,2	7	20,6
Uzaktan eğitim sürecinin başlarında derse katılan öğrenci sayısını yeterli buluyordum.	6	17,6	3	8,8	1	2,9	6	17,6	18	52,9
Uzaktan eğitimde son zamanlarda öğrenci katılım sayısını yeterli buluyorum.	6	17,6	3	8,8	2	5,9	5	14,7	18	52,9
Süreç boyunca öğrenci katılım sayısında olumlu bir değişiklik oldu.	6	17,6	1	2,9	6	17,6	8	23,5	13	38,2
Dersler için belirlenen kazanımların yeterli seviyede gerçekleştiğini düşünüyorum.	4	11,8	3	8,8	12	35,3	11	32,4	4	11,8
Haftalık canlı ders programını eba'da oluştururken problem yaşıyorum.	4	11,8	9	26,5	5	14,7	12	35,3	4	11,8
Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlanmaya ayırdığım vakit arttı.	4	11,8	14	41,2	10	29,4	3	8,8	3	8,8
Uzaktan eğitimle beraber yapılacak iş ve işlemlerin evrak yükü arttı.	6	17,6	8	23,5	11	32,4	6	17,6	3	8,8
Uzaktan eğitimde velilerle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum.	3	8,8	3	8,8	17	50,0	8	23,5	3	8,8
Uzaktan eğitimde veliler öğrencilerin eğitimi için iletişim kurmada isteklidir.	5	14,7	2	5,9	6	17,6	12	35,3	9	26,5
Uzaktan eğitimde velilerin öğrencilerin eğitim sürecini takip ettiklerini düşünüyorum.	5	14,7	4	11,8	3	8,8	8	23,5	14	41,2
Velilerle bu süreçte işbirliği sağlarken zorluk çekiyorum.	11	32,4	4	11,8	10	29,4	3	8,8	6	17,6

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerim ile iletişim kurabiliyorum.	3	8,8	9	26,5	16	47,1	5	14,7	1	2,9
İstediğimde bütün öğrencilerime ulaşma imkanım oluyor (Hepsinin iletişim bilgileri mevcut).	4	11,8	5	14,7	8	23,5	7	20,6	10	29,4
Öğrencilerimin arasında uzaktan eğitime katılmayı açıkça reddedenler oluyor.	7	20,6	10	29,4	9	26,5	4	11,8	4	11,8
Uzaktan eğitim sürecinde maddi imkansızlıklardan ötürü canlı derslere katılamayan öğrencilerim var.	13	38,2	6	17,6	1	2,9	0	0,0	14	41,2
Uzaktan eğitim sürecinde maddi imkanları kısıtlı olan öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kaldığını düşünüyorum.	18	52,9	6	17,6	0	0,0	4	11,8	6	17,6
Uzaktan eğitim sürecinde kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kaldığını düşünüyorum.	19	55,9	4	11,8	1	2,9	4	11,8	6	17,6
Teknolojik imkan yetersizliğinden dolayı (internet altyapısı, internet, telefon, tablet ve bilgisayar) derslere katılamayan öğrencilerim var.	21	61,8	3	8,8	1	2,9	3	8,8	6	17,6
Uzaktan eğitim için kullanmış olduğum internet altyapısını yeterli buluyorum.	4	11,8	8	23,5	9	26,5	5	14,7	8	23,5
Uzaktan eğitim politikalarını faydalı ve yeterli buluyorum.	2	5,9	2	5,9	18	52,9	9	26,5	3	8,8
Uzaktan eğitim başlamadan öncesinde öğrencilerimle kurduğum iletişim daha sağlıklıydı.	18	52,9	7	20,6	3	8,8	1	2,9	5	14,7
Yüz yüze eğitimdeki okul atmosferinin eksikliğini hissediyorum.	19	55,9	7	20,6	2	5,9	1	2,9	5	14,7
Kullandığımız uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşıladığını düşünüyorum.	3	8,8	0	0,0	9	26,5	14	41,2	8	23,5
Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirmek amacıyla farklı etkinlikler ve fırsatların sunulduğunu düşünüyorum.	5	14,7	4	11,8	16	47,1	8	23,5	1	2,9
Uzaktan eğitim sürecinde branşımdan ya da okulumdan öğretmenlerle etkileşim içerisindeyim.	6	17,6	17	50,0	3	8,8	4	11,8	4	11,8
Okul idarecilerimle uzaktan eğitim sürecinde yeterli düzeyde iletişim içerisindeyim.	15	44,1	9	26,5	5	14,7	2	5,9	3	8,8

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin; %52,9'u 'uzaktan eğitim sürecinde maddi imkanları kısıtlı olan öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kaldığını düşünüyorum', %55,9'u 'uzaktan eğitim sürecinde kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kaldığını düşünüyorum', %61,8'i 'teknolojik imkan yetersizliğinden dolayı (internet altyapısı, internet, telefon, tablet ve bilgisayar) derslere katılamayan öğrencilerim var', %52,9'u 'uzaktan eğitim başlamadan öncesinde öğrencilerimle kurduğum iletişim daha sağlıklıydı', %55,9'u 'yüz yüze eğitimdeki okul atmosferinin eksikliğini hissediyorum' maddelerine **kesinlikle katıldıklarını** ifade etmektedir.

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin; %32,4'ü 'uzaktan eğitim sürecinde öğretme isteğimi azaltacak problemler yaşadım', %35,3'ü 'uzaktan eğitim süreç başlarında adaptasyon problemleri yaşadım', %41,2'si 'uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlanmaya ayırdığım vakit arttı', %50,0'si 'uzaktan eğitim sürecinde branşımdan ya da okulumdan öğretmenlerle etkileşim içerisindeyim' maddelerine **katıldıklarını** ifade etmektedir.

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin; %50,0'si 'uzaktan eğitimde velilerle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum', %47,1'i 'uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerim ile iletişim kurabiliyorum' hakkında **kararsız** olduğunu belirtmektedir.

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin; %41,2'si 'derslerin içeriğini uzaktan eğitimle öğretme yöntemi için yeterli buluyorum', %35,3 'uzaktan eğitimde veliler öğrencilerin eğitimi için iletişim kurmada isteklidir', %41,2 'kullandığımız uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşıladığını düşünüyorum' maddelerine **katılmadıklarını** ifade etmektedir.

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin; %52,9'u 'uzaktan eğitim sürecinin başlarında derse katılan öğrenci sayısını yeterli buluyordum', %52,9'u 'uzaktan eğitimde son zamanlarda öğrenci katılım sayısını yeterli buluyorum', %41,2'si 'uzaktan eğitimde velilerin öğrencilerin eğitim sürecini takip ettiklerini düşünüyorum' maddelerine **kesinlikle katılmadıklarını** ifade etmektedir.

Nitel Bulgular

Çalışmadaki görüşme soruları, katılımcıların cevapları, kod ve temaların bulunduğu tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 3). Aşağıda tablodaki tema ve kodlara yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Soruları, Cevaplar, Kod Ve Temalar

Yer: Salgın sebebiyle telefon görüşmeleri ile sorular cevaplandırıldı.
Zaman: Ocak/2020
(Kodlayarak temalandırma yöntemi tercih edilmiştir.)

A1: Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin avantajları nelerdir?		
	Kodlar	**Temalar**
K1: *Mekân ve zamandan bağımsız olması yani öğrenciler derslere her zaman ulaşabiliyorlar*	Ortam, zaman, ulaşılabilirlik	Uzaktan Eğitimin Avantajları
K2: *Fazla avantajı olduğunu düşünmüyorum*	Avantaj	
K3:*Pandemi sürecinde çocukların bir araya gelmemesi salgının artmasını engelledi. İçe kapanık çocuklar ailelerinin yanında kendilerini daha rahat ifade edebilme zamanı buldu.*	İletişim kurma	
K4: *Belirli ders saati olmadığı için öğrenci strese girmeyecektir. Yer açısından kolaylık sağlar. Bilgiye hiç ulaşamamaktansa sanal ortamdan da olsa ulaşılabilmesi daha iyidir. Eğitim için harcama yok. Bireysel hıza göre devam eden süreçtir. Öğrenci ders için tam olarak motive olduğu an eğitimi başlatabilir. Kontenjan sorunu yok.*	Ortam, zaman, bireysel hazır oluş, ulaşılabilirlik, kontenjan	
K5: *Avantajlarının daha fazla olduğunu düşünüyorum ben bu durumun. Pandemi sonrasında da uzaktan eğitimin devam etmesini çok isterdim. Ev her zaman herkes için en konforlu ortamdır ve eğitim için elverişli haldeyse, sınıftaki ortamdan çok daha fazla verimli olabilir. Ders aralarında evde dinlenme ve yemek yeme imkânının olması da ayrıca bir avantaj. Derslerim bittiğinde ödevlendirmelerimi EBA üzerinden yapabiliyorum. Uzaktan eğitim*	Ortam, avantaj, motivasyon, erişim kolaylığı	

sayesinde artık sadece dersimi işlemeye konsantre olabiliyorum. Evde olmak moralimi yükselttiği için çevrimiçi derslerde yüz yüze derslerde olduğumdan daha fazla neşeli ve enerjik olduğumu fark ediyorum. Bu durum ders işleme performansımı olumlu yönde etkiliyor.		
K6: *Eğitimde sınırlılığı kaldırıyor. İnsanların istediği zaman, istediği yerde bilgiye ulaşabilme fırsatı oluyor.*	Ulaşılabilirlik, zaman	
K7: *Ailelerle çocukları arasındaki bağ güçlendi, çocuklarına daha fazla vakit ayırabildiler. Teknoloji bu süreçte ön plandaydı, etkileşimli süreçler yaşanabildi, bu süreçte mekândan bağımsız öğrenme ortamları oluşabildiğini fark ettik. Öğrenmedeki öğrenciye düşen öz düzenleme ve denetim becerisi ön plana çıktı ve bunun gelişimini sağladı.*	İletişim kurma, ulaşılabilirlik, ortam	
A1:Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin dezavantajları nelerdir?		
K1: *Sınıf ortamını ortadan kaldırıyor bu da öğrencilerin sosyalleşmesini engelliyor*	Asosyallik, iletişim yetersizliği	Uzaktan
Yüz yüze verilmesi gereken kazanımlar öğrencilere iletilemiyor		Eğitimin
K2: *Öğrencilerle iletişim kopukluğu yaşıyorum. Köyde öğretmenlik yaptığım için internet sıkıntısından dolayı öğrenciler derse katılamıyor. Öğrencilere ev ziyareti ve telefonla ulaşmaya çalışmama rağmen derse katılan olmadı. Yüz yüze eğitimin iki katı zorlanıyoruz. Çocuklar derse aktif katılamıyor, mesaj uygulaması ile sorulara bazen büyük kardeşleri cevap veriyor. Mesaj uygulaması üzerinden ödev atıyorum ama cevap alamıyorum.*	Erişim problemi, imkân yetersizliği, iletişim kopukluğu	Dezavantajları
K3: *Ailelerin ekonomik durumlarının eşit olmaması çocukların telefon, tablet ve internete erişim sıkıntısı yaşamasına ve eğitimden herkesin eşit şekilde yararlanamamasına sebep oldu.*	İnternete ulaşım, imkân yetersizliği	
K4: *Eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin birebir olması çok önemlidir. Bireysel motivasyon zor olabilir. Yapamadığı bir konuyu başka birinden çözüm yolunu öğrenemeyebilir. Etkili bir öğrenme olmayabilir. Eğitim ortamında bulunamadıkları için zor olabilir.*	Asosyallik	
K5: *Kendi açımdan değerlendirecek olursam, avantajları dezavantajlarından daha fazla olan bir süreçte olduğumuzu düşünüyorum. Bazen teknolojik aksaklıklar yaşanması dışında ben uzaktan eğitimin herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Teknolojik alt yapı geliştikçe bu problemin de zamanla ortadan kalkacağını düşünüyorum.*	İmkân yetersizliği, erişim problemi	
K6: *İnternet bağlantı sorunları yaşanıyor. Bilgisayarı olmayanlar için eğitimleri sekteye uğruyor. Sosyalleşme kısıtlanıyor, öğrenciler ile göz teması kurulamıyor, beden dili kullanılamıyor bu da çocuklarla etkili iletişimi olumsuz etkiliyor. Radyasyona bağlı sağlık sorunları artıyor. Öğrenci ile öğretmen arasında verilen cevaplarda şeffaflık azalıyor. Araştırma-inceleme isteği azalıyor, hazır bilgiye talep artıyor. Okulda verilecek örtük program ihmale uğruyor.*	İnternete ulaşım, imkân yetersizliği, iletişim kopukluğu, sağlık problemleri, asosyallik	
K7: *Sosyal etkileşim sıfıra indi, sınıf içindeki öğrenmeler azaldı. Öğretmenin daha fazla aktif olduğu istemediğimiz süreç ön plana çıktı. Kalıcı öğrenme için yapılabilecekler kısıtlandı, öğrenmenin sosyal boyutu geri planda kaldı. Teknolojiye ulaşımı sıkıntılı olan çocuklar eğitimden mahrum kaldı. Sosyoekonomik koşullarda dezavantajlı ve avantajlı kesim arasındaki fırsat eşitsizliği makası açıldı, internet alt yapısının yetersiz olması ders sürecinde kopuşlara sebep oldu.*	Asosyallik, imkân yetersizliği, erişim problemi, asosyallik, pasif katılım	
A1:Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi daha verimli hale getirmek için neler yapılabilir?		
K1: *Önce öğrencide ilgi uyandırmak gerekir yani öğrencilerin derse hazır oluşu yüksek olmalı. Biraz da öğrencilere görev vermeliyiz, merak uyandırmalıyız, 'acaba neden böyle?' şeklinde*	Motivasyon, aktif katılım, ilgi çekicilik	Uzaktan
		Eğitime
K2: *İlk önce çocuklara internete girebilecekleri ortam sağlanmalı, Dersleri çocuklara eğlenceli hale getirmeliyiz*	Ulaşılabilirlik, ilgi çekicilik	
K3: *Telafi eğitimleri şart. Geçen sene 1. Sınıfın 2. Döneminde okuldan ayrılan çocuklar 2. Sınıfı okuma yazmayı tam öğrenemeden bitirmiş olacak. Köy okullarının açılması taraftarıyım çocuklar zaten dışarıda yine birlikte ve köylerde uzaktan eğitime katılım az öncelik onlara verilmeli*	Yüz yüze eğitim, sosyallik	Yönelik
		Öneriler
K4: *Uzaktan eğitim alanı genişletilerek daha çok öğrenciye hitap edilirse yaygınlaşabilir. Reklam yapılmalı, başarılı olan kişiler tanıtılmalıdır. Ücretsiz*	Ulaşılabilirlik, yüz yüze eğitim, eşit şartlar, araç	

olursa herkes kullanabilir, programlar yaygınlaşır, çoğalır. Kaliteli ders eğitimi verilen bir öğretmen ve araç gereç olmalı. Diğer kurumlar bu sistemi desteklemelidir. Örgün eğitimi kısıtlamayıp örgün eğitimin yanında uzaktan eğitim de yapılırsa uygun olur. Teknolojiyi daha çok kullanmamız gereklidir. İnternet siteleri çoğaltılabilir.	gereç, tanıtımı, destek eğitim
K5: *Teknolojinin bizlere sunduğu imkânlar sınırsız, önemli olan onu en verimli şekilde kullanmayı bilmek. Bunun için öğretmenlerin eğitilmesi ve öğrencileri de verimli teknoloji kullanımı konusunda eğitmesi gerekir diye düşünüyorum. EBA'da çok fazla içerik mevcut ama çoğu öğretmen ve öğrenci bu içeriklerden tam anlamıyla faydalanamıyor. Çünkü kullanmak için eğitime ihtiyaç var. Var olan içerikler dışında içerik üretme imkânı da var hem öğrenci hem öğretmen için. EBA'nın bu açıdan öğrencinin de öğretmenin de yaratıcılığın geliştirmek için çok faydalı bir platform olduğunu düşünüyorum. Ders esnasında verimi arttırmak için yaptığımız şeyler de yüz yüze eğitim sürecinde yaptıklarımızdan çok da farklı değil. Öğrenciyi motive etmek için yapılandırmacı yöntemler kullanmak etkili olacaktır diye düşünüyorum.*	Ulaşılabilirlik, araç-gereç tanıtımı, hizmet içi eğitim, ilgi çekicilik, aktif katılım
K6: *Aktif katılımı artırmak için imkânlar çoğaltılmalı. Öğretmenler çocukların çoklu zekâ kuramını destekleyen zengin içerikli materyaller hazırlayabilir. En büyük sorun derse katılım; aileler ile iletişime geçilerek katılımın artırılması lazım. Ebeveynlere katılımın önemi anlatılarak sorunu daha kökten halledebiliriz. Ailelerin yetersiz kaldığı durumlarda (internet, bilgisayar yetersizliği) okul aile işbirliği ile desteklenmeli. Öğrencilerin sosyalleşmesi için grup ödevleri verilmeli.*	İlgi çekicilik, aile katılımı, aktif katılım
K7: *Karşılıklı etkileşimin oluşabileceği dersler planlanmalı, internete ulaşımı olmayan çocuklar için devlet imkân sağlamalı. Ders sürecindeki olumsuzluklar iyi değerlendirilip diğer derse eksiklikler giderilmeye çalışılmalı. Öğretmenler uzaktan eğitimi eğlenceli ve dikkat çekici hale getirmeye çalışmalı.*	Aktif katılım, ilgi çekicilik,

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili temada yer alan, **ortam** kodu altında katılımcıların görüşleri; *Mekân ve zamandan bağımsız olması yani öğrenciler derslere her zaman ulaşabiliyorlar (K1), Yer açısından kolaylık sağlar (K4), Ev her zaman herkes için en konforlu ortamdır ve eğitim için elverişli haldeyse sınıftaki ortamdan çok daha fazla verimli olabilir. Ders aralarında evde dinlenme ve yemek yeme imkânının olması da ayrıca bir avantaj (K5), bu süreçte mekândan bağımsız öğrenme ortamları oluşabildiğini fark ettik (K7)* şeklindedir. **Zaman** kodu altında katılımcılar görüşlerini; *Belirli ders saati olmadığı için öğrenci strese girmeyecektir (K4), Mekân ve zamandan bağımsız olması yani öğrenciler derslere her zaman ulaşabiliyorlar (K1), İnsanların istediği zaman, istediği yerde bilgiye ulaşabilme fırsatı oluyor (K6)* şeklinde ifade etmişlerdir. **Ulaşılabilirlik** kodunda katılımcıların görüşleri; *Mekân ve zamandan bağımsız olması yani öğrenciler derslere her zaman ulaşabiliyorlar (K1), Bilgiye hiç ulaşamamaktansa sanal ortamdan da olsa ulaşılabilmesi daha iyidir (K4)* şeklindedir.

Tablo 3'deki verilere göre uzaktan eğitimin dezavantajları ile ilgili temada yer alan **internete ulaşım** kodu altında katılımcıların görüşleri şu şekildedir; *Ailelerin ekonomik durumlarının eşit olmaması çocukların telefon, tablet ve internete erişim sıkıntısı yaşamasına ve eğitimden herkesin eşit şekilde yararlanamamasına sebep oldu (K3), Köyde öğretmenlik yaptığım için internet sıkıntısından dolayı öğrenciler derse katılamıyor (K2).* **Asosyallik** kodu altında katılımcılar; *Sınıf ortamını ortadan kaldırıyor bu da öğrencilerin sosyalleşmesini engelliyor (K1), Eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin birebir olması çok önemlidir. Bireysel motivasyon zor olabilir. Yapamadığı bir konuyu*

başka birinden çözüm yolunu öğrenemeyebilir (K4) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **İmkân yetersizliği** koduyla katılımcılar görüşlerini; *Ailelerin ekonomik durumlarının eşit olmaması çocukların telefon, tablet ve internete erişim sıkıntısı yaşamasına ve eğitimden herkesin eşit şekilde yararlanamamasına sebep oldu (K3), Bilgisayarı olmayanlar için eğitimleri sekteye uğruyor (K6), Teknolojiye ulaşımı sıkıntılı olan çocuklar eğitimden mahrum kaldı(K7)* ifadeleriyle belirtmişlerdir**. Erişim problemi** koduyla; *Köyde öğretmenlik yaptığım için internet sıkıntısından dolayı öğrenciler derse katılamıyor (K2), Bazen teknolojik aksaklıklar yaşanması dışında ben uzaktan eğitimin herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum (K5), internet alt yapısının yetersiz olması ders sürecinde kopuşlara sebep oldu (K7)* ifadeleriyle katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik öneriler ile ilgili temada yer alan, **araç-gereç** kodu altında katılımcıların görüşleri; *Kaliteli ders eğitimi verilen bir öğretmen ve araç gereç olmalı (K4), Öğrencilere ev ziyareti ve telefonla ulaşmaya çalışmama rağmen derse katılan olmadı (K2)* şeklindedir. **Yüz yüze eğitim** kodu altında katılımcıların görüşleri şu şekildedir; *Köy okullarının açılması taraftarıyım çocuklar zaten dışarıda yine birlikte ve köylerde uzaktan eğitime katılım az öncelik onlara verilmeli (K3), Örgün eğitimi kısıtlamayıp örgün eğitimin yanında uzaktan eğitim de yapılırsa uygun olur. Teknolojiyi daha çok kullanmamız gereklidir. İnternet siteleri çoğaltılabilir (K4).* **Aktif katılım** kodu ile katılımcıların görüşleri; *Öğrenciyi motive etmek için yapılandırmacı yöntemler kullanmak etkili olacaktır diye düşünüyorum (K5), Aktif katılımı artırmak için imkânlar çoğaltılmalı (K6), Karşılıklı etkileşimin oluşabileceği dersler planlanmalı (K7)* şeklindedir. **İlgi çekicilik** kodu ile katılımcılar *Dersleri çocuklara eğlenceli hale getirmeliyiz (K2),*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar ve bunları nasıl değerlendirdikleri ele alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelendiğinde köyde öğretmenlik yapan öğretmenler (%61,8) bu süreçte öğrencileri ile etkileşime girmede daha çok zorlandıklarını belirtmektedir. Bu durumun nedenleri arasında internete erişim sıkıntısı, materyal (tablet, telefon vb.) eksikliği, velilerle işbirliği problemleri sayılabilir. Pandemi sebebiyle kısa süreli ev ziyaretleri ile veli işbirliği daha da artırılarak (Külekçi, 2020) eksik materyallerin tespiti yapılabilir. Anket verilerine göre uzaktan eğitim sürecinin başında öğretmenlerin %58,9'u öğretme isteğini azaltacak problemler yaşadığını, %64,7'si adaptasyon problemleri yaşadığını, %52,9'u eğitim sürecinin işleyişi hakkında çeşitli problemler yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu problemlerin belirlenip ortaya konması, ileride uzaktan eğitim sürecinin yeniden devam etmesi durumunda ya da ek eğitim olarak uzaktan eğitimin de verilmesi durumunda kolayca üstesinden gelinmesini sağlayabilir. Ankete katılan öğretmenlerin %50'si derse katılmayı reddeden öğrencilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Okullardaki sınıf rehber öğretmenleri ile okulun psikolojik danışman öğretmenlerin işbirliği ile öğrenciler derse istekli hale gelebilir (Kılıç Özmen ve Kabapınar, 2019). Öğretmenlerin %76,5'i yüz yüze

eğitimdeki okul atmosferinin eksikliğini hissettiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin seyreltilmiş sayıda öğrenci ile açık alanda (okul bahçesi gibi) belirli periyotlarla kısa süreli görüşmeler yapmaları bu eksikliğin giderilmesine yardımcı olabilir. Anket verilerine göre öğretmenlerin %52,9'u derse katılan öğrenci sayısını süreç başından itibaren yeterli bulmadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin derse katılamama nedenleri tespit edilerek sorunun çözülmesi sağlanabilir. Örnek olarak öğrencinin ders saatini kaçırması durumunda ders kaydı yapılarak öğrencilerle paylaşılabilir ya da öğrencilerin daha çok şubeye bölünerek dersin daha çok tekrarlanması, bu sayede dersi kaçıran öğrencilerin başka şube ile derse girmesi kolaylaştırılabilir. Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kullandıkları uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşılamadığını ifade etmektedir. Bu probleme ilişkin, öğretmenlerin hazırladıkları yüz yüze materyalleri öğrencilere dağıtarak (posta ya da öğrencilerin seyreltilmiş şekilde okula gelmesi yoluyla) uzaktan eğitim desteklenebilir. Uzaktan eğitim uygulamaları çoğaltılarak öğrencilere çeşitli tercih imkânları sunulabilir.

Benzer çalışmalara bakacak olursak; Sayan'ın (2020) makalesinde öğretim elemanlarının internetten ders vermeyi sevmediklerine değinilmiştir. Çalışmadaki verilere göre ise öğretmenlerin %76,5'i yüz yüze eğitimdeki okul atmosferinin eksikliğini hissettiklerini ifade etmektedir. Tuncer ve Tanaş'ın (2011) makalesinde uzaktan eğitim programının akademisyen görüşlerine göre yeterli verimin sağlanamadığına yer verilmiştir. Çalışmada bu duruma benzer olarak öğretmenlerin %35,3'ü dersler için belirlenen kazanımların yeterli seviyede gerçekleşmesi durumuna kararsız kaldıklarını, %44,2'si ise katılmadıklarını belirtmektedir. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök'ün (2020) makalesinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde farklı öğretim stratejilerini istedikleri düzeyde kullanamadıkları belirtilmiştir. Bu duruma benzer olarak araştırmanın anket verilerine göre öğretmenlerin %64,7'si uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli seviyede karşılamadığını ifade etmektedir.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Öğretmenlerin anket ve görüşme sorularına gönüllü olarak katılım gösterdikleri ve kendi düşüncelerini yansıtmakta çekinmedikleri varsayılmıştır. Araştırma çalışmanın az sayıda kişiyle gerçekleştirilmiş ve görüşmelerin telefonla yapılmış olmasıyla sınırlıdır.

ÖNERİLER

Çalışma sonucunda uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci iletişimini artıracak kanalların çoğaltılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik faaliyetlere katılması, okul-aile işbirliğini güçlendirici faaliyetlerin artırılması, okul bazında velilerin aktif katılacağı etkileşim ortamlarının artırılması önerilebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine adaptasyonlarını kolaylaştırıcı ders ve etkinlik içerikleri geliştirilebilir.

Benzer araştırmalar için, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar incelenebilir, öğrenci ebeveynlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelenebilir. Öğrenci ve velilerin uzaktan eğitimde hangi yöntemlerle daha aktif rol alacağı üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktay, S. Ve Keskin, T., (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi, 2(3), 27-44.

Amanvermez İncirkuş, F., & Beyreli, L. (2020). Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerinin Eleştirel Düşünmeye Etkisi: Karma Araştırma Yöntemi. Eğitim Ve Bilim, 45(202). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7857

Atli, A. ve Kaya, M., (2017). Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 331-342.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu E. ve Şahin, E., (2020) Koronavirüs (Covıd-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 368-397. doi: https://dergipark.org.tr/pub/egitim

Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi, (1), 62-79. doi: https://doi.org/10.35375/sayod.73865

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi Ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Kahraman, M., (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 6(1), 44-56. doi: https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737

Karataş, Z., (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir anket çalışması. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(53), 1262-1274.

Kılıç Özmen, Z., Kabapınar, Y. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Birbirlerini Nasıl Algılamaktadır? Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(53), 482-521.

Koçak, A. & Arun, Ö.,(2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk İletişim, 4(3). doi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177956

Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., Doğrukök, B., (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim, 49(1), 293-322.

Külekçi Akyavuz, E., Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Turkish Studies, 15(4), 723-737. doi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140

Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA) (editöre mektup). AUAd, 5(1), 5-9. https://hdl.handle.net/11421/23078

Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar Ve Fırsatlar. Turkish Studies, 15(4), 959-975. doi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335

Sayan, H . (2020). COVİD-19 Pandemisi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Bilişim Teknolojileri Online Dergisi , 11 (42) , 100-122 . doi: 10.5824/ajite.2020.03.004.x

Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. Turkish Studies, 15(7).

Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Programlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). İlköğretim Online, 10(2), 776- 784.

Türnüklü, D . (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel BirAraştırma Tekniği: Görüşme . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24 (24) , 543-559. doi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941

Yenİlmez, K , Turgut, M , Anapa, P , Ersoy, M . (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları . Education Sciences , 7 (1) , 371-379 .

UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Uzm. Murat KORKMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı, bef80@hotmail.com

Doç. Dr. Fatih ÇEMREK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, fcemrek@ogu.edu.tr

ÖZET

Covid-19 pandemisi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerleme ve gelişmeler sayesinde eğitim sistemlerini ve sistemin paydaşlarını da etkilemiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiş, bu hızlı geçiş döneminde altyapı ve materyal eksikliklerinin varlığı ortaya çıkmıştır. Tüm öğretmenler sürece hemen uyum sağlayıp Milli Eğitim Bakanlığının sağladığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) altyapısı ve diğer uzaktan eğitim uygulamalarını kullanarak sınıflarını sanal ortama taşımışlardır. Dünyadaki etkisinin birinci yılını dolduran Koronavirüs salgınında, bu bir yılda uzaktan eğitimin ne durumda bulunduğunun bilinmesi, önümüzdeki sürecinde planlanmasında önemli yer tutacaktır. Devletimizin ve dünyadaki tüm ülkelerin uzaktan eğitime yapmış oldukları ciddi yatırımlar, pandemi sonrasında uzaktan eğitimin, sistemin bir parçası olmaya devam edeceğini, hibrit bir eğitim sisteminin uygulanacağını ortaya koymaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde eğitimin kalitesinin artırılması için öğretmen kalitesinin artırılması gerekmektedir. Ülkemizdeki toplam öğretmenlerin yaklaşık olarak çeyreğini oluşturan sınıf öğretmenleri, eğitimin tüm kademelerindeki öğrenci ve öğretmenler için temel teşkil ettiğinden daha fazla öneme sahiptir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakış açıları ve değerlendirme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği (UEDÖ) kullanılarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakış açıları ve görüşleri incelenmiş ve uzaktan eğitimin niteliğine yapmış oldukları katkılar tespit edilmiştir. Ölçek, Türkiye'nin her yerinden rassal olarak seçilmiş 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 286 sınıf öğretmenine sanal ortamda gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin, aralarındaki ilişkiye ve bu ilişkinin derecesine analiz programı kullanılarak bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, cinsiyet, yaş grupları, okuttukları sınıf düzeyi, çalıştıkları yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Fakat mesleğinin ilk on yılında olan ve uzaktan eğitime geçişte bir kursa veya eğitime katılmış olan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim uygulamalarına karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, sınıf öğretmenliği.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has also affected education systems and the stakeholders of the system, thanks to the progress and developments in information and communication technologies. As in the rest of the world, compulsory distance education has been started in our country, and in this rapid transition period, the existence of infrastructure and material deficiencies has emerged. All teachers immediately adapted to the process and moved their classes to the virtual environment by using the EBA (Education Information Network) infrastructure provided by the Ministry of National Education and other distance education applications. In the coronavirus epidemic, which is the first year of its impact in the world, knowing the state of distance education in this one year will have an important place in its planning in the upcoming period. The serious investments made by our state and all countries in the world in distance education reveal that after the pandemic, distance education will continue to be a part of the system and a hybrid education system will be implemented. In order to increase the quality of education, especially in the distance education process, the quality of teachers should be increased. Primary school teachers, who make up approximately a quarter of the total teachers in our country, are more important than they are the basis for students and teachers at all levels of education. In this study, it is aimed to examine the primary school teachers' perspectives on distance education applications and their evaluation status. In the research, relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used. In this study, using the Distance Education Assessment Scale (UEDÖ), which determines teachers 'views on distance education practices, as a data collection tool, primary school teachers' perspectives and opinions on distance education practices were examined and their contributions to the quality of distance education were determined. The scale was applied to 286 primary school teachers who were randomly selected from all over Turkey in the 2020-2021 academic year, on the basis of volunteerism in a virtual environment. The relationship between the data obtained from the answers given by the primary school teachers to the questions in the scale and the degree of this relationship were examined using the analysis program. According to the results of the analysis, the opinions of primary school teachers about distance education practices do not differ according to the variables of gender, age groups, the level of the class they teach, and the place of residence. However, it was determined that primary school teachers who are in the first decade of their profession and who have attended a course or training in the transition to distance education have a more positive perspective towards distance education practices.

Keywords: Distance education, primary school teacher.

GİRİŞ

Küresel bir salgın olarak 2020 yılı başında Uzakdoğu'da ortaya çıkan Koronavirüs, tüm dünyadaki eğitim sistemlerinde köklü bir değişimin zorunlu mimarı olmuştur. Uzaktan eğitim altyapısı ve hazırlıkları yetersiz olan ülkelerde eğitim ve öğretim sürecinde bazı aksaklıklar meydana gelmiştir. Birçok ülke yüz yüze eğitime bir süre ara vererek gerekli acil durum öğretimi (ADÖ) planlarını ve çalışmalarını devreye sokmuş, salgının sona ermesi ile birlikte tekrar yüz yüze eğitime geçme beklentisinde olmuşlardır. Ancak Nisan 2020'de, dört ay gibi kısa bir

sürede, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 191 ülkede yaklaşık bir buçuk milyar öğrenciyi etkileyen bir pandemiye dönüştüğü açıklandığında (WHO,2020) acil durum öğretim planları yerine kalıcı uzaktan öğretim plan ve programlarına ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla öğrenen, öğreten ve öğrenme ortamları, ciddi biçimde bu durumdan etkilenmişlerdir. Bir buçuk milyar öğrenci okula gidememiş, milyonlarcası sadece çevrimiçi öğrenmeyle eğitim almaya çalışmaktadır. Pandemi, eğitimcileri, ebeveynleri ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, problem çözmeye, yaratıcı olmaya, iletişim kurmaya, işbirliği yapmaya ve çevik olmaya zorlayarak 21.yüzyılın eğitim sistemini yeniden şekillendirmektedir (Anderson,2020).

Uzaktan eğitim; eğitimde eşitliği hedefleyen, toplumdaki tüm bireylerin yaşamları boyunca eğitim almasına olanak sunan, toplumun ve bireylerin amaçlarını gerçekleştirmelerine katkı sunan, daha çok kendi kendine öğrenmeye dayanan, eğitim teknolojilerini kullanan bir disiplindir (Kaya, 2002: 9). Uzaktan eğitim pandemi ile birlikte ortaya çıkmış bir eğitim öğretim yöntemi değildir. Mektupla, gazeteyle, radyo-televizyonla, kitapla ve telekonferans ile uzaktan eğitim çalışmaları yapılmıştır (Clark, 2020:.411, Bozkurt, 2017:87). Uzaktan eğitimde öğreten ve öğrenen kişiler birbirlerinden uzak olsalar da, eş zamanlı olarak önceden belirlenmiş bir zaman diliminde öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilirler (Ağaoğlu vd.,2002:45). Bu sebeple uzaktan eğitime yaş, mekân ve zaman sınırı konulamaz, istenilen yerde, istenilen kişilerle ve istenilen zamanda uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Ülkemizde uzaktan eğitim çalışmaları 1980 sonrası Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin de kurulmasıyla yükseköğretime düzeyinde görülmektedir (Bozkurt, 2017:99). Mektupla, televizyonla başlayan uzaktan eğitim çalışmaları teknolojik gelişmelere paralel olarak günümüzde cep telefonu, tablet ve bilgisayarlarla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca devletler uzaktan eğitim altyapısını geliştirmek ve tüm paydaşlara ulaştırabilmek adına çok ciddi miktarda maddi yatırım yapmaktadırlar. Bu durum, pandemi sonrasında yüz yüze eğitime geçilmesi halinde dahi uzaktan eğitimin artık eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olacağı ve hibrit bir eğitim modelinin kullanılacağı anlamına gelmektedir. OECD PISA Direktörü Andreas Schleicher, uzaktan eğitimi sihirli lambadan çıkan cine benzeterek bu cinin artık lambaya geri dönmeyeceğini belirtmektedir (Anderson, 2020). Çevrim içi eğitim tüm ülkeler için artık son çare değil tek çare haline gelmiştir (Yamamoto Telli ve Altun, 2020:26). Uzaktan eğitimin en önemli sacayaklarından birini oluşturan öğrenciler, bu süreçte nasıl öğrendiklerini, nelere ihtiyaç duyduklarını, neleri sevdiklerini artık daha çok önemseyecek, öğrenmelerini kişiselleştirmek zorunda olacaklardır. Ancak öğrenciler ve velileri açısından bakıldığında eğitimde eşit fırsatlara sahip olmadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim için gerekli olan donanım, altyapı, öğrenme ortamları gibi ön yeterlilikler bir anda çok daha önemli bir hale gelerek eşitsizliğe sebep olmaktadır. Uzaktan eğitim; zaman, içerik, satın alınabilirlik, teknoloji ve sistemi kullanma becerileri ve etkinlik gibi bir dizi alt faktörden oluşan erişim sorunlarına öncelik vermektedir (Özkul vd,2020:3658). Eğitim Reformu Girişiminin (ERG,2020:22) Eğitim İzleme Raporunda, düşük gelir grubundaki ülkeler yeterli altyapı ve teknolojik donanıma sahip olmadığından uzaktan eğitim sürecinde sadece radyo ve televizyonu kullanmakta ve bu ülkelerin %40'ında hiçbir araç-gereç kullanılmamaktadır.

Uzaktan eğitimin gerçekleştirilebilmesi için hemen her ülke sanal sınıf yazılımları ve uzaktan eğitim platformları kullanmaktadır. Ülkemizde benzer hamleler yaparak Milli Eğitim Bakanlığı'nın sağladığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) altyapısını kullanarak uluslararası uzaktan eğitim platformu ile canlı derslere başlanmıştır. Bunun yanında üç farklı televizyon kanalı açılarak ilkokullarda ve ortaokullarda 10 farklı ders, liselerde ise 22 farklı dersin televizyon destekli uzaktan eğitimi gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Ancak geçiş döneminin çok hızlı olması sebebiyle altyapı ve materyal eksikliklerinin varlığı da belirmiştir. Tüm operatörler ile anlaşılarak öğrenci ve öğretmenlere ücretsiz internet paketleri sunulmuş, canlı derse katılamayan öğrencilerden cihazı olmayanlara gerek bakanlık imkânları gerekse hayırseverlerin yardımları ile tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Amerika, Uruguay, Kenya, Almanya, Portekiz gibi ülkeler pandemi sürecinde her öğrenciye bir tablet veya bilgisayar dağıtma girişiminde bulunurken Avustralya, Danimarka, Norveç, İspanya ve Litvanya gibi ülkeler ise bunu yıllardır gerçekleştirmektedirler (Trucano,2013). Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin üniversite, lise ve ilköğretim kurumlarının neredeyse tamamında çevrimiçi eğitim programları kullanılmaktadır. Senkron veya asenkron (eşzamanlı olmayan) eğitim verilebildiği gibi ders notu paylaşımı, ödev, yoklama, çalışma takvimi paylaşımı gibi uygulamalar da çevrim içi eğitim kapsamında değerlendirilmektedir (Yamamoto Telli ve Altun, 2020:26). Ancak durum gelişmemiş ülkelerde çok farklıdır. Örneğin Kenya'da uzaktan eğitim güneş enerjisi ile çalışan, ışıldak görevi de olan radyolardan yapılan ders yayınları ile sağlanmaktadır (Foley & Nyaberi,2021). Benzer şekilde Şili'nin kırsal ve geri kalmış bölgelerine devlet tarafından uzaktan eğitimde kullanılan elektronik materyalleri bastırılarak dağıtılmıştır (Can, 2020:38). Pandemi sebebiyle zorunlu bile olsa teknolojinin eğitime entegrasyonu hızlanarak gerçekleşmektedir. Ülkemiz bunun için ilk adımları 2010 yılında FATİH projesi ile atmış, 2021 yılı itibari ile yaklaşık 23 bin okula akıllı tahta kurulumu, internet altyapısı ve diğer donanımları ile iki milyona yakın öğrenciye tablet dağıtımı yapılmıştır (MEB,2021). Tüm bunlara rağmen pandemi süreci, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Can, 2020:42). Uzaktan eğitimde hangi platform kullanılırsa kullanılsın, öğrenciler hangi donanıma sahip olursa olsun öğretmenlerin sürece uyumu ile mesleki ve kişisel gelişim çabaları yeterli değilse eğitim sisteminin başarısından söz etmek doğru olmayacaktır. PISA Direktörü Andreas Schleicher (2019), öğrencide ve eğitim sisteminde değişim yaratmak için öğretmenden başlanması gerektiğinin altını çizmekte ve hiç bir eğitimin kalitesinin öğretmen kalitesinin üzerine çıkamayacağını belirtmektedir.

Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019), Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği kullanarak 305 öğretmen adayı ile tarama modelinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, demografik özelliklerin uzaktan eğitim algısını etkileyip etkilemediği sorusuna yanıt aramışlardır. Erkek öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Gören, Gök, Yalçın, Göregen, ve Çalışkan (2020), Ankara ilinde öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla anket uygulamışlar, paydaşların çoğunluğunun uzaktan eğitime kolaylıkla erişim sağladığı, öğretmenlerin dersleri

düzenli olarak işlediği, yöneticilerin öğretmenlerin derslerini sistematik olarak takip ettiği ve dersler hakkında dönüt verdiği ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı sonuçlarına varmışlardır. Türkiye'deki üniversitelerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisans öğrencilerinin memnuniyetlerini survey deseninde 17939 lisans öğrencisinin katılımı ile inceleyen Karadağ ve Yücel (2020), kendi geliştirdikleri Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dörtte birinin internet, bilgisayar/tabletleri olmadığından derslere katılamadığı ve bu süreçte Yükseköğretim Kurulundan memnuniyet, buna karşılık üniversite veya fakülte yönetimlerinden ve özellikle dijital içerik/öğretim materyallerinden memnuniyetsizlik duyduklarını belirlemişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020), karma yöntem desenini kullanarak Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği ile 418 öğretmenin görüşlerini almış, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, okulun bulunduğu il/ilçeye, cinsiyetlerine, yaşadıkları şehirlere, görev yaptıkları kıdem yılına, kademe ilerleme derecelerine, branşlarına, eğitim verdikleri sınıf seviyelerine, uzaktan eğitimde bağlantı kurdukları cihaza, derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş oluşturmada herhangi bir farklılık oluşmadığını tespit etmişlerdir. 75 Fen Bilimleri öğretmeninin uzaktan eğitime dair görüşlerini olgu bilim deseni ile inceleyen Bakioğlu ve Çevik (2020), uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunun teknolojik altyapı sorunu olduğu sonucuna varmışlardır. Şen ve Kızılcalıoğlu (2020), fenomenoloji desenini kullanarak pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerde uygulanan uzaktan öğretim sürecine yönelik öğrenci ve akademisyen görüşlerine başvurmuş, öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinden memnun olmadıkları, akademisyenlerin üniversite eğitiminin sınıf ortamında ve yüz yüze yapılması ve motivasyonlarının pandemi öncesi dönem ile aynı düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Altınpulluk (2021), 77 öğretim üyesinin salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini durum çalışması tekniği ile incelediği çalışmasında, öğretim üyeleri küresel salgın sürecinde teknolojik okuryazarlık kazanılması, acil eğitim devamlılığı sağlaması ve alışılmadık bir deneyim yaratması gibi açılardan uzaktan eğitimi olumlu; altyapı eksikliği, sürece hazırlıksız yakalanılması ve öğrencilerin sisteme erişiminde yaşanan fırsat eşitsizliklerini ise uzaktan eğitimdeki olumsuz noktalar olarak belirtmişlerdir.

Pandemi sürecinde kısmen yüz yüze de olsa ilkokul birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri uzaktan eğitimde en çok zorlanan gruplardan biridir. Özellikle birbirlerini hiç tanımayan, belki hiç yüz yüze görüşmeyen yedi yaş grubu öğrenciler hem öğretmenleri ile ilk kez buluşmuş hem de uzaktan okuma yazma çalışmalarına başlamışlardır. İlkokulun tüm kademelerindeki sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmaları, sorunsuz erişim sağlamaları ve motivasyonları gibi etkenler öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakış açıları ve değerlendirme durumlarının incelenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, sayıları tüm öğretmenlerin neredeyse dörtte birini bulan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine dair edindikleri tecrübe ve görüşleri içermesi, pandemi sonrası eğitimin geleceğine dair ışık tutması ve nicel olarak tüm

öğretmenlerin görüşlerini yansıtabileceği fikrinden dolayı önemli olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim kademesinin temelinde görev yaptıkları düşünüldüğünde, onların uzaktan eğitime dair görüşleri ve davranışları büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, bu temel amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki derslerdeki teknikle ilgili görüşleri nelerdir?

2- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki öğrenme süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002, s. 81). Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'de resmi ve özel kurumlarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil olmak isteyen, 43 ilde ilkokullarda çalışan ve uygulamaya gönüllü katılan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılırken, katılımcılara çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulur, kabul eden katılımcılar çalışmaya dahil edilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, s. 172). Salgın hastalıktan dolayı sınıf öğretmenlerine ulaşmadaki zorluk sebebiyle, web tabanlı olarak çevrimiçi hazırlanan formun bağlantı adresi öğretmenlere gönderilerek tamamen gönüllülük esasına göre ve rastgele katılım sağlanmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Kişisel Bilgilerine İlişkin Veriler

Değişken	Düzey	n	%
Cinsiyet	Kadın	161	56,3
	Erkek	125	43,7
Yaş	20-29	20	7
	30-39	128	44,8
	40-49	108	37,8
	50 Yaş ve üstü	30	10,4
Mesleki Hizmet Yılı	1-10 Yıl	55	19,2
	11-20 Yıl	145	50,7
	21-30 Yıl	74	25,9
	31 Yıl ve üzeri	12	4,2
Okutulan Sınıf Düzeyi	1.sınıf	61	21,3
	2.sınıf	67	23,4
	3.sınıf	62	21,7
	4.sınıf	64	22,4
	Birleştirilmiş Sınıf	7	2,4
	Sınıfı Olmayan/ Norm Fazlası	25	8,7
Çalışılan Yer	İl Merkezi	139	48,6
	İlçe Merkezi	99	34,6
	Belde/ Kasaba	13	4,5
	Köy/Mezra	35	12,2
	Aldım	50	17,5

Kurs/ Eğitim Alma Durumu	Almadım	236	82,5

Not. n= örneklem büyüklüğü; %= yüzde

Tablo 1'e göre; örneklemi oluşturan sınıf öğretmenleri arasında kadınların çoğunlukta olduğu, 30-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok katılım sağladığı, toplam çalışma süresi 11-20 yıl olanların katılımcıların yarısını oluşturduğu, okutulan sınıf düzeyinin sınıflara göre homojen dağıldığı, il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda büyük bir çoğunluğun uzaktan eğitim sürecine geçişte herhangi bir kurs veya eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında kişisel bilgi formu ve Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan, ve Altunkaynak (2020) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği (UEDÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet, yaş, mesleki hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi, çalışılan yer ve uzaktan eğitim kursu veya eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçek, öğrenme süreci ve teknik olmak üzere iki alt boyuttan ve bireylerin katılma derecelerini sınıflandıran beşli Likert sistemi ile puanlanan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını doğrulamak için, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,973 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında uygulanan Barlett küresellik testi ile verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunması sonucu verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında uygulanan AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonuçlarına göre elde edilen verilerin Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeğinin iki boyutlu yapısının geçerliğini doğruladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değerlerinin Teknik boyutu için 0.89, Öğrenme Süreci boyutu için 0.96 ve ölçeğin geneli için 0.96 olduğu bulunmuştur (Özkul vd,2020:3664). Elde edilen bu değerlere göre, güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzeri olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018:183).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okutulan sınıf düzeyi, görev yapılan yerleşim birimi, görev yapılan il, uzaktan eğitime zorunlu geçişte kurs alıp almama değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılığı belirlemek için α =0.05 düzeyinde test edilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun biçimde ilk olarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin betimsel analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	N	Enk	Enb	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
Teknik	286	8	30	22,06	4,384
Öğrenme Süreci	286	9	45	24,70	8,125

Genel Ölçek Puanı	286	21	75	46,76	10,962

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik en yüksek ortalamaya Öğrenme Süreci boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3-a'da sunulmuştur.

Tablo 3-a. Cinsiyete Göre Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Aritmetik Ort	Standart Sap.	t	p
Teknik	Kadın	161	21,95	4,374	-0,477	0,634
	Erkek	125	22,20	4,410		
Öğrenme Süreci	Kadın	161	24,88	8,090	0,423	0,673
	Erkek	125	24,47	8,197		
Genel Ölçek Puanı	Kadın	161	46,83	10,877	0,122	0,903
	Erkek	125	46,67	11,115		

Tablo 3-a'ya göre; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin uzaktan eğitime zorunlu geçişte herhangi bir kurs veya eğitim alma durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3-b'de sunulmuştur.

Tablo 3-b. Uzaktan Eğitime Zorunlu Geçişte Herhangi Bir Kurs/Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kurs/Eğitim Alma Durumu	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p
Teknik	Hayır	236	21,78	4,504	-2,400	0,017
	Evet	50	23,40	3,505		
Öğrenme Süreci	Hayır	236	23,92	8,064	-3,596	<0,01
	Evet	50	28,38	7,439		
Genel Ölçek Puanı	Hayır	236	45,70	10,940	-3,639	<0,01
	Evet	50	51,78	9,690		

Tablo 3-b'ye göre; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, uzaktan eğitime zorunlu geçişte herhangi bir kurs veya eğitim alıp almama değişkeni açısından farklıdır. Eğitim ya da kurs alanların ortalaması daha çok çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-a'da verilmiştir.

Tablo 4-a. Yaşa Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farklı Olan Gruplar
Teknik	Gruplar Arası	130,610	3	43,537	2,296	0,078	******
	Grup içi	5347,380	282	18,962			
	Toplam	5477,990	285				
Öğrenme Süreci	Gruplar Arası	510,312	3	170,104	2,621	0,051	******
	Grup içi	18303,426	282	64,906			
	Toplam	18813,738	285				
	Gruplar Arası	876,042	3	292,014	2,467	0,062	******

Genel Ölçek Puanı	Grup içi	33373,790	282	118,347	
	Toplam	34249,832	285		

Tablo 4-a'da yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin Teknik ve Öğrenme Süreci boyutu ile genel ölçek puanı bakımından yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-b'de verilmiştir.

Tablo 4-b. Meslekteki Hizmet Yılına Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farklı Olan Gruplar
Teknik	Gruplar Arası	79,639	3	26,546	1,387	0,247	
	Grup içi	5398,351	282	19,143			
	Toplam	5477,990	285				
Öğrenme Süreci	Gruplar Arası	629,691	3	209,897	3,255	**0,022**	1-10 Yıl ile 21-30 Yıl ve 11-20 Yıl ile 21-30 Yıl
	Grup içi	18184,047	282	64,482			
	Toplam	18813,738	285				
Genel Ölçek Puanı	Gruplar Arası	1079,771	3	359,924	3,060	**0,029**	1-10 Yıl ile 21-30 Yıl ve 11-20 Yıl ile 21-30 Yıl
	Grup içi	33170,061	282	117,624			
	Toplam	34249,832	285				

Tablo 4-b'de yer alan bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin Öğrenme Süreci boyutu ile genel ölçek puanı bakımından meslekteki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 1-10 Yıl ile 21-30 Yıl arasında ve 11-20 Yıl ile 21-30 Yıl grubu arasında farklılık vardır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin okutulan sınıf ve görev yapılan yerleşim yeri türü değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonucunda; söz konusu değişkenler bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle kullanılmakta olan uzaktan eğitimde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakış açıları ve değerlendirme durumlarının incelenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği ile elde edilen verilere bakıldığında, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimle verilen derslere istediği zaman ve yerden ulaşılabileceğini ve çevrimiçi ders platformlarını etkili bir şekilde kullanabildiğini düşünmektedirler. Uzaktan eğitimle verilen derslerin uygulama takvimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını, bu derslere ulaşmanın kendileri için kolay olduğunu ve eğer bu derslere erişimde sorun yaşarlarsa teknik destek almaktan geri kalmadıklarını beyan etmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu, uzaktan eğitimin öğrenim süreçleri açısından verimli olmadığını, öğrenme motivasyonunu artırmadığını, öğrenme özelliklerine uygun bulmadığını ve kalıcı öğrenmesini kolaylaştırmadığını ifade etmektedirler. Uzaktan eğitimle verilen derslerin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine herhangi bir katkı sağlamadığı gibi zarar da vermediği

anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerini yeni öğrenmelere karşı teşvik edici bir nitelikte olduğu fakat kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmede ve öğrenme sürecini zenginleştirmede uzaktan eğitimin etkili olmadığını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu için, uzaktan eğitimle verilen derslerin öğretim tasarımının çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun şehir merkezinde, ilçe merkezinde, belde veya kasabada ya da köy veya mezralarda olması öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin farklılık oluşturmamıştır. Bunun temel sebebi, tüm öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilk kez karşılaşmış olmalarıdır. İmkan ve imkansızlıkların, uygulamanın yapıldığı yere göre değil öğretmenlerdeki öğretme tutkusu, kendini geliştirme becerisine ve şehirdeki ile kırsaldaki teknolojik imkanların etki gücüne göre değiştiği düşünülmektedir. Ancak kırsalda ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin teknik altyapılarının, internet bağlantılarının ve hızlarının şehir merkezinde görev yapan öğretmenler ile aynı olmadığı da bir gerçektir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir farklılık oluşturmadığı, öğretmenlerin öğretme sürecinde benzer etkinlik ve çalışmaları yaptırdıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda MEB tarafından uzaktan eğitim sürecine dahil edilen TRT EBA kanalları tüm sınıf düzeylerinde öğretmenlerin yardımcısı olmuştur. Bu süreçte en çok zorlanan öğretmenlerin, öğrencileri ile ilk kez tanışan birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri olması muhtemeldir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin düşüncelerine yönelik puanları ile her iki alt boyutları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkeklerin aniden ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecine benzer oranda uyum sağlamaları şeklinde yorumlanabilir. Fakat literatürde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) çalışmalarında kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yaş grupları ile uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin düşüncelerine yönelik puanları ile her iki alt boyut arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada da kullanılan Uzaktan Eğitim Uygulamaları Ölçeğini geliştiren Özkul ve arkadaşları (2020) benzer sonuca ulaşarak yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Ancak Z kuşağına daha yakın yaş grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime daha çabuk uyum sağlayıp uzaktan eğitim uygulamalarına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir. Beklenti içinde olunan bu sonuç, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinden elde edilen sonuçlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki hizmet yılları, uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir farklılık oluşturmuştur. Meslekteki hizmet yılı daha az olan sınıf öğretmenlerinin daha kıdemli olanlara (1-10 Yıl ile 21-30 Yıl arasında ve 11-20 Yıl ile 21-30 Yıl grubu arasında) göre bilgisayar ve diğer teknolojik araçlara yatkın ve ilgili olması beklenmektedir. Ağır (2007:60) da çalışmasında 0-5 yıl hizmeti bulunan sınıf öğretmenlerinin 6 yıldan fazla hizmeti bulunan sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutumlarının bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer çalışmalarda benzer sonuçlar çıkmamasının temel sebebi olarak uzaktan eğitim uygulamalarına tüm öğretmenlerin yakın zamanlarda başlaması gösterilebilir. Uzaktan eğitim sürecinin başlaması ile birlikte bir eğitime veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri anlamlı olarak bir farklılık oluşturmuştur. Ağır (2007:68) daha önce uzaktan eğitim ile ilgili bilgisi olan, değişik kurumlardan uzaktan eğitim almış öğretmenlerin bilgisi olmayan

ve az bilgisi olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Doğal olarak uzaktan eğitim sürecinin tüm aşamalarına hakim bir öğretmen ile sürece yeni dahil olan tecrübesiz bir öğretmen arasında fark bulunması kaçınılmaz olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında uzaktan eğitim sürecinin merkezinde bulunan sınıf öğretmenlerine, uzaktan eğitimin eğitim sistemimizin bir parçası olmaya devam edeceği gerçeğini de göz önünde bulundurarak dijital okuryazarlık becerileri ve web 2.0 araçlarını kullanarak etkili bir eğitim içeriği oluşturmalarını sağlayacak kurslar ve eğitimler verilmelidir. Tüm öğretmenlerin sürece dahil olduğu düşünüldüğünden bu kurslar tüm öğretmenler için zorunlu tutulmalı ve uygulamaları denetlenmelidir. Türk eğitim sisteminde ve mevzuatında güncellemeler yakın zamanda yapılmaya başlanmakla beraber uzaktan eğitimle ilgili yasal altyapının hazırlanıp derhal yürürlüğe konması tüm paydaşlar için bir gereksinim olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen FATİH Projesinin kapsamı öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilerek öğretmenlere de teknolojik altyapı, materyal ve donanım desteği sunulmalıdır. Benzer çalışma yürütecek araştırmacıların, çalışmalarını devlet ve özel okulları ayırt edecek şekilde farklı branşlardaki öğretmenlerle yapması, öğretmen görüşlerine doğrudan ulaşmak amacıyla farklı nitel araştırma yöntemlerini kullanmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., İmer, G. & Kurubacak, G. (2002). *A case study of organizing distance education*: Anadolu University, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *3*(1), 45-51. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16939/176840.

Ağır, F. (2007). Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/ adresinden 05.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.

Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Electronic Turkish Studies, 15(4). 109-129.

Başar, M , Arslan, S , Günsel, E , Akpınar, M . (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı . Journal of Multidisciplinary Studies in Education , 3 (2) , 14-22 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/45032/555407.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, 3(2), 85-124.

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E . (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları . Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi , 6 (2) , 11-53 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354.

Christensen,L.B.,Johnson,R.B.,ve Turner,L.A.,(2014), Research Methods, Design, and Analysis, 12th Edition, Pearson Education Inc.

Clark, John R. (2020). Distance education. Clinical Engineering Handbook, Ed: Ernesto Iadanza. Academic Press, Floransa-İtalya.

Eğitim Reformu Girişimi. (2020). *Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı: Eğitim İzleme Raporu.*

Foley, R.& Nyaberi, S. (2021). Mr.Golden Sun:solar powered radios support remote learning. https://www.unicef.org/kenya/stories/mr-golden-sun-solar-powered-radios-support-remote-learning adresinden 11.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim, 69-94 . DOI: 10.37669/milliegitim.787145 adresinden 11.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10(2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688

Karasar,N.(2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 28.Basım,2015 (s:81),Nobel, Ankara

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri . Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim , 293-322 . DOI: 10.37669/milliegitim.787959 adresinden 11.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2021). http://fatihprojesi.meb.gov.tr/ adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y., & Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Ölçek çalışması. Turkish Studies, 15(8), 3655-3667. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46557.

Schleicher, A. (2019). https://bau.edu.tr/haber/14711-pisa-egitim-direktoru-schleicher-bahcesehir-universitesi-yayinlari'ndan-cikan-kitabini-tanitti adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Şen Ö., Kızılcalıoğlu G. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Int. J. of 3D Printing Tech. Dig. Ind*., 4(3): 239-252.

Trucano, M. (2013). http://blogs.worldbank.org/edutech/big-educational-laptop-and-tablet-projects-ten-countries adresinden 05.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World Health Organization. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden 24.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yamamoto Telli, G., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3(1)*. 25-34.

TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA DAİR METODOLOJİK VE İÇERİKSEL BİR ANALİZ

Gülistan TAŞ

Doktora Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, tasgulistan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, 2011-2020 yılları arasında Türkiye'de eğitimde teknoloji entegrasyonu doğrultusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenerek, mevcut durumun kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, alandaki araştırmacılar için bir başlangıç noktası oluşturmaktır. Eğitimde teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu konusunda güncel çalışmaların analizlerinin yapılmasının hem pratik hem de teorik açıdan güncel, çağdaş problemlerle ilgili, sahaya dönük ve süreklilik arz eden araştırmalar için, çalışılmayan veya az çalışılan konu, problem ve önerilerin ortaya konulmasının alana katkısı olacağına inanılmaktadır. Çalışmada, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ulusal veritabanında taranan 26 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Tanımlayıcı ve metodolojik bilgiler ortaya konarak, tezlere ait konu, sonuç ve öneriler betimlenmeye ve bu amaçla nitel araştırma yöntemi ile tarama çalışması yapılarak, betimsel içerik analizi yaklaşımı ile tezler incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçları, eğitimde teknoloji entegrasyonuna dair yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda %73 oranında arttığını, yapılan tezlerin %65,3'ü yüksek lisans, %34,6'sı ise doktora düzeyinde yapıldığını; metodolojik bulgulara göre, çalışmaların çoğunluğu %46,1'i karma ve %38,4'i nicel yöntemlerle gerçekleştirilirken, örneklemlerin daha çok K-12 düzeyinde, öğretmen ve öğretmen adaylarından oluştuğu, tezlerin yaklaşık olarak üçte biri (%34.4)'nin amaçlarına uygun örnekleme yöntemden hiç bahsedilmediği, veri toplama aracı olarak en çok sırasıyla mülakat/görüşme, ölçek, anket ve gözlem araçlarının kullanıldığını ortaya koymuştur. Tezlerde en çok çalışılan konular; modelleme ve öz-yeterlilik olmuştur. Tezlere ait sonuçlar, 4 tema (öğretmen/öğretmen adaylarının yeterlilikleri, model/tasarıların denenmesi ve/veya geliştirilmesi, karşılaşılan problemler ve diğer sonuçlar); öneriler ise 7 tema (eğitimcilerin eğitimi, metodoloji, modelleme, destekleme, güncelleme, materyal ve içerik üretimi, okul iklimi-idareci desteği ve çeşitli engeller) altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, teknoloji entegrasyonu, metodoloji, betimsel içerik analizi.

METHODOLOGİCAL AND CONTENT TRENDS OF THE TECHNOLOGY INTEGRATİON

ABSTRACT

It is believed that the content analysis of current studies on the use of technology in education and the integration of technology into educational environments will be beneficial in terms of both practical and theoretical current, contemporary problems, field-oriented and continuous researches, revealing the unworked or under-studied subjects, problems and suggestions. For this reason, the study aims to analyze the current situation in a comprehensive and holistic manner by examining the postgraduate theses made in the direction of technology integration in education in Turkey between 2011-2020, and to create a starting point for researchers in the field. In the study, 26 theses scanned in the national database of the Higher Education Council (YÖK) were included in the study. Descriptive and methodological information were presented, the topics, results and suggestions of the theses were described and for this purpose, the theses were examined with the descriptive content analysis approach by conducting a qualitative research method. The results of the study show that the studies on technology integration in education have increased by 73% especially in recent years, 65.3% of the theses have been done at the master's level and 34.6% at the doctoral level; According to the methodological findings, the majority of the studies were carried out with mixed methods of 46.1% and quantitative methods of 38.4%. Appropriate sampling method was not mentioned at all and it was observed that interview / interview, scale, questionnaire and observation tools were mostly used as data collection tools. While the most studied subjects in theses were modeling and self-efficacy, the results were collected under the themes of teacher / teacher candidates' competencies, testing and / or developing models / designs, problems encountered and other results. The suggestions of the theses are gathered under 7 themes (education of educators, methodology, modeling, supporting, updating, material and content production, school climate-administrator support and various obstacles).

Keywords: Education, technology integration, methodological trend, descriptive content analysis.

GİRİŞ

İngilizceden dilimize geçen "*Technology*" kelimesi, etimolojik olarak yunanca "*techne*" ve "*logos*" kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir. "*Techne"* kelimesi ifade edilen düşünce, sanat, beceri, zanaat, yol, tarz gibi anlamlara gelirken; "*logos"* kelimesi ise Latincede "*ratio"* ile eşanlamlı olarak sebep veya düşünce anlamına gelmektedir (Funk, 2007). Arthur (2009)'a göre: *"techno- ön eki ile mantık anlamına gelen "logic" kelimelerinin birleşiminden meydana gelen teknoloji kelimesi, yeteneklerin rasyonel bir şekilde kullanılması anlamına gelmektedir (s.13)."* Teknoloji kavramı eğitim bilimleri literatüründe farklı şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen, zaman içerisinde hem içerik hem de kapsam bakımından bazı değişikliklere uğramış ve eğitim-öğretim teknolojileri açısından teknolojinin çağrıştırdıkları son elli yılda büyük bir evrim geçirmiştir.

Geçmişte teknoloji denildiği zaman, alfabetik semboller, parşömen, kağıt, matbaa, karatahta, bilgisayar gibi eğitim teknolojileri (Gentry, 1995) akıllara gelirken, bu kavram günümüzde yerini; sistem, teknikler, uygun metot ve yöntemler, materyaller, medya ve değerlendirmeye bırakarak, harmanlanmış bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Finn (1960), Saetler (1968) ve McDermott (1983) teknolojiyi sadece makinelerin bir kullanımı olarak

görmemiş, aynı zamanda bilimsel bilginin, sorunların çözümünde kullanımı olarak da görmüşlerdir (akt. Reiser, 2002). Yıllar içerisinde eğitim teknolojisinin hem tanımı hem de kapsamı değişmiştir. 2008'de, Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği (The Association for Educational Communication and Technology (AECT))'nin yaptığı en son tanıma göre: "Eğitim Teknolojisi, uygun teknolojik süreç ve kaynakların yaratılarak, kullanılması ve yönetimiyle öğrenmeyi destekleme ve performans iyileştirme çalışma ve etik uygulamasıdır (Richey, Silber ve Ely, 2008, s.24; AECT, 2008, s.1)." Tanım, sistematik, bütüncül bir süreç içerisinde kaynakların işe koşulmasından bahsederek açıkça söylenmemiş olmasına rağmen, eğitim teknolojisi alanına simbiyotik bir alan vurgusunu yapmış ve önceki tanımlardan farklı olarak, "etik, öğrenmeyi kolaylaştırma, yaratıcılık, performansı geliştirme, teknolojik süreç" gibi yeni anahtar kelimeleri öne çıkarmıştır. Ayrıca, uygulama, kullanma, yönetme, geliştirme ve değerlendirme basamakları da tanım içerisinde yerini almıştır. Kısacası, eğitim teknolojisi alanının, teorik açıdan, öğretim tasarımı basamaklarının entegre bir şekilde kullanıldığı; pratikte ise performans geliştirmeyi sağlayan her türlü kaynak ve teknolojinin işe koşulduğu, sistemik, etik ve disiplinlerarası bir çalışma sahası olduğu söylenebilir.

Eğitim teknolojilerinin, öğrenme çevrelerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, eğitim ile teknolojinin bütüncül bir uyum içerisinde işe koşularak teknolojinin eğitime entegre edilmesi açısından oldukça önemlidir. Alanyazında teknoloji entegrasyonu ile ilgili farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji entegrasyonu: Dockstader (1999)'a göre *"Öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanım becerilerinin nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerini sağlamak amacıyla eğitimde teknoloji araçlarının kullanılması (s.73)"* iken; Hew ve Brush (2007)'a göre: *"K-12 okullarında, masaüstü, dizüstü, el bilgisayarları, yazılım programları ve internet gibi bilgisayar araçlarının öğretimsel amaçlar için kullanılması (s.225)"*; Davies ve West (2014)'e göre ise: *"Teknoloji entegrasyonu, istenilen öğrenme hedeflerinin başarılması için eğitim teknolojileri uygulamalarının etkili bir şekilde kullanılması (s.6)"* şeklinde tanımlanmıştır.

Her türlü eğitim teknolojisinin öğretimsel amaçlar için etkin ve verimli bir şekilde kullanılması, politika yapıcılar, eğiticiler ve öğrenenler için artık bir zorunluluğa dönüşmüştür. Sınıf dışı yaygın eğitim ve öğrenme ortamlarının artması, teknolojiyi sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarına entegre etme noktasında, her bireyin içerisinde bulunduğu/bulunacağı küresel ve yerel bağlam düzeyinde gittikçe daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Teknoloji entegrasyonunun, eğitim teknolojisine erişim vasıtasıyla fırsat eşitliğini sağlamak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak amacıyla eğitmenlerin kullanmasına olanak sağlamak, daha etkili ve verimli öğrenmeleri sağlamak gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, öğrenenler veya katılımcıların web'den her türlü bilgiyi alabilmelerine rağmen, eğitimcilerin temel öğretim tasarımı ilkelerini takip ederek eğitimi destekleme ve geliştirmesine dayanak oluşturmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyeti, sadece salt bir müfredat bilgisi veya teknolojik/elektronik cihazlarla etkileşime geçmek demek değildir.

Teknoloji entegrasyonu ile öğrencilerde medya araçlarını kullanmanın da ötesinde, karar verme süreçleri dediğimiz "soft tech" yani tasarım metodolojisi, kodlama-yazılım çözümleme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini (computational thinking), bilişsel araçlar (cognitive tools) vasıtasıyla geliştirebilmemiz demektir.

Eğitim ve öğretim ortamlarına etki eden, kültürel, donanımsal-yazılımsal, mekânsal şartlar gibi pek çok bileşenin, teknoloji ve eğitim ile harmanlanabilmesi, içinde bulunduğumuz küresel salgın atmosferinde hem değişen dünyaya ayak uydurmak hem de 21.yüzyıl becerilerini kazanan bireyler yetiştirebilmek daha da önem kazanmış gözükmektedir. Bu noktada, eğitim bilimi ile öğrenme bilimi arasında var olan doğrudan ve karşılıklı ilişkinin yanı sıra, yanı sıra eğitim teknolojisinin, özellikle sürekli gelişen, değişen ve yeniliklere açık olan doğası, eğitimde teknoloji entegrasyonunun sağlanması ve konuyla ilgili bariyerlerin aşılması için teorik ve pratik açıdan çözüm ve öneriler geliştirme noktasında kilit bir konumdadır.

Literatürde eğitim teknolojisi alanında yapılmış olan çalışmaları, içerik ve metodolojik açıdan inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Kaya ve Usluel (2011), bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonunu etkileyen faktörleri, 2000-2010 yılları içerisinde eğitsel bağlamda BİT entegrasyonu konusunda ISI Web of Knowledge ve ERIC veri tabanlarında yer alan 40 makaleyi incelemişlerdir. Çalışma ile entegrasyon sürecinin açıklanabilmesine katkı sağlayan faktörler: (i) altyapı, araç ve erişim, (ii) pedagojik inanç ve özyeterlik, (iii) beceri ve yetenek, (iv) BİT kullanımı, (v) yenilikçilik, (vi) mesleki gelişim ve deneyim, (vii) kurumsal faktörler (vizyon, politika, destek) olmak üzere yedi başlık altında sınıflandırılmıştır. Göktaş ve diğerleri (2012) Türkiye'de 2000-2009 yılları arasında, SSCI kapsamındaki 32 uluslararası dergide eğitim teknolojileri alanında yayınlanmış olan 460 makale incelenerek, alandaki genel eğilimin ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada alanda yapılan araştırmalarda nicel yöntemlere, araştırma deseni olarak da taramalara daha çok yer verilmiştir ve veri toplama aracı olarak anket, örneklem seçiminde amaca uygun örneklem seçim şekli, veri analiz yöntemi olarak da betimsel analizler daha çok tercih edilmiştir. Küçük ve diğerleri (2013) tarafından, 1990-2011 yılları arasında, eğitim teknolojisi alanındaki metodolojileri ve genel eğilimi ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, SSCI, SCI VE ERIC kapsamında Türk yazarlara ait makaleler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim teknolojileri çalışmalarının 2002-2007 yıllarında önemli ölçüde arttığını, eğitim ortamları ve teknolojisi, uzaktan eğitim ve multimedya konularının makalelerde baskın olduğu, yaygın olarak nicel çalışmaların yapıldığı, veri toplama aracı olarak anket ve mülakatların daha çok tercih edildiğini ortaya konmuştur. Baran ve Bilici (2015) ise Türkiye'de Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TBAP) kuramsal çerçevesinin ülkemizdeki mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla, 2005-2013 arasında yayınlanmış olan 30 makaleyi incelmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, TPAB çalışmalarında veri kaynağı olarak ölçeklerin ağırlıklı olarak kullanıldığını, TPAB'ın çoğunlukla hizmet öncesi öğretmen adayları grubu ile araştırıldığını ve TPAB alanyazında fen ve matematik disiplinlerinin ağırlıklı olduğu ortaya konulmuştur. Çakmak ve diğerleri (2016), 2014 yılına ait Social Sciences Citation Index (SSCI) kapsamındaki eğitim teknolojileri alanında uluslararası sekiz dergideki makaleleri inceleyerek, bu çalışmalarda yöntem olarak en çok nicel yöntem, veri toplama aracı olarak en çok anket, örneklem seçimi olarak en çok kolay ulaşılabilir örneklem, örneklem sayısı olarak en çok 31-100 aralığı, örneklem düzeyi olarak en çok eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde lisans düzeyinde yapıldığı, öğretim tasarımı ve eğitimde bilişim teknolojileri konularının ise en çok incelenen konular arasında olduğunu bulunmuştur.

Eğitim teknolojisine yönelik yapılmış farklı çalışmalara rastlanmasına rağmen, doğrudan teknoloji entegrasyonu bağlamında Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenerek ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu konusunda güncel çalışmaların içerik analizlerinin yapılmasının ve alandaki çalışmalara kümültatif bir bakış açısıyla bakabilmenin, hem pratik hem de teorik açıdan güncel, çağdaş problemlerle ilgili, sahaya dönük ve süreklilik arz eden araştırmalar için faydalı olacağına inanılmaktadır. Böylece konuya dair mevcut çalışmaların ortaya konularak, daha özgün lisansüstü çalışmaların yapılması sağlanabilir ve tez düzeyindeki mevcut çalışmaların incelenmesinin, bu konuda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasının, alandaki araştırmacılar ve uygulayıcılar için hem bir başlangıç noktası hem de daha özgün çalışmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

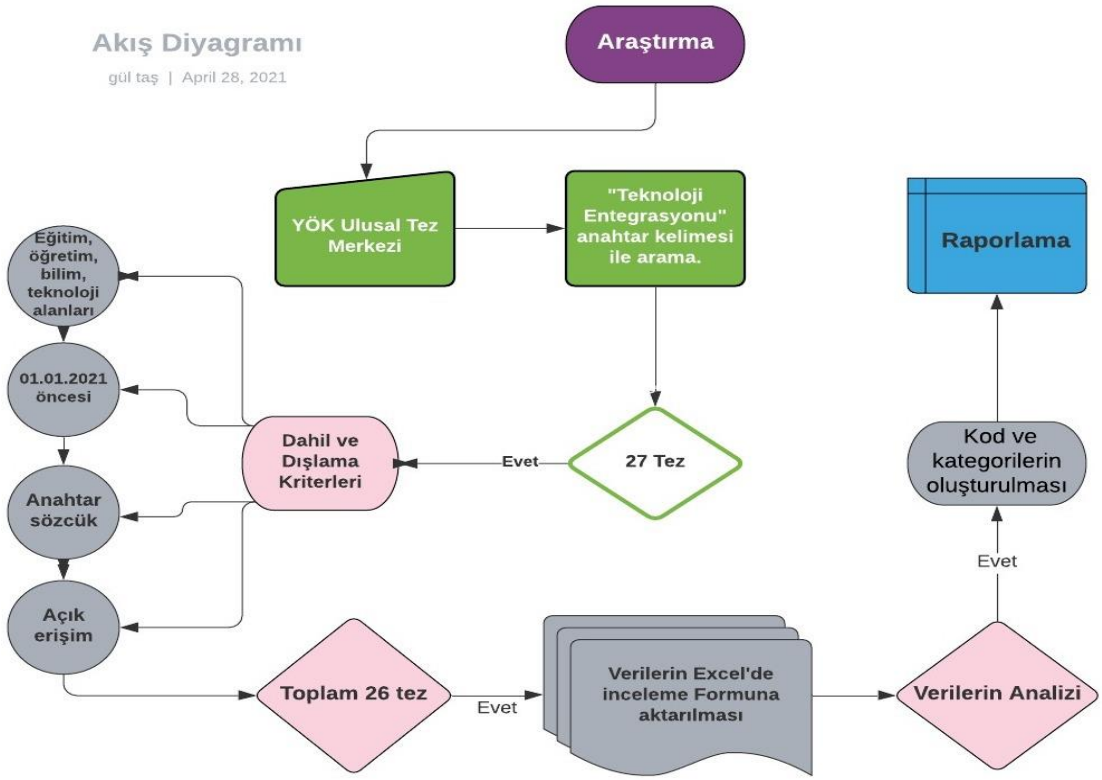
Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2011-2020 yılları arasında teknoloji entegrasyonu kapsamında yapılan tezleri tanımlayıcı bilgiler, metodoloji, konu, sonuç ve öneriler değişkenleri açısından inceleyerek, mevcut durumu kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ortaya koymak ve ileride yapılacak çalışmalara konu alanı seçimi, metodoloji, önemli sonuç ve öneriler doğrultusunda yol göstermektir. Bu amaç çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. 2011-2020 yılları arasında eğitimde teknoloji entegrasyonu kapsamında yapılan tezlere ait tanımlayıcı bilgiler (yapıldığı üniversite-enstitü, tür ve yıl) nelerdir?
2. 2011-2020 yılları arasında eğitimde teknoloji entegrasyonu kapsamında yapılan tezler metodolojik (yöntem/desen, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü/grubu/sahası, veri toplama teknik ve analizi) olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 2011-2020 yılları arasında eğitimde teknoloji entegrasyonu kapsamında yapılan tezlerin konu alanlarına ait dağılımları, katkı sağlayabileceği düşünülen sonuç ve önerilere hangi başlıklar altında yoğunlaşmaktadır?

YÖNTEM

1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenerek, mevcut durumu tespit etmek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılarak halen var olan bir durum, var olduğu şekliyle betimlenerek, araştırmaya konu olan 2011-2020 yılları arasında Türkiye'de eğitimde teknoloji entegrasyonu üzerine yapılan tezler, kendi içlerinde olduğu gibi tanımlanmaya, çeşitli değişkenler açısından analiz edilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırmanın akış diyagramı

2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen teknoloji entegrasyonu ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmanın örneklemini, 2011-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan 26 tez oluşturmaktadır.

3.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynağı için YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Ulusal Tez Merkezinin resmî sitesinden teknoloji entegrasyonu ile ilgili çalışmaları tespit etmek ve bu çalışmaların alandaki eğilimlerini belirlemek için "teknoloji entegrasyonu" anahtar kelimesiyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda eğitim alanında 26 tez tespit edilerek, değerlendirme kapsamına alınmış ve verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından "*Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna Dair Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu"* oluşturulmuştur. İlgili form, tezlere ait tanımlayıcı, metodolojik ve çıkarımsal özelliklerin yer aldığı bölümler ve bu başlıklara ait alt bölümlerden oluşmaktadır. Birinci bölümde, tezlere ait tanımlayıcı bilgilere (üniversite, yıl ve tür) yer alırken; ikinci bölümde, tezlere ait metodolojik bilgilere (araştırma yöntem/desen, örnekleme yöntemleri, örneklem büyüklükleri, grupları ve sahası, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri) ve üçüncü yani son bölümde ise, tezlere ait amaç, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamına, ilgili konuya dair Türkiye'de yapılmış olan lisansüstü çalışmalar alınmıştır. Veri tabanında yapılan taramalar sonucunda 2011-2020 yılları arasında yapılmış olan 27 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerden 1'i açık erişimli olmadığı için çalışma kapsamına alınmamış ve çalışma kapsamına 26 tez alınmıştır (Ek-1). Tezlerin seçiminde kullanılan ölçütler ise şu şekildedir:

- YÖK Tez Merkezi veri tabanında 01.01.2021 tarihinden önce yayınlanmış olması,
- Anahtar kelime olarak "teknoloji entegrasyonu" sözcüklerinin geçmesi,
- Tam metin olarak erişime açık olması,
- Eğitim ve öğretim, bilim ve teknoloji konuları kapsamında yer alması,
- Araştırma sorularında belirlenen değişkenlere cevap vermesi ile sınırlıdır.

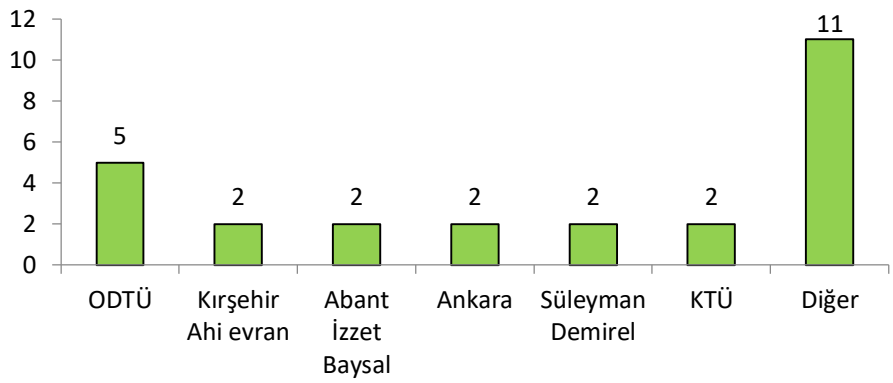
5.Verilerin Analizi

Tezlerin incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde, belirli bir araştırma disiplinindeki genel eğilimler ve araştırma sonuçları sistematik bir şekilde incelenir ve ortaya konulur (Çalık ve Sözbilir, 2014). Veriler analiz edilirken, 26 tez'i sistematik bir şekilde incelenmek ve tezlere ait bazı özellikleri belirlemek amacıyla bir inceleme formu kullanılarak, veriler Excel'e aktarılmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezler, "Tez1:T1, Tez2:T2…" şeklinde kodlanarak, bilgisayar ortamında incelenmiştir. Bazı değişkenlere ait yüzde ve frekans değerleri tespit edilerek, kategorize edilmiş ve bulunan bulgular analiz edilerek, liste, şekil ve tablolar haline getirilerek, çeşitli temalar altında sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

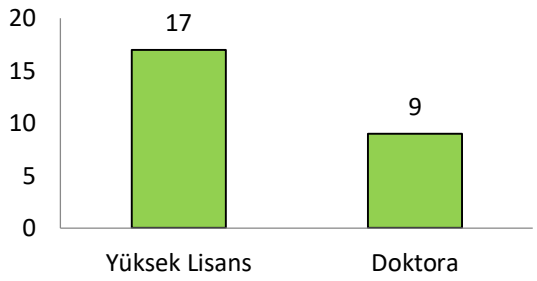
1. Tezlere Ait Tanımlayıcı Veriler

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan tezlere ait tanımlayıcı bilgilere (tezlerin yürütüldüğü üniversite, tür ve yıl) yer verilecektir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde, en fazla tezin Orta Doğu Teknik (n=5, %19,2), Kırşehir Ahi Evran (n=2, %7,69), Abant İzzet Baysal (n=2, %7.69), Ankara (n=2, %7,69), Süleyman Demirel (n=2, %7,69) ve Karadeniz Teknik (n=2, %7,69) Üniversitelerinde yapıldığı görülmüştür. Diğer üniversitelerde (Boğaziçi, Çanakkale Onsekiz Mart, Trabzon, Necmettin Erbakan, Balıkesir, Trakya, Uludağ, Gazi, Marmara, Ondokuz Mayıs ve Gaziantep Üniversiteleri) ise yalnızca birer tez (n=11, %42,3) yürütülmüştür (Şekil 2).

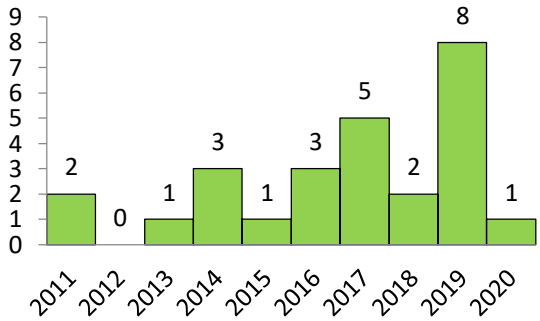


Şekil 2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Türkiye'de yapılan tezlerin türlerine göre dağılımları incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğu (n=17, %65,3) yüksek lisans düzeyinde yapılırken, doktora düzeyinde yapılan tezler ise daha az sayıdadır (n=9, %34,6) (Şekil 3). Tezlerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde ise en fazla tez 2019 yılında (n=8, %30,7) ve 2017 yılında (n=5, %19,2) yapılırken; en az tez ise 2015 ve 2013 yıllarında (n=1, %3,8) yapılmıştır. 2012 yılında ise hiçbir teze rastlanılamamıştır. Son 5 yılda yani 2016 ve sonrasında ise konu ile ilgili lisansüstü çalışmalarda önemli bir artış yaşanmıştır (n=19,%73) (Şekil 4).



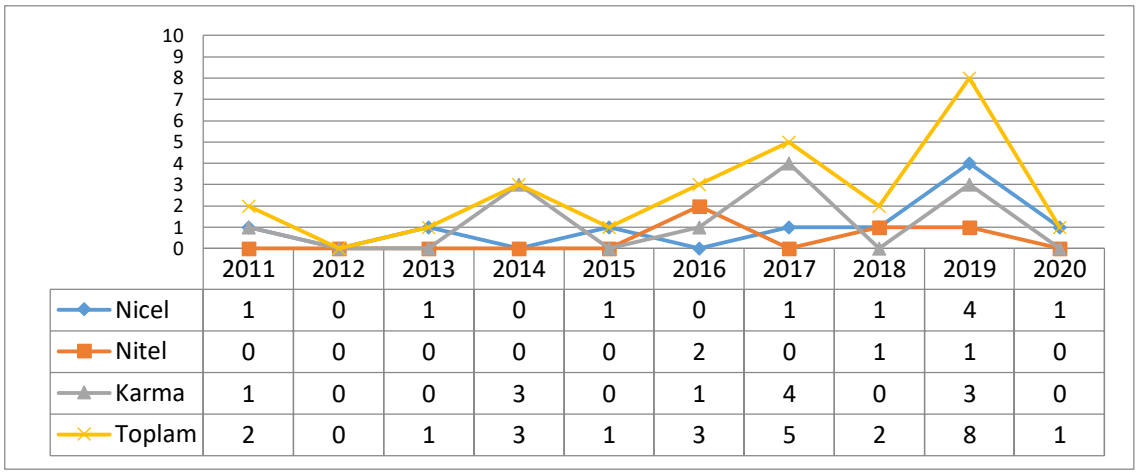
Şekil 3. Tezlerin Türlere Göre Dağılımı



Şekil 4. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

2. Tezlere Ait Metodolojik Veriler

Bu bölümde, tezlere ait metodolojik (yöntem, model/desen, örnekleme yöntem/grup/ büyüklüğü, çalışma sahası, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği) veriler yer almaktadır. Tezlerin hem yıllara hem de yöntemlere göre dağılımları incelendiğinde, 2019 yılına kadar tez sayılarında genel bir artış yaşanırken, 2020 yılında ise fark edilir bir düşüş yaşanmıştır. Nicel yöntemlerin en fazla 2019, karma yöntemlerin ise 2017 ve 2019 yıllarında kullanımının arttığı görülmektedir. Konuya dair yapılan tezlerde ise 2020 yılına kadar genel anlamda bir artış olduğu tespit edilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde, tezlerin çoğunlukla karma yöntemlerle (n=12, %46,1) yapıldığı, nicel yöntemlerle yapılan tezlerin ise ikinci sırada geldiği görülmektedir (n=10, %38,4). Nitel yöntemle yapılan tezler ise son sırada gelmektedir (n=4, %15,3). Ayrıca doktora tezlerinden sadece bir tanesi nitel yöntemle (T11), diğer tezler ise (n=7) karma yöntemle hazırlanmıştır. Karma yöntemle hazırlanan tezlerde sıralı (açıklayıcı) karma desen (n=5), nicel yöntemle hazırlananlarda deneysel olmayan ilişkisel tarama deseni (n=6) ve nitel olarak hazırlanan tezlerde ise durum çalışması deseni (n=3) en çok tercih edilen desenlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Tezlerin Yöntem/Desenlerine Ait Veriler

	Model	Desen	Tezler	n	%
Nicel	Deneysel	Yarı-Deneysel Desen	T2		
		İlişkisel Desen	T1		
	Deneysel Olmayan	Tarama Deneni	T5	10	38,4
		İlişkisel Tarama Desen	T6, T9, T10, T16, T20, T24		
		Betimsel Desen	T26		
Nitel		Durum Çalışması Desen	T17, T19		
		Çoklu Durum Çalışması Deseni	T11	4	15,3
		Temel Nitel Araştırma Deseni	T8		
Karma		Sıralı (Açıklayıcı) Karma Deseni	T3, T15, T21, T23, T25		
		İç İçe Karma Deseni	T4		
		İç İçe Tek Durum Deseni	T22		
		Gömülü Desen	**T7,**	12	46,1
		Çeşitleme/Triangulatin Deseni	T12		
		Çok Aşamalı Karma (Gömülü+Yarı Deneysel) Deseni	T13, T14		
		Keşfedici Sıralı Deseni	T18		
	Toplam			26	100.0

Tezlerde en çok tercih edilen örnekleme yöntemlerinin kolay ulaşılabilir (elverişli) durum örneklemesi (n=6, %20,6), amaçlı (yargısal) örnekleme (n=4, %13,7) ve amaçlı ölçüt örnekleme (n=3, %10,3) olduğu görülmüştür. Tezlerde örnekleme yöntemini belirtmeyen tez sayısı ise oldukça fazladır (n=10, %34,4) (Tablo 2).

Tablo 2. Örneklem Yöntemleri

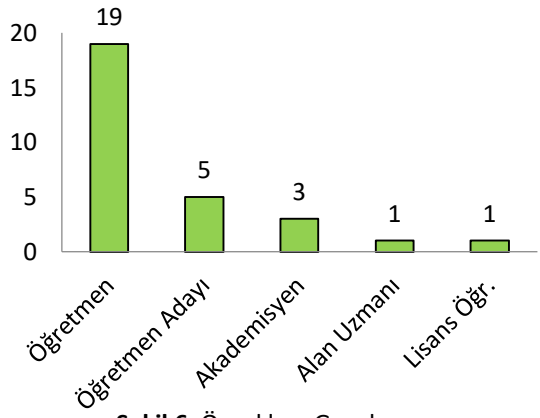
	Araştırma Yöntemlerine Göre Çalışmalar				
Örnekleme Şekli	Nicel	Nitel	Karma	n	%
Kolayda	T1			1	3.4
Kolay Ulaşılabilir	T6, T16, T20	T17	T14, T18	6	20.6
Amaçlı Yargısal			T3, T4, T13, T18	4	13,7
Amaçlı Ölçüt		T8, T19	T22	3	10.3
Amaçlı Kartopu		T11		1	3,4
Gönüllü			T23	1	3,4
Olasılıklı			T3	1	3,4
Basit Rassal			T7, T21	2	6,8
Belirtilmemiş	T2, T5, T9, T10,T24,T26		T12, T15, T23, T25	10	34,4

Örneklem büyüklükleri incelendiğinde, tezler genellikle 101-500 kişi arasında yoğunlaşmıştır (n=9, %34,6). Örneklem büyüklüğünün en az kişiye sahip olduğu aralık 1-10 iken (n=3), en yüksek olduğu 3001-15000 aralığında ise 13.487 kişinin katılımıyla sadece bir çalışma yapılmıştır (n=1, %3,8). Ayrıca nicel ve karma yöntemle hazırlanan tezler 101-500 arasında yoğunlaşırken, nitel yöntemle hazırlananlar tezler ise 1-100 arasında yoğunlaşmıştır (Tablo 3).

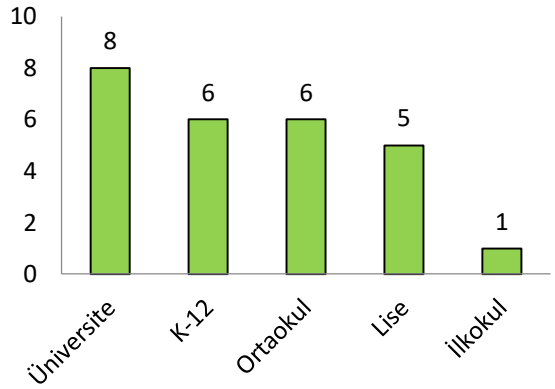
Tablo 3. Örneklem Büyüklükleri

	Araştırma Yöntemlerine Göre Çalışmalar				
Örneklem Sayıları	Nicel	Nitel	Karma	n	%
1≤N≤10		T11, T17	T22	3	11,5
11≤N≤100	T2	T8, T9	T7, T13	5	19,2
101≤N≤500	T5, T9, T10, T16, T26		T12, T15, T18, T23	9	34,6
501≤N≤1000	T14, T20, T24		T3, T4, T21	6	23
1001≤N≤3000	T6		T25	2	7,6
3001≤N≤15000	T1			1	3,8
Toplam	11	4	11	26	100.0

Örneklem grupları incelendiğinde, çalışmaların %65,5'inin öğretmenlerle yapıldığı (n=19, T1, T2, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T22, T23, T25, T26) ve öğretmen adaylarının ise %17,2 ile ikinci sırada geldiği görülmektedir (n=5, T3, T7, T13, T14, T24). En az çalışma ise %10,3 ile öğretim görevlileri/akademisyenler (n=3, T4, T12, T21), %3,4 eğitim alan uzmanları (n=1, T8) ve %3,4 ile lisans öğrencileri (n=1, T21) ile yapılmıştır (Şekil 6). Tezlerin temsil edildiği çalışma sahalarının, %30,7 oranında en fazla üniversite düzeyinde olduğu belirlenmiştir (n=8, T3, T4, T7, T12, T13, T14, T21, T24). Daha sonra %23 ile K-12 (Okulöncesi-İlköğretim-Lise) düzeyinde (n=6, T1, T2, T6, T10, T19, T20), %23 ortaokul (n=6, T5, T8, T9, T11, T18, T22) ve %19,2 lise (n=5, T15, T16, T17, T23, T26) düzeyindedir. En az çalışma ise %3,8 ile ilkokul düzeyinde (n=1, T25) gerçekleşmiştir (Şekil 7).



Şekil 6. Örneklem Grupları



Şekil 7. Çalışma Sahaları

Tezlerde veri toplamak için en fazla %27,7 mülakat/görüşme (n=15,), ölçek (n=14, %25,9), anket (n=13, %24) ve gözlem (n=7, %12,9) araçları kullanılırken, günlük, rubrik ve doküman araçları ise daha az tercih edilmiştir (%10'dan az). Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarını araştırma yöntemlerine göre değerlendirildiğimizde ise nicel araştırmalarda ölçek (n=10), nitel araştırmalarda mülakat/görüşme (n=5) ve karma araştırmalarda ise mülakat/görüşme (n=10) ve anket (n=9) daha fazla tercih edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Veri Toplama Araçları

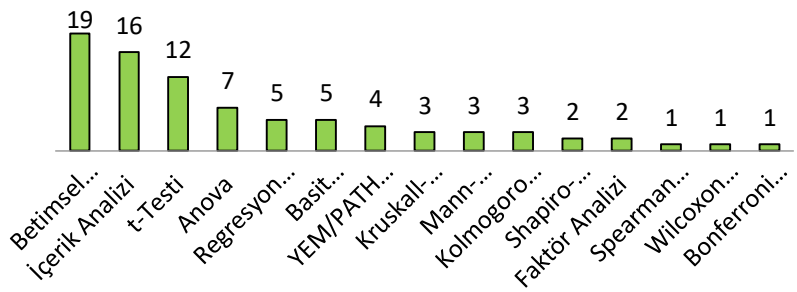
Veri Toplama Araçları	Araştırma Yöntemi				
	Nicel	Nitel	Karma	n	%
Ölçek	T1,T2,T5,T6,T9,T10,T16,T20,T24,T26	T8	T3,T7,T22	14	25,9
Mülakat/Görüşme		T9	T3,T7,T13,T14,T21	15	27,7
Yapılandırılmış		T8,T11	T23		
Yarı Yapılandırılmış		T17,T22	T12,T15,T18,T25		
Anket	T2,T20,T26	T17	T4,T12,T13,T14,T15,T18, T21,23,T25	13	24
Gözlem	T2	T17	T14,T22	7	12,9
Katılımcı Gözlem		T11			
Yarı Yapılandırılmış			T23		
Yapılandırılmamış			T18		
Günlük			T18,T22	2	3,7
Rubrik	T2		T18	2	3,7
Döküman			T14	1	1,8

Tezlerde nicel verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistiksel analizler (n=19, %29,6), parametrik hipotez testleri (n=13, %20,3) ve diğer nicel veri analiz teknikleri (n=10 , %15,6) daha fazla kullanılırken; nonparametrik hipotez testleri (Kruskall-Wallis H., Mann-Whitney U., Spearman Rho, Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilks, Wilcoxon Signed Ranks Testleri vb.) (n=6, %9,3) daha az tercih edilmiştir. Nitel verilerde ise betimsel içerik analizi daha fazla tercih edilmiştir (n=16, %25) (Tablo 5).

Tablo 5. Veri Analiz Teknikleri

Analiz Teknikleri	Çalışmalar	n	%
Nicel Betimsel İstatistiksel Analizler (Frekans, Yüzde, Standart Sapma vb.)	T1, T3, T4, T5, T6,T8, T9, T10, T14, T15, T16, T18, T20, T21, T23, T24, T25, T26	19	29,6
Parametrik Hipotez Testleri (t-Test, Anova vb.)	T2, T5, T6, T9, T10, T13, T14, T15, T16, T22, T23, T24, T26	13	20,3
Nonparametrik Hipotez Testleri (Kruskall-Wallis H., Mann-Whitney U., Spearman Rho, Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilks, Wilcoxon Signed Ranks Testleri vb.)	T2, T3, T7, T9, T10, T13,	6	9,3
Diğer Nicel Veri Analiz Teknikleri (Faktör Analizi, YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi), PATH Analizi, Basit Korelasyon Yöntemi, Bonferroni Çoklu Karşılaştırma)	T1, T3, T6, T10,T12, T16, T20, T24, T25, T26	10	15,6
Betimsel İçerik Analizi	T3, T4, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T18, T19, T21, T22, T23, T25	16	25

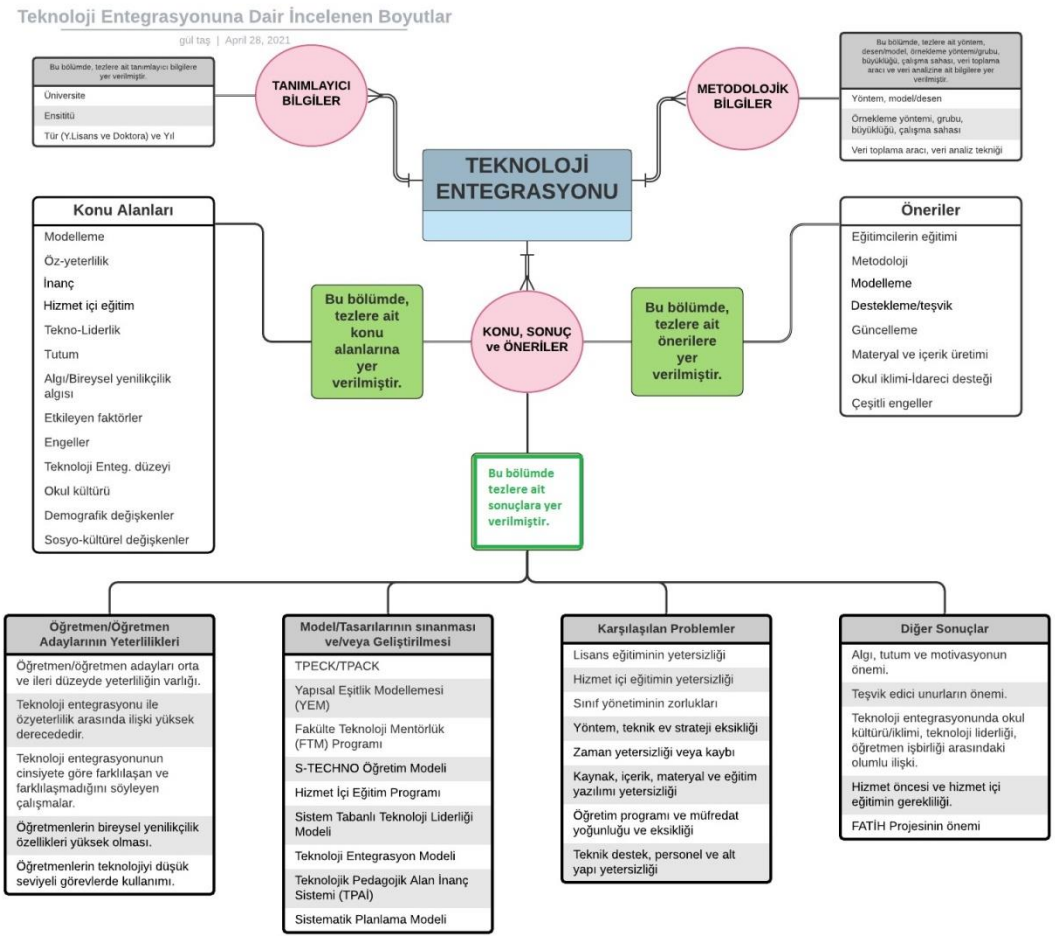
Tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı incelendiğinde, genellikle nicel betimsel istatistik teknikleriyle (n=19) ve nitel çalışmalarda ise betimsel içerik analizi (n=16) kullanılmıştır. Ayrıca t-testi (n=12) ve Anova (n=7) gibi parametrik testlerin sıklıkla kullanılmasına rağmen, nonparametrik hipotez testlerinin (Kruskall-Wallis H., Mann-Whitney U., Spearman Rho, Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilks, Wilcoxon Signed Ranks Testleri vb.) ise diğer nicel veri analiz tekniklerine göre daha az kullanıldığı görülmüştür. Bazı alışmalarda ise Faktör Analizi, YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi), PATH Analizi, Basit Korelasyon Yöntemi, Bonferroni Çoklu Karşılaştırma gibi diğer istatistiksel veri analiz teknikleri kullanılmıştır (Şekil 8).



Şekil 8. Veri Analiz Tekniklerine Tezlere Göre Dağılımı

3.Tezlerin Konu Alanı, Sonuç ve Önerilerine Ait Veriler

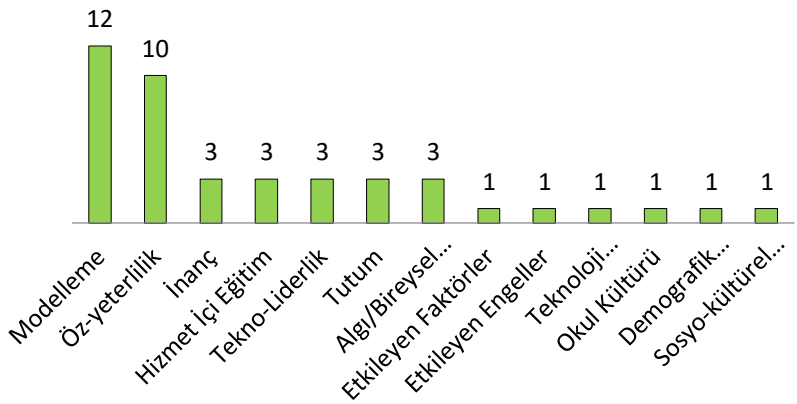
Teknoloji entegrasyonuna dair incelenen çalışmalarda ortaya çıkan tema ve alt boyutlar aşağıda gösterilmiştir (Şekil 9).



Şekil 9. Teknoloji Entegrasyonuna Dair incelenen Boyutlar

3.1.Tezlerin Konu Alanları

Tezlerin konu alanları incelendiğinde, büyük çoğunluğu modellerin kullanılması ve/veya ortaya konmasına yönelik olan modelleme çalışmalarına aittir (n=12). Eğitici ve eğitici adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlilik değişkenine odaklanan çalışmalar ise ikinci sırada gelirken (n=10); sonrasında katılımcıların inanç, tutum ve algıları, hizmet içi eğitim, tekno-liderlik konuları gelmektedir. En az çalışılan konular ise teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler ve engeller, okul kültürü, demografik değişkenler ve sosyo-kültürel faktörlerdir (Şekil 10).



Şekil 10. Tezlerin Çalışılan Konu Alanlarına Göre Dağılımı

3.2.Tezlere Ait Sonuçlar

Tezlere ait öne çıkan sonuçlar: (I) Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyon Yeterlilikleri, (II) Teknoloji Entegrasyon Model ve Tasarılarının Sınanması ve Geliştirilmesi, (III) Karşılaşılan Problemler ve (IV) Diğer Sonuçlar olarak 4 başlık altında toplanmıştır:

3.2.1.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyon Yeterlilikleri: Tezler incelendiğinde, öğretmen/öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyon yeterlilikleri orta ve ileri düzeyde bulunmuştur (Elkıran, 2019; Turgut, 2019; Yılmaz, 2019; Bodur, 2019; Kış, 2017; Taş, 2017; Dikmen, 2015; Ünal, 2013; Samancıoğlu, 2011). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki (Elkıran, 2019; Yılmaz, 2019; Bodur, 2013; Kayaduman, 2017; Dikmen, 2015; Palabıyık, 2014; Ünal, 2013) ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ise yüksek düzeydedir (Yılmaz, 2019). Bazı çalışmalarda, teknoloji entegrasyonu cinsiyete göre (erkekler lehine) farklılaşırken (Turgut, 2019; Yılmaz, 2019; Ünal, 2013; Samancıoğlu, 2011), bazı çalışmalarda ise farklılaşmadığına ulaşılmıştır (Elkıran, 2019; Bodur, 2019; Ünal, 2013). Yaşça küçük öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeyleri daha yüksek bulunurken (Bodur, 2019; Taş, 2017; Samancıoğlu, 2011), yalnızca bir çalışmada yaşı büyük öğretmenler kendilerini bu konuda daha yeterli görmüştür (Palabıyık, 2014). Mesleki deneyim değişkenine göre ise bazı çalışmalarda anlamlı fark bulunurken (Taş, 2017; Karaca, 2011), bir çalışmada ise her hangi bir farka rastlanmamıştır (Turgut, 2019; Yılmaz, 2019). Bulunan bir diğer sonuç ise teknolojinin bazı öğretmenler tarafından düşük seviyeli görevlerde kullanılmasıdır (Kış, 2017).

3.2.2.Teknoloji Entegrasyon Model ve Tasarılarının Sınanması ve Geliştirilmesi: Tezlerde çeşitli model ve tasarıların sınandığını ve/veya geliştirildiğini görüyoruz. Dikmen (2015), öğretmenlerin *TPAB* bilgileri, teknoloji entegrasyon özyeterlilikleri, ilgi ve beklentileri ile öğretim teknolojileri; Gürfidan (2017), okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetleri; Yurttav (2020) ise okul iklimi, liderlik temelli değişkenler, öğretmenlerin eğitim faaliyetleri gibi çeşitli değişkenlerin, teknoloji entegrasyonuna etkisini *Yapısal Eşitleme Modellemesi (YEM)* aracılığıyla test ederek aralarındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymuştur. Çilsalar (2017) yaptığı çalışmada, *Fakülte Teknoloji Mentörlük (FTM) Programının* uygulanmasıyla geliştirdiği model ile öğretim üyelerinin teknoloji

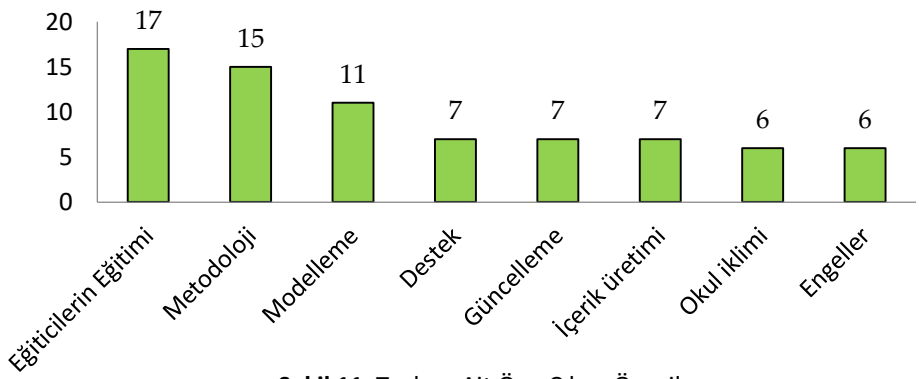
entegrasyon niyeti, tutum gibi değişkenlerinin, öz-yeterlikleri ile ilişkili olduğunu bulurken; Kış (2017) ise *S-TECHNO Öğretim Modelini* uygulayarak, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri yeterliliğini geliştirme konusunda etkililiğini ortaya koymuştur. Başak (2016) ise öğretmenlerin mesleki ve pedagojik becerilerine katkı sunan bir *Hizmet İçi Eğitim (HİE) programı* hazırlanmasını ve denenmesini sağlamıştır. Gökoğlu (2014), *Sistem Tabanlı Teknoloji Liderliği Modeli* çerçevesinde okul yöneticilerinin, tekno-liderlik rolleri ve bu roller neticesinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu göstergelerindeki değişimleri incelemiş ve olumlu sonuçlar alındığını; Karaca (2011) ise bir *PATH modeli* olarak geliştirdiği *Teknoloji Entegrasyon Modeli* sayesinde, öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin teknoloji entegrasyonu üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğunu; Baş (2019), öğrenme etkinlikleri türleri yaklaşımının öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yani TPACK/TPAB üzerinde olumlu olduğunu göstermiştir. Demirbağ (2018)'da geliştirdiği *Teknolojik Pedagojik Alan İnanç Sistemi (TPAİ) Modeli* ile öğretmenlerin TPAİ sistemi ve bu inanç sistemi arasındaki etkileşimlerin, onların inanç sistemlerinin teknoloji entegrasyonu pratiklerini etkilediği; Bayezit (2019)'ın*, ADDIE modeli* ile teknoloji entegrasyonu modellerinden *Sistematik Planlama Modeli* bütünleştirerek, bir öğretim tasarımı geliştirmiş ve hem öğretmenler hem de uzman ve akademisyenler, geliştirilen öğretim tasarımını uygulanabilir bir eğitim yazılımı olarak bulunmuştur. Son olarak, Nibat (2019)'da aynı modelin öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterliklerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

3.2.3.Karşılaşılan Problemler: Lisans eğitiminin (Elkıran, 2019; Kış, 2017; Başak, 2016; Arslan, 2016) ve hizmet içi eğitimin yetersizliği (Başak, 2016; Arslan, 2016), bilgi yetersizliği (Elkıran, 2019; Nibat, 2019; Kış, 2017; Taş, 2017; Başak, 2016; Arslan, 2016; Muhametjanova, 2014; Palabıyık, 2014), sınıf yönetimindeki zorluklar (Başak, 2016; Muhametjanova, 2014; Gökoğlu, 2014), yöntem, teknik ve strateji eksikliği (Başak, 2016; Arslan, 2016), zaman yetersizliği ve/veya kaybı (Taş, 2017; Başak, 2016; Muhametjanova, 2014; Palabıyık, 2014; Karaca, 2011), kaynak, içerik, materyal ve eğitim yazılımı yetersizliği ve eksikliği (Bayezit, 2019; Elkıran, 2019; Taş, 2017; Gürfidan, 2017; Tuna, 2016; Başak, 2016; Arslan, 2016; Muhametjanova, 2014; Gökoğlu, 2014; Palabıyık, 2014; Karaca, 2011), öğretim programı ve müfredat yoğunluğu ve eksikliği (Taş, 2017; Tuna, 2016; Başak, 2016; Arslan, 2016; Palabıyık, 2014), teknik destek, personel ve alt yapı yetersizliği (Nibat, 2019; Tuna, 2016; Başak, 2016; Arslan, 2016; Muhametjanova, 2014; Gökoğlu, 2014; Palabıyık, 2014; Karaca, 2011) gibi konular öne çıkmaktadır.

3.2.4.Diğer Sonuçlar: Teknoloji entegrasyonuna karşı öğretmenlerin olumlu algı ve tutuma sahip oldukları (Turgut, 2019; Bodur, 2019; Taş, 2017; Başak, 2016; Arslan, 2016), teşvik edici unsuların bu konuda motivasyonu arttırmada önemli bir role sahip olduğu (Taş, 2017; Arslan, 2016; Muhametjanova, 2014; Gökoğlu, 2014; Karaca, 2011), teknoloji entegrasyonu ile okul kültürü/iklimi, teknoloji liderliği, öğretmen işbirliği arasında pozitif bir ilişki olduğu (Yurttav, 2020; Yılmaz, 2018; Gürfidan, 2017; Arslan, 2016; Gökoğlu, 2014; Karaca, 2011), hizmet öncesi eğitimin (Arslan, 2016; Palabıyık, 2014) ve hizmet içi eğitimin gerekliliği (Kalkan, 2019; Bodur, 2019; Taş, 2017; Başak, 2016; Arslan, 2016; Muhametjanova, 2014; Gökoğlu, 2014; Karaca, 2011), ve FATİH Projesinin önemine dairdir (Elkıran, 2019; Bodur, 2019; Tuna, 2016; Başak, 2016; Arslan, 2016; Palabıyık, 2014).

3.3.Tezlere Ait Öneriler

Tezlere ait öneriler incelendiğinde, eğiticilerin eğitimi (n=17), metodoloji (n=15) ve modelleme (n=11) konuları en fazla öne çıkarken, destekleme/teşvik, güncelleme, materyal ve içerik üretimi, okul iklimi/idareci desteği ve çeşitli engellere dair 8 başlık altında bu öneriler toplanmıştır (Şekil 11).



Şekil 11. Tezlere Ait Öne Çıkan Öneriler

3.3.1.Eğiticilerin Eğitimi: Eğiticilerin/öğretmenlerin yeni çıkan eğitim teknolojileri hakkında düzenli olarak bilgilendirilerek (Yılmaz, 2019), niteliksel ve niceliksel açıdan teknoloji entegrasyonu becerilerini arttıran hizmet içi eğitimler, yüz yüze veya uzaktan eğitim gibi yollarla verilebilir (Bayezit, 2019; Başak, 2016; Bodur, 2018; Dikmen, 2015; Gürfidan, 2017; Kalkan, 2019; Kış, 2017; Muhametjanov, 2014; Yılmaz, 2019; Yurttav, 2020). Bu eğitimlerin sayısı arttırılarak (Bodur, 2019), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin geliştirilmesi için (Karaca, 2011; Yılmaz, 2019), branş bazında teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir (Arslan, 2016, Kalkan, 2019). Okul yöneticileri için ayrıca atölye çalışmaları, çevrimiçi eğitimler, sempozyum, panel v.b etkinliklerin ve mesleki gelişim fırsatlarının düzenlenmesi de önemlidir (Çilsalar, 2017; Karaca, 2011; Palabıyık, 2014; Yılmaz, 2018). Alternatif öneriler arasında, oryantasyon programlarının geliştirilmesi, teknoloji ve teknoloji eğitim atölyeleri ile zenginleştiren mentorluk faaliyetleri (Çilsalar, 2017) ve teknoloji tabanlı kurslarının düzenlenmesi sayılabilir (Kış, 2017). Ayrıca öğretmen adaylarına, kendi branşlarına yönelik içerik geliştirebilme ve bu içerikleri yeni yaklaşımlar temelinde işledikleri derse adapte etme noktasında eğitimler verilebilir (Arslan, 2016; Ünal, 2013). Eğitim fakülteleri başta olmak üzere, verilen eğitimlerin branş bazında olması, eğitimlerin pedagojik yönlerinin de ele alınarak öğretmen adayları ve öğretmenlerin TPACK'lerini geliştirecek şekilde düzenlenebilir (Arslan, 2016; Dikmen, 2015; Gökoğlu, 2014) (bkz. T18, T19, T8, T9, T12, T20, T22, T16, T4, T25, T14, T21, T23, T24, T10, T6, T1).

3.3.2.Metodoloji: Farklı değişkenler çalışılarak, bu çalışmaların sonuçlarının genellenebilirliğini ve kıyaslanabilirliğini artırmak için, teknoloji entegrasyonunu etkileyen alt boyutlar; öğretmenlerin teknoloji engelleri, teknoloji bağımlılığı (Turgut, 2019) gibi konular farklı öğretim kademesi ve farklı okul türleri, farklı il ve ilçelerde görev yapan daha fazla sayıda öğretmen ile çalışılarak ele alınabilir (Bodur, 2019; Gürfidan, 2017; Karaca, 2011; Samancıoğlu, 2011; Taş, 2017; Tuna, 2016; Yılmaz, 2019). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin

artmasında; onların problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılarak (Yılmaz, 2019); deneysel çalışmalarda kişisel özellikler, motivasyon, tutum gibi bireylerin endişeleriyle daha fazla ilgili olan değişkenler çalışılabilir (Kayaduman, 2017). Ayrıca, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, kodlama, robotik vb. gibi yenilikçi BİT araçları kullanılarak öğretimde teknoloji entegrasyonunun nasıl sağlanacağına dair öğretim tasarımları geliştirilebilir (Bayezit, 2019).

Tezler farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç olduğuna da değinmektedir. Öğretmen adaylarının teknolojiyi benimseme sürecindeki endişelerini belirlemede, farklı araştırma yöntemlerinin özellikle ilişkisel ve gözlemsel çalışmaların yapılması çok yardımcı olabilir (Kayaduman, 2017). Taş (2017), karma ve açımlayıcı desende yaptığı çalışmanın aksine, ortaöğretim okulunda öğretim elemanları kontrolünde öğretmenlerle birlikte eğitimde teknoloji entegrasyonu adı altında deneysel bir çalışma önerirken; Gürfidan (2017), nedensel ilişkileri keşfetmek için deneysel veya boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğunu; Karaca (2011) ise, benzer şekilde, meslektaş desteğinin ve zaman eksikliğinin teknoloji entegrasyonu üzerindeki etkilerini görmek için çok az deneysel araştırmanın yapıldığını ve bu konuda gelecekte çalışmaların yapılmasını önermektedir. Ünal (2013)'a göre, nicel araştırmaların yanı sıra nitel (gözlem, durum çalışması, görüşme, doküman analizi vb.) ve deneysel çalışmalar (araştırma amacına göre farklı deneysel desen türleri) farklı öğretmen adayları ile tekrar gerçekleştirilebilir. Karaca (2011) derinlemesine araştırmalar için nitel çalışmalar yapılmasını önerirken; Çilsalar (2017), eylem araştırmaları ve katılımcı araştırma yöntemlerini önermiştir. Yine, tekno-pedagojik eğitim çalışmalarının, güvenilir veriler üzerine gerçekleşmesi için nicel çalışmaların nitel verilerle desteklendiği (ya da tersinin olabildiği) karma çalışmalar yapmak oldukça önemlidir (Bodur, 2019; Elkıran, 2019; Karaca, 2011; Turgut, 2019; Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2018). Örneğin, Baş (2019), öğrenme etkinlikleri türleri yaklaşımının öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu üzerindeki rolünün incelediği çalışmasında, ankete ek olarak ders planı puanları ve gözlem kayıtlarını incelemiş ve karma değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmıştır.

Çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından, araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olabilmesi için daha geniş ve farklı kesimlerden oluşan örneklemlerin kullanılması daha faydalı olacaktır (Baş 2019; Başak, 2016; Bodur, 2019; Kayaduman, 2017; Samancıoğlu, 2011; Taş, 2017; Turgut, 2019). Kontrol grubu ile farklı deneysel desenlerin oluşturulması ve daha büyük örneklem büyüklükleri gerekmektedir (Kayaduman, 2017). Yine farklı betimsel değişkenler kullanılarak çalışmalar genişletilebilir (Samancıoğlu, 2011). Örneğin, farklı okullarda daha büyük bir örneklem büyüklüğüne sahip uzun vadeli bir atölye çalışması ile daha güvenilir karşılaştırmalı çalışmalar ile değişik alanlarda olan öğretmenlerin müfredata dayalı TPAB gelişmeleri incelenebilir (Baş, 2019). Kış (2017) da, S-TECHNO modelinin öğretmen adaylarının öğretim süreçleri üzerindeki teknolojik yeterlilik etkisi üzerine daha uzun bir uygulama süresi önermiştir. Çilsalar (2017) ise öğretim üyelerinin teknoloji entegrasyonu davranışlarının gelişimini daha derinlemesine anlamak için çalışmalarda, bilişsel görüşmeler, sesli düşünme yöntemi, etnografik görüşmeler ve gözlem gibi alternatif veri toplama araçlarını önermiştir (bkz. T2, T18, T8, T9, T12, T3, T16, T25, T13, T26, T15, T17, T5, T24, T6).

3.3.3.Modelleme: Dikmen (2015), çalışmasında oluşturduğu teknoloji entegrasyonu modelini, farklı örneklemler üzerinde denenerek, modelin belli bir gruba özgü olup olmadığının doğrulanması gerektiğini belirtmiştir. Gürfidan (2017) ise TPAB çerçevesinde kapsamlı olarak tasarlanan hizmet içi eğitimlerin ve mesleki gelişim programlarının etkililiği Bölge Teorisi çerçevesinde incelenebileceğini önerirken, Demirbağ (2018), TPAB modelini değerlendirerek, alternatif bir model olarak Teknolojik Pedagojik Alan İnanç Sistemi (TPAİ)'ni ortaya koyarak, bu modelin teorik ve metodolojik yanlarının tartışılarak, farklı branşlardaki uygulamalarına bakılabileceğini önermiştir. Yurttav (2020), okul iklimi ve liderlik temelli değişkenlerin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu tam olarak açıklayamadığını ortaya koymuş ve gelecek çalışmaların, okulun teknolojik altyapı durumu değişkenini, öğretmenlerin içsel motivasyonu, özyeterlikleri ve hizmet içi eğitimi gibi kişisel değişkenleri içeren diğer YEM'lerin test edilmesini önermiştir. Gökoğlu (2014), teknoloji liderlerinin teknoloji entegrasyonu sürecindeki rollerinin, Sistem Tabanlı Teknoloji Liderliği Modeli dışında başka modellerle de sınanarak, farklı okul türlerine göre hangi modelin uygun olabileceğine dair kestirimlerde bulunulabilineceğini; Kış (2017), yüksek öğrenimde S-TECHNO modelinin öğretmen adaylarının öğretimine olan etkisini araştırdığı çalışma ile bu ve benzer modellerin teknoloji derslerinde kullanılabileceğini önermektedir (bkz.T2, T8, T12, T11, T20, T22, T16, T25, T14, T7, T1).

3.3.4.Destekleme/Teşvik: Üniversitelerde teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırmak için, teşvikler veya ekstra mali destek vererek akademisyenlerin terfi fırsatları yeniden oluşturabilir (Çilsalar, 2017). Öğretim sırasında bilgisayar teknolojileri (BİT) kullanan eğitmen ve okul müdürleri, ödeme, ek kaynaklar, teşvik gibi enstürmanlarla desteklenerek, ödül ve teşvik mekanizması oluşturabilirler (Muhametjanov, 2014; Karaca, 2011; Yurttav, 2020). Ayrıca destek hizmetlerinin, teknoloji entegrasyonuna etkisi nedeniyle, okul yöneticilerinin öğretmenler için gerekli olan teknolojik kaynaklara erişim/kullanılabilirlik (Gürfidan, 2017; Karaca, 2011) ve teknik destek (Arslan, 2016; Başak, 2016; Gürfidan, 2017; Muhametjanov, 2014) gibi konularda kolaylaştırıcı ve teşvik edici bir rol üstlenmeleri tavsiye edilebilir (bkz. T19, T18, T12, T16, T25, T21, T1).

3.3.5.Güncelleme: Eğitime yönelik teknoloji entegrasyonu hakkındaki yatırımlar sistemli ve planlı olarak yapılmalı ve gelişmiş ülkelerin teknoloji entegrasyon süreçleri ve çeşitli teknoloji kuruluşlarının faaliyetleri göz önüne alınmalıdır. Böylece Türkiye'deki mevcut durum uygun bir şekilde güncellenebilir ve eksiklikler giderilebilir (Elkıran, 2019; Başak, 2016; Taş, 2017). Diğer yandan üniversitelerde akademik dersler analiz edilerek, teknolojik gereksinimler belirlenerek (Çilsalar, 2017); öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre sınıflar oluşturulabilir (Kış, 2017). Bu amaçla öğretim programlarına: Eğitim Teknolojileri, Çoklu Ortam Tabanlı Öğretim Tasarımı, Eğitimde Grafik ve Animasyon (Elkıran, 2019); Teknoloji Entegrasyonu (Kış, 2017), Bilişim Etiği, İnternet Etiği (Ünal, 2013) gibi derslerin konulması ile teknoloji entegrasyonu desteklenebilir (Nibat, 2019) (bkz. T18, T12, T3, T14, T7, T15, T24).

3.3.6.Materyal ve İçerik Üretimi: Pedagojik yaklaşımların ve öğretim yöntem ve tekniklerinin teknoloji entegrasyonu bağlamında tekrar gözden geçirilerek, öğretmenlerin FATİH Projesi kapsamında becerileri, (Başak,

2016), yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitimler verilebilir (Bodur, 2018). Derslerin hem BİT araç ve gereçleri kullanılarak dijital ortamdaki içerik ve yazılımlar ile hem de laboratuvar etkinliklerinin birlikte yürütüldüğü uygulamalı çalışmaların olduğu, karma öğretim ile yürütülmesi önerilmektedir (Başak, 2016; Ünal, 2013). Açık eğitim yazılımı portalı hazırlanarak, öğrenciler materyallere 24 saat ulaşılabilmelidir (Muhametjanov, 2014). İçerik üretimi öğretmenler açısından teşvik edilerek, bunun için e-içerik tasarım yarışmaları düzenlenebilir (Elkıran, 2019). FATİH projesinin içeriği öğretmenlerin önerileri ile her yıl geliştirilerek yenilenebilir. Örneğin, ortaöğretim tarih dersi programının teknolojik materyallerle desteklenmesi ve EBA programının içeriğinin zenginleştirilmesi sağlanabilir (Taş, 2017). Okullardaki teknolojik materyalleri, çocuklara verilen tabletler vb. materyallerin eksikliklerini giderilmesi için, okul idarecileri tarafından takip-kontrol sisteminin oluşturularak, özellikle Fatih projesi ile ilgili olarak acil durumlarda öğretmenlere yardımcı olmak için okul bazında teknik yardım alınması sağlanmalıdır (Palabıyık, 2014) (bkz. T19, T9, T3, T21, T23, T15, T24).

3.3.7.Okul İklimi ve İdareci Desteği: Okul yöneticileri, öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini artırmak için, mesleki gelişim fırsatları sağlamalıdır. Ortak bir vizyonun paylaşıldığı destekleyici ve olumlu bir okul ortamı ve ikliminin oluşturulması teknoloji entegrasyonu için oldukça önemlidir (Gürfidan, 2017; Karaca, 2011; Samancıoğşu, 2011). Özellikle okul liderleri, teknoloji entegrasyonuna teşvik eden okul iklimi ve teknoloji liderliği konularında yol gösterici adımlar atmalıdır (Karaca, 2011; Yurttav, 2020). Örneğin; Gökoğlu (2014), her okulda en az bir teknoloji liderinin bulunması veya görevlendirilmesi teknoloji entegrasyonu çalışmaları açısından faydalı olacağını ve mevcut öğretim programı bu öğretmen adaylarının ileride üstleneceği teknoloji liderliği rollerini de kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünmektedir. Okul yöneticileri, kurumlarında teknoloji liderliği yeterliliklerine sahip olmaya dikkat ederek, teknolojik gelişme ve yenilikleri takip etmeli ve olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdırlar. Teknoloji ile ilgili derslerin arttırılarak, yeni teknolojilerin eğitime ve öğretmenlere entegrasyonu sağlanabilir (Yılmaz, 2018). Bu doğrultuda, idari desteğin davranışı geliştirdiği bir bağlam, az idari destekle karşılaştırılarak davranış üzerindeki idari etki daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir (Çilsalar, 2017) (bkz. T12, T16, T25, T26, T10, T1)

3.3.8.Engeller: Okullarda donanım ve yazılım ile ilgili yaşanan teknik sorunların çözümü için, öğretmenlere öğretim teknolojilerine yönelik teknik destek sunabilir (Başak, 2016; Nibat, 2019; Palabıyık, 2014). BIT kullanmak için eğitmenlerin ana engeli eğitim ve teknik bilgi eksikliği iken, öğrenciler için sınırlı internet, evden bağlanmak, bilgisayar maliyeti gibi engellerin yanında; ayrıca, yazıcılar, laboratuarlar ve projektörler gibi donanımsal eksiklikler de vardır. Üniversite öğrencileri sınıf dışında çalışma fırsatına sahip olmalı ve laboratuar sayıları artırılmalı (Muhametjanov, 2014); yoğun ders yükü, mevcut teknolojileri öğrenmenin önünde engellerden biri olduğu için, müfredat sadeleştirilerek azaltılmalıdır (Arslan, 2016; Palabıyık, 2014; Taş, 2017). Muhametjanov (2014)'a göre, öğretim üyelerinin karşılaştığı en yaygın zorluklar: teknolojiyi öğrenmek ve entegre etmek için zaman eksikliği, yetersiz teknolojik bilgi, daha fazla pedagojik bilgi ihtiyacı (sınıf yönetimi sorunları vb. için) ve motivasyon eksikliğidir. Bu nedenle, teknolojiyi entegre edecek zamana sahip olmak için, ağır iş yüklerini azaltma, öğretim üyelerinin teknoloji bilgilerini artırmalarına yardımcı olunabilir (bireysel destek ofisi kurma, seminer

fırsatları sunma, problem çözme amacıyla departman kurma). Üniversitede, bünyesinde bir merkez veya ofis kurularak, teknik destek birimi oluşturularak; öğretim üyelerinin teknoloji konusundaki bilgi eksikliği uygulamalı seminerler aracılığıyla giderilebilir (bkz. T19, T18, T7, T23,T21, T15).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

1.Tezlere Ait Tanımlayıcı Sonuç ve Tartışmalar

Teknoloji entegrasyonu ile ilgili yapılan tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde (%65,3) gerçekleştirildiği görülmüştür. En fazla çalışma (n=5) ODTÜ'ye aitken, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyindedir. Bu bağlamda yapılan 26 çalışmanın 19'unun 2016-2020 yılları arasında olduğu ve çalışmaların son yıllarda arttığını göstermektedir. Teknoloji entegrasyonuna yönelik alan yazın incelendiğinde de son yıllarda yalnızca tezlerin değil, makalelerde de konuya dair eğilimin gittikçe artığı görülmektedir (Avcı, Kula ve Haşlaman, 2019; Başak ve Ayvacı, 2017; Demirer ve Dikmen, 2018; Erduran ve Taşdan, 2018; Esra ve Avcı, 2016; Kaya, 2019; Kocaman-Karoğlu, 2016; Koyunkaya ve Taşdan, 2019; Özçakır ve Aydın, 2019; Şendurur ve Arslan, 2017; Tosuntaş, Çubukçu ve İnci, 2019). Özelikle günümüzde COVID-19 salgınıyla birlikte, bir kez daha 21.yüzyıl becerilerinin, artan nüfus ve küreselleşen dünya için ne kadar önemli olduğu anlaşılmış durumdadır. Özellikle, teknolojiyi sınıf içi ve dışı eğitim-öğrenme ortamlarına entegre etmek eğitimcilerin sınıf müfredatının bir parçası olması gerekmektedir.

2.Tezlere Ait Metodolojik Sonuç ve Tartışmalar

Tezlere ait metodolojik bulgular incelendiğinde, özellikle 2016 sonrasında lisansüstü çalışmalarda önemli bir artış yaşandığı (%73), çalışmaların çoğunluğu karma (%46,1) ve nicel (%38,4) yöntemlerle ve karma yöntemle hazırlanan çalışmaların ise genellikle doktora düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde, karma ve nicel araştırma yöntemleri daha çok tercih edilmiştir. Sosyal bilimler üzerine yapılan araştırmalar, zaman içinde meydana gelen epistemolojik paradigma değişimlerinden etkilenmiş (Pole, 2007) ve özellikle son zamanlarda nicel ve nitel araştırmaların, harmanlanmış bir şekli olarak, karma araştırma yöntemine doğru bir eğilim olduğu ve artan sayıda araştırmacının (Mao, 2014; Ross, Morrison, ve Lowther, 2010; Sun, Strobel, ve Newby, 2017; Walker, Recker, Robertshaw, Osen, Leary, Ye ve Sellers, 2011), bu yöntemle alanda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Tashakkori ve Teddlie (2003), Creswell (2003) gibi araştırmacılar da, özellikle son yirmi yılda, karma yöntem araştırmalarına olan eğilimin gittikçe arttığı ve araştırmacıların bu yöntemle araştırma yapmayı, ayrı bir tasarım olarak savunduklarını belirtmişlerdir (akt. Baki ve Gökçek, 2012). İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu (2015) da, yaptığı çalışmada karma yöntemin, nicel ve nitel yönteme göre daha çok tercih edildiğini tespit etmiştir. Karma yöntemin, eğitim teknolojisi alanının disiplinlerarası yapısına daha uygun olması, çalışma esnasında nitel veriler üzerinde, kayıtları kontrol ederken bir yandan da nicel veriler üzerinde doğrudan kanıt buluncaya kadar istatistiksel analizler gerçekleştirebilmemize imkân vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, 2019 ve öncesinde konuya dair çalışmalarda genel bir artış olmasına rağmen, 2020'de çalışma sayısında yaşanan

belirgin düşüşün; COVID-19 pandemisine bağlı olarak eğitim teknolojileri çalışmalarında yaşanılan eksenel kayma, kısıtlamalar, eğitim sistemlerinde yaşanan sorunlar ve akademik çalışmaların aksamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaların desenleri incelendiğinde, karma yöntemle hazırlanan tezlerde, sıralı (açıklayıcı) karma desen ve çok aşamalı (gömülü-yarı deneysel) desen daha fazla tercih edilirken; nicel çalışmalarda deneysel olmayan ilişkisel tarama deseni ve nitel çalışmalarda ise durum çalışması deseni daha çok tercih edilmiştir. Tezlerde örnekleme yöntemi olarak, çoğunlukla olasılıklı olmayan kolay ulaşılabilir (elverişli) ve amaçlı (yargısal) örnekleme kullanılırken, bu sonuç ilgili alan yazınla da benzerlik göstermektedir (Balcı, 2013; Göktaş, vd., 2012; Küçük vd., 2013). Bu örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesinde, kolay ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yönteminin tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanması (Baltacı, 2018); amaçlı (yargısal) örneklemede ise araştırmacının kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanarak, araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıyı belirlemesi gibi avantajlar etkili olabilir (Balcı, 2013). Dikkat çekici bir bulguda, tezlerin yaklaşık olarak üçte birinde (%34.4) çalışmaların amaçlarına uygun örnekleme yöntemden hiç bahsedilmemesidir. Bu durum, araştırmacıların metodolojik yani araştırma yöntem ve tekniğe dair bilgilerinin sınırlı veya eksik olmasından kaynaklanıyor olabilir. Onwuegbuzie ve Daniel (2003) da, araştırmalarda yaygın olarak yapılan hataların nedenini: *"eğitim araştırmacılarına, araştırma yöntemleri lisans ve lisansüstü düzeyinde holistik, etkileşimli ve yansıtıcı bir süreçten çok, doğrusal bir dizi adımlarla öğretilmesi ve lisansüstü düzeydeki araştırma dersi programlarının, nitel ve nicel araştırmalar konusunda öğrencileri aydınlatabilme açısından oldukça sınırlı olmasını göstermiştir"* (Akt. Karadağ, 2010, s.53).

Örneklem büyüklüğü açısından, çalışma grubu en az 3 (Demirbağ, 2018), en fazla 13.487 kişiden oluşmaktadır (Yurttav, 2020). Çalışmalar genelde 101-500 kişi aralığında gerçekleştirilirken, örneklem sayısı 1000'den fazla olan çalışmaların sayısı ise oldukça azdır (Karaca, 2011; Yılmaz, 2019; Yurttav, 2020) ve bu çalışmalarda nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel ve karma yöntemle hazırlanan tezler daha çok 101-500 arasında yoğunlaşırken, nitel yöntemle hazırlananlar tezler ise 1-100 arasında yoğunlaşmıştır. Elde edilen bulgulara göre, seçilen örneklem gruplarının büyük çoğunluğu (%80'den fazlası) öğretmen ve fakültelerdeki öğretmen adaylarından oluşurken, sınırlı sayıda çalışma öğretim görevlisi/akademisyen, lisans öğrencisi veya eğitim alan uzmanından oluşmuş ve lisans öğrencilerine yönelik ise yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Muhametjanov, 2014). Örneklemlerin popülasyonları incelendiğinde, özellikle araştırma sahiplerinin kendi ekosistemlerinde ve çekim alanlarında bulunan öğretmen ve lisans düzeyinde olan öğretmen adaylarını seçmişlerdir. Örneklem sahaların incelendiğinde ise, en fazla üniversite ve K-12 düzeyini, en az ise ilkokul düzeyinde çalışma yapıldığı görülmüştür. Örneklem gruplarının, yaklaşık %70'den fazlası ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeyken; yine yaklaşık %30'unun ise yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar örneklem sahası olarak üniversitelerin kullanıldığı çalışmaların henüz yeterli düzeye ulaşamadığını göstermektedir. Veri toplama aracı olarak mülakat, ölçek, anket ve gözlem tekniklerinden daha fazla kullanılırken; günlük, rubrik ve doküman gibi alternatif veri toplama araçlarının ise daha az tercih edildiği görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde, başka çalışmalarda yine benzer

bulgular ortaya konmuştur (Göktaş vd., 2012; Şimşek vd., 2009). Toplanan verilerin analiz teknikleri değerlendirildiğinde ise, nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler çoğunlukla tercih edilirken; t-testi, Anova gibi parametrik hipotez testleri de yoğun olarak kullanılmıştır. Nonparametrik hipotez testleri ve diğer nicel veri analiz teknikleri ise daha az kullanılmıştır.

3.Tezlerin Konu Alanı, Sonuçlar ve Önerilere Dair Sonuç ve Tartışmalar

3.1.Konu Alanı: Tezlerde en fazla modelleme çalışmalarına odaklanılmıştır. BJET'de 2010-2018 yılları arasında yayınlanan araştırmalar incelendiğinde, eğitim teknolojilerinde öğrenci, öğrenme ve eğitim teknolojisi kavramlarının yanında, en çok teknoloji (%35), analiz (%14), performans (%11) ve model (%10) temalarının kullanıldığı görülmüştür (Bond ve diğ., 2019). Eğitici ve eğitici adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterliliklerine konularının ise ikinci sırada geldiği; katılımcıların inanç, tutum ve algıları, hizmet içi eğitim, tekno-liderlik, teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler ve engeller, okul kültürü, demografik değişkenler ve sosyo-kültürel faktörler üzerine ise daha az tez yapıldığı görülmüştür.

***3.2.Sonuçlar*:** Tezler sonuçlarına göre incelendiğinde konuya dair 4 ana başlık ortaya çıkmıştır. Bunlar: (I) Öğretmen-öretmen adaylarının yeterlilikleri, (II) Model ve tasarılar, (III) Problemler ve (IV) Diğer sonuçlar

3.2.1.Öğretmen-öretmen adaylarının yeterlilikleri: Öğretmen/öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyon yeterlikleri orta ve ileri düzeyde ve teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Tezlerden, teknoloji entegrasyonunun cinsiyete göre (erkekler lehine) farklılaştığı, yaşça küçük öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeylerinin daha iyi olduğuna ulaşılmıştır. Palabıyık (2014) ise bu bulgunun aksine, yaşı büyük öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü sonucunu bulmuştur. Culver (2017) ise, öğretmenlerin teknoloji ekipmanı yeterliliği, eğitimde teknoloji deneyimi ve teknoloji eğitiminin, teknolojinin okul müfredatına entegrasyonunu önemli ölçüde etkilediğini; fakat, yaş, cinsiyet, sınıf ve eğitim seviyesi, demografi gibi değişkenlerin, öğretmenlerin teknolojiyi okul müfredatına entegrasyonunu önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bazı çalışmalar, mesleki deneyimin entegrasyonu etkilediğini (Taş, 2017; Karaca, 2011) bulurken, bazı çalışmalar ise etkilemediğini bulmuştur (Turgut, 2019; Yılmaz, 2019).

Kış (2017)'a göre, bazı öğretmenler teknolojiyi düşük seviyeli görevlerde kullanmaktadır. Bazı araştırmalar da, öğretmen ve öğrencilerin, yeterli erişime sahip olsalar bile teknolojiyi her zaman eğitim-öğretim amaçlı kullanmadıklarını göstermiştir. ABD'de yapılan bir araştırma, öğretmenlerin genellikle bilgisayar teknolojisini idari amaçlar (kayıt tutma gibi), kişisel üretkenlik (ör. kaynakları bulma ve oluşturma gibi), personel ve veliler ile iletişim sağlamak için daha çok kullandıklarını söylerken; öğrencilerin ise teknolojiyi, çoğunlukla bilgi toplama (İnternet araştırmaları gibi) veya belirli bir teknolojiyi uygulama amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur (Shapley ve diğ., 2010). Ülkemizde de öğretmenlerin BIT'i genellikle raporlama, not girişi, sınav evrakı hazırlamak gibi işlerde teknolojiyi daha çok tercih ettiğini gözlemliyoruz. Örneğin; Türkiye'deki özel bir K-12 okulunda yapılan

çalışma sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticiler, kendilerini okulda mevcut BİT kullanma konusunda yetkin hissetmelerine rağmen, başarılı bir entegrasyon için bir kılavuz eksikliğini bildirmişlerdir. Öğrenciler ise BİT'in sınıflarında yeterince kullanılmadığını düşünmektedirler (Gülbahar, 2007).

3.2.2. Model ve Tasarılar: Modelleme, eğitim teknolojisindeki mevcut durum ve kaynaklar aracılığıyla, gerçekçi bir durumun test ve analiz edilerek daha açık ve anlaşılır kılınması gayesiyle işe koşulan bir süreci temsil etmektedir. Tezlerde, model/tasarıların sınanması veya geliştirilmesine odaklanılmış ve genel olarak yapılan çalışmaların başarılı olduğu belirtilmiştir. Çalışılan modeller arasında: Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) (Dikmen, 2015; Gürfidan, 2017; Yurttav, 2020), Fakülte Teknoloji Mentorluk Programı (FTM) Modeli (Çilsalar, 2017), S-TECHNO Modeli (Kış, 2017), Hizmet İçi Eğitim Programı (Başak, 2016), Sistem Tabanlı Teknoloji Liderliği Modeli (Gökoğlu, 2014), PATH Modeli (Karaca, 2011) ve TPACK/TPAB/TPAİ Modeli (Baş, 2019; Demirbağ, 2018; Dikmen, 2015) ve Sistematik Planlama Modeli (Bayezit, 2019; Nibat, 2019) gelmektedir. Dikmen (2015), farklı değişkenlerden oluşan yeni bir model kurgulamış ve YEM aracılığıyla öğretmenlerin TPAB'e dair bilgilerinin teknoloji entegrasyonlarını arttırdığını bulurken; Çilsalar (2017), Karaca (2011) ve Demirbağ (2018) da, çalışmalarında bir model geliştirerek, incelenen tezlerde kullanılan diğer modellerde olduğu gibi modelin etkililiğini ortaya konmuştur. Örneğin; Karaca ve diğ. (2013), ilkokullarda teknoloji entegrasyonu ile öğretmen ve okulla ilgili faktörler (öğretim deneyimi, yıllarca bilgisayar kullanımı, yönetici desteği, meslektaş desteği, teknoloji yeterliliği, teknolojiyi kullanmaya yönelik tutum ve inançlar ve zaman eksikliği) arasındaki ilişkileri incelemiş ve teknoloji entegrasyonunun, yetkinlik, destek, deneyim ve tutumları içeren çok boyutlu karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Son yıllarda modelleme çalışmalarının eğitimde de oldukça sık kullanıldığını görüyoruz. BJET'deki çalışma sonuçları da, eğitim teknolojileri alanında, modelleme çalışmalarının %10 ile 4.sırada geldiğini ortaya koymuştur (Bond ve diğ., 2019). Doering ve diğ. (2014) çalışmalarında, TPACK'i kullanarak, coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde teknoloji destekli öğrenme araç ve kaynaklar aracılığıyla, teknolojiyi entegre etme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Yine, Liu ve diğ. (2017), PATH analizi modeli ile K-12 okulları bağlamında, bir sınıf teknoloji entegrasyon modeli tasarlayarak test etmiş; Petko ve diğ. (2018) ise bir yapısal denklem modeli oluşturarak, eğitim teknolojisi entegrasyonunun, öğretmenlerin hazır bulunuşluğuna bağlı olduğunu ve bunun da okula hazır olma durumundan etkilendiğini doğrulamıştır.

3.2.3.Problemler: Lisans eğitiminin ve hizmet içi eğitimin yetersizliği, bilgi yetersizliği, sınıf yönetimindeki zorluklar, yöntem, teknik ve strateji eksikliği, zaman yetersizliği veya kaybı, kaynak, içerik ve materyal eksikliği, öğretim programı ve müfredat yoğunluğu/eksikliği, teknik destek, personel ve alt yapı yetersizliği, eğitim yazılımı yetersizliği gibi konular öne çıkmıştır. Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ryan ve Bagley (2015), teknolojinin sürekli değişen doğasından kaynaklanan bazı sorunlara vurgu yapmıştır. Bunlar: "*Dış engeller olan donanım ve yazılım eksikliğini, yetersiz mesleki gelişimi ve süregelen teknolojik desteği içermektedir. İç engeller kişisel sıkıntı, endişe ve kullanıcı güveni eksikliği ile sonuçlanabilen teknoloji kullanımı ile ilişkili kişisel inançları, algıları ve anlayışı kapsamaktadır"(*s.33). Ertmer ve diğ. (1999) ise, ülkelerin teknolojiyi öğretim amaçlı müfredata

entegre ederken, hem ABD'de hem de diğer ülkelerde K-12 okullarında karşılaştığı birincil engeller olarak: *"(a) kaynaklar, (b) kurum, (c) konu kültürü, (d) tutum ve inançlar'ı görülürken; ikincil engeller olarak: (e) bilgi beceriler ve (f) değerlendirme"* konularını görmüştür (Akt.Hew ve Brush, 2007, s.240). Yine, Ertmer ve diğ. (2012), farklı engellerin teknoloji entegrasyonu üzerine etkilerini incelemiş ve en fazla öğretmenlerin tutum ve inançları, teknoloji desteği, eyalet/bölgenin standartları, para, teknoloji erişimi, zaman, değerlendirme, teknolojik problemler, kurum yönetimi gibi konular önde gelirken, yine öznel kültür, öğrencilerin ve kişilerin bilgi ve becerileri, toplumun gelenekleri ve ailenin yerleşik yaşantıları, kişinin kendisine dair inanç ve tutumları da düşük düzeyde de olsa engeller arasında gösterilmiştir.

3.2.4. Diğer Sonuçlar: Teknoloji entegrasyonuna karşı öğretmenlerin olumlu algı ve tutuma sahip oldukları, teşvik edici unsuların motivasyonu arttırmada önemli bir role sahip olduğu, teknoloji entegrasyonu ile okul kültürü/iklimi, teknoloji liderliği, öğretmen işbirliği arasında pozitif bir ilişki olduğu, hizmet öncesi eğitimin ve hizmet içi eğitimin gerekliliği ve FATİH Projesinin desteklenmesi ve önemli olmasına dairdir.

3.3.Öneriler: Tezlerde eğiticilerin eğitimi, metodoloji ve modelleme üzerine önerilerin daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Okul iklimi/idareci desteğinin sağlanması, eğiticilerin eğitimi için çeşitli etkinlik ve mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması ve bunların niteliklerinin arttırılması, teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırmak için destekleme/teşvik, gelişmiş ülkelerin faaliyetleri doğrultusunda bu alanda yapılan yatırımların sistemli ve planlı olarak gerçekleştirilerek dinamik bir şekilde yenilenmesi ve güncellenmesi, tekno-pedagojik materyal, içerik ve e-içeriğin üretiminin sağlanması, eğiticiden, öğrenciden, donanımsal ve yazılımsal engellerin giderilmesi üzerinedir. Tezlerde, okullarda teknoloji kullanımını geliştirme çabalarının, genellikle öğretmenler için meslekî gelişime odaklanmış olduğu gözükmektedir. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin; teknoloji entegrasyonuna dair, öğretmenlere meslekî gelişim sağlamak için birçok yöntem önerilmiştir. Davies ve West (2014)'e göre bunlardan bazıları: *"(a) teknolojik beceriler geliştirmek, (b) işbirlikçi ortamlar yoluyla desteği arttırmak ve (c) mentörlük sağlamaktır (s.11)."* Harris ve diğ. (2009) ise teknoloji entegrasyonunda profesyonel gelişim sağlayabilmek için: "*(i) Yazılım merkezli olan girişimler, (ii) Örnek ders, proje ve kaynakların gösterilmesi, (iii) Teknoloji-tabanlı olan eğitim reformu örneklerini incelemek, (iv) Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye ve kurslar düzenlemek ve (v) Teknoloji odaklı öğretmen eğitimi kursları düzenlemektir (s.394)"* şeklinde 5 model öngörmüştür. Flanagan ve Jacobsen (2003) da, , nitelikli öğretmen ve yöneticilerin gereksinimlerine paralel olarak, konuya dair engellerin aşılarak; hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, erişime dair engellerin kaldırılması ve teknolojik kaynaklara eşit erişiminin sağlanması gibi önerilerde bulunmuştur.

Metodoloji ile ilgili, teknoloji entegrasyonunu etkileyen alt boyutlar, öğretmenlerin teknoloji engelleri, teknoloji bağımlılığı (Turgut, 2019), farklı değişkenler, okul türleri ve bölgeler üzerine dair önerilere yer verilmiştir (Bodur, 2019; Gürfidan, 2017; Karaca, 2011; Samancıoğlu, 2011; Taş, 2017; Tuna, 2016; Yılmaz, 2019). Ayrıca farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç vardır. Örneğin; bazı çalışmalar deneysel çalışmaların yapılmasını önerirken (Karaca, 2011; Taş, 2017); Gürfidan (2017) ise alanda hem deneysel hem de

boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çilsalar (2017) ise eylem araştırmaları ve katılımcı araştırma yöntemlerini önermiştir. Karma çalışmalar yapılmasını öneren tezler de oldukça fazladır (Bodur, 2019; Elkıran, 2019; Karaca, 2011; Turgut, 2019; Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2018). Öneriler arasında örneklem büyüklüğünün farklı kesimlerden alınmasını öneren çalışmaların (Baş 2019; Başak, 2016; Bodur, 2019; Kayaduman, 2017; Samancıoğlu, 2011; Taş, 2017; Turgut, 2019) yanı sıra, Çilsalar (2017), derinlemesine bilgi alabilmek için bilişsel görüşmeler, sesli düşünme yöntemi, etnografik görüşmeler ve gözlem gibi alternatif veri toplama araçları önermiştir.

Modelleme ile ilgili öneriler, özellikle modellerin farklı örneklemler üzerinde sınanan (Dikmen, 2015) ve daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla daha uzun uygulama süresine sahip modelleme çalışmaları üzerine odaklanmıştır (Kış, 2017). Dikmen (2015), çalışmasında oluşturduğu modelin belli bir gruba özgü olup olmadığının doğrulanması için farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilebileceğini; Demirbağ (2018), TPAİ adıyla ortaya koyduğu modelin farklı branşlarda uygulanabileceğini, teorik ve metodolojik yanlarının ise tartışmaya açık olduğunu belirtmiştir. Yurttav (2020) ise çalışmasında okul iklimi ve liderlik temelli değişkenlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu tam olarak açıklayamadığını ortaya koyarak, gelecek çalışmalarda okulun teknolojik altyapı durumu değişkenini ve öğretmenlerin içsel motivasyonu, öz-yeterlikleri ve hizmet içi eğitimi gibi kişisel değişkenleri içeren diğer yapısal eşitlik modellerinin test edilebileceğini önermiştir.

Mevcut tezler incelendiğinde: (i) Çalışmalarda alışık olduğumuz veri toplama tekniklerinin yanı sora, alternatif veri toplama araçları kullanılabilir. (ii) Hem eğiticilerin hem öğrencilerin olduğu farklı ve daha geniş örneklem grupları ile daha uzun süreli, sahaya dönük çalışmalar yapılabilir. (iii) Öğretmenlerin alan bazında e-içerik geliştirme, dijital ortamlarda öğretim-yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yardımcı olacak teori ve uygulama düzeyinde eğitimler verilebilir. (iv) Hem eğitici hem de yöneticilerin, tekno-liderlik becerilerinin geliştirilmesi için yeterli destek il ve ilçe örgütü tarafından desteklenerek, eğitimlere katılımı arttırmak amacıyla teşvik mekanizmaları devreye sokulabilir. Örneğin; terfi, hizmet puanı, mali destek, teknoloji odaklı yurt içi ve dışı organizasyonlara katılımda kolaylık, akademik gelişimde burs, indirim, kredi vs. (v) Bu tarz içerik analizlerinin yapılması, alandaki yeni araştırmacılara, araştırmalarda daha özgün ve üzerinde çalışılmamış konuları seçmelerinde yol gösterici bir katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda, alanda konu ile ilgili genel eğilimi görme açısından, 10 yıllık periyotlarla bu nitelikteki araştırmaların ortaya konulmasının, alanyazında daha nitelikli, bütüncül ve süreklilik arz eden çalışmalara katkısı olacağı düşünüldüğü için belli aralıklarla bu tarz analiz çalışmaları güncellenebilir.

KAYNAKÇA

AECT Definition and Terminology Committee. (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary.* New York: Lawrence Erlbaum.

Arthur, W. B. (2009). *The nature of technology: What it is and how it evolves*. Simon and Schuster.

Avcı, Ü., Kula, A., ve Haşlaman, T. (2019). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek istedikleri teknolojilere ilişkin görüşleri. *Acta Infologica*, *3*(1), 13-21.

B.L. Culver (2017). Technology In Education: Technology Integration Into The School's Curriculum. [Ph. D. thesis].

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.

Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Pegem A Yayıncılık.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(1), 231-274.

Baran, E., ve Bilici, S.C. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 30(1), 15-32.

Başak, M. H., ve Ayvacı, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, *42*(190).

Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2019). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, *50*(1), 12-63.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174).

Davies, R. S.,& West, R. E. (2014). Technology integration in schools. *In Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed., pp. 841–853). Springer New York.

Demirer, V., ve Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Ilkogretim Online*, *17*(1).

Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology. *THE journal*, *26*(6), 73-75.

Doering, A., Koseoglu, S., Scharber, C., Henrickson, J., & Lanegran, D. (2014). Technology integration in K–12 geography education using TPACK as a conceptual model. *Journal of Geography,* 113(6), 223-237.

Erduran, A., ve Taşdan, B. T. (2018). Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *8*(1), 273-296.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education,* 59(2), 423-435.

Esra, E., ve Avcı, Z.Y. (2016). Okul-üniversite işbirliği kapsamında e-içeriklerin geliştirilmesi: Teknoloji entegrasyonu planlama modeli kapsamında bir durum değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(26/2).

Fırat, M., Yurdakul, I.K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi [Experience of mixed method research based on an educational technology research]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 2(1), 64–86.

Flanagan, L.,& Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration,* 41(2), 124-142. doi: 10.1108/09578230310464648

Funk, K. (2007). Thinking critically and Christianly about technology. *Perspectives on Science and Christian Faith*, *59*(3), 201-211.

Gentry, C. G. (1995). Educational technology: A question of meaning. In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (2nd ed.; pp. 1-10). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., & Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 12(1), 191-199.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12(1), 177-199.

Gulbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers & Education,* 49(4), 943-956.

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development*, *55*(3), 223-252.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development,* 55(3), 223-252.

İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö.F., ve Reisoğlu, İ. (2015). FATİH projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 161-183.

Kalkan, B. (2020). Integrating technology in counselor education programs. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1181-1189. https://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.3662

Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers & Education*, 68, 353-365.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 16(1), 49-71.

Kaya, G., ve Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 48-67.

Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, 1063-1091.

Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(1), 175-205.

Koyunkaya, M.Y., ve Taşdan, B.T. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ders planlarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, 1137-1166.

Kucuk, S., Aydemir, M., Yildirim, G., Arpacik, O., & Goktas, Y. (2013). Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011. *Computers & Education,* 68, 42-50.

Kucuk, S., Aydemir, M., Yildirim, G., Arpacik, O., & Goktas, Y. (2013). Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011. *Computers & Education,* 68, 42-50.

Liu, F., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Barron, A. E. (2017). Explaining technology integration in K-12 classrooms: A multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development,* 65(4), 795-813.

Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior,* 33, 213-223.

Özçakır, B., ve Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 10(2), 314-335.

Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: A structural equation model. *Computers in the Schools,* 35(1), 1-18.

Pole, K. (2007). Mixed method designs: A review of strategies for blending quantitative and qualitative methodologies. *Mid-Western Educational Researcher,* 20(4), 35-38.

Reiser, R. A. (2002). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Ed..), *Trends and issues in instructional design and technology.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Richey, R. C., Silber, K. H., & Ely, D. P. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends, 52*(1), 24-25.

Ross, S. M., Morrison, G. R., & Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology,* 1(1), 17-35.

Ryan, T., ve Bagley, G. (2015). Nurturing the integration of technology in education/Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 11(1), 33-50.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173).

Shapley, K.S., Sheehan, D., Maloney, C., & Caranikas-Walker, F. (2010). Evaluating the Implementation Fidelity of Technology Immersion and its Relationship with Student Achievement. *Journal of Technology, Learning, and Assessment,* 9(4). Ekim 25, 2020 tarihinde http://www.jtla.org. adresinden alınmıştır.

Sun, Y., Strobel, J., & Newby, T. J. (2017). The impact of student teaching experience on pre-service teachers' readiness for technology integration: A mixed methods study with growth curve modeling. *Educational Technology Research and Development,* 65(3), 597-629.

Şendurur, P., ve Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.

Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 9, 941-966.

T.C. Resmi Gazete. Yükseköğretim Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunu. 9.5.2018. Sayı:30425, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z., & İnci, T. (2019). A holistic view to barriers to technology integration in education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 10(4), 439-461.

Walker, A., Recker, M., Robertshaw, M. B., Osen, J., Leary, H., Ye, L., & Sellers, L. (2011). Integrating technology and problem-based learning: A mixed methods study of two teacher professional development designs. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning,* 5(2), 7.

Ek-1.Araştırmada Kullanılan Tezlerin Listesi

Kod	Araştırmacı	Yıl	Türü	Üniversite	Enstitü/Bölüm
T1	Yurttav, H.	2020	Y.Lisans (İng.)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü
T2	Baş, K.	2019	Y.Lisans (İng.)	Boğaziçi Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü
T3	Elkıran, Y.M.	2019	Doktora	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T4	Kalkan, Ö.	2019	Y.Lisans	Trabzon Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
T5	Turgut, G.	2019	Y.Lisans	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T6	Yılmaz, O.	2019	Y.Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T7	Nibat, G.Ç.	2019	Y.Lisans	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T8	Bayezit, B.	2019	Y.Lisans	Balıkesir Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T9	Bodur, E.	2019	Y.Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T10	Yılmaz, O.	2018	Y.Lisans	Trakya Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü
T11	Demirbağ, M.	2018	Doktora	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T12	Çilsalar, H.	2017	Doktora (İng.)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü
T13	Kayaduman, H.	2017	Doktora (İng.)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T14	Kış, S.K.	2017	Doktora (İng.)	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T15	Taş, M.	2017	Y.Lisans	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T16	Gürfidan, H.	2017	Y.Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T17	Tuna, S.	2016	Y.Lisans	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T18	Başak, M.H.	2016	Doktora	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T19	Arslan, S.	2016	Y.Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T20	Dikmen, C.H.	2015	Y.Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T21	Muhametjanova, G.	2014	Doktora (İng.)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T22	Gökoğlu, S.	2014	Y.Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T23	Palabıyak, P.Y.	2014	Y.Lisans (İng.)	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T24	Ünal, E.	2013	Y.Lisans	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
T25	Karaca, F.	2011	Doktora (İng.)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü
T26	Samancıoğlu, M.	2011	Doktora	Gaziantep Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü

INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATION FOR FACILITIES MANAGEMENT INDUSTRY IN MALAYSIA

Sr Ts. Rohaizana RAMLI
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, rohaizana312@gmail.com

Sumaini CHE MAID
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, sumaini@psa.edu.my

Nur Nadhirah MOHD NAZRI
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nadhnazri@gmail.com

ABSTRACT

Malaysia as a rising country that is slowly developing the implementation of Facilities Management in many public and private sectors shall realize the importance of Information Technology application in the industry will bring a lot of benefit for this industry. The purpose of information technology in facilities management is to create, process, store, secure and exchange all forms of electronic data about the existing assets and upcoming purchasing asset while computing capability advanced of the organization's operational tasks. The objective of this study is to identify the types of applications in information technology, the level of effectiveness by using the application and to provide suggestions for improvement on the use of information technology applications in facilities management industry. While the big players of the industry plays their role in developing Facilities Management to be more mature and establish throughout it , the importance of information technology application shall not be forget as it helps in drive the process of facilities management to be more manageable and secured. Hence, this research is to promote best practice on information technology aspect in facilities management industry. This research use abductive research design approach and mixed method design for the research methodology in search of data. The instrument consists of semi-structured interview and survey. The result will be evaluated based on the findings on the approach for the issue of information technology aspect in facilities management industry. To ensure that the level of use of information technology in facilities management can be enforced, some organizations such as British Institute of Facilities Management (BIFM) and International Facility Management Association (IFMA) should work together.

Keywords: Facilities management; information technology(ies), computer aided facilities management (CAFM).

INTRODUCTION

Facilities management (FM) is still progressing slowly in Malaysia relative to both Western countries, namely the United Kingdom (UK) and the United States of America (USA), and neighbouring Asian countries, namely China, Singapore and Japan. In the most relevant finding and perhaps also the most significant that FM act as an umbrella that covers wide range of property and related functions that serve the user, which is brought together for the benefit of the organisation and employees as a whole (Spedding and Holmes, 1994). Information Technology application is to ensure those process of work is properly manage, secure, kept and safe by providing a systematic data management that is easier to be updated and monitored. Myeda et Al. (2011). Chin (2006), with the country's growth, science and technology especially information technology is developing very fast. Advancement of information technology has increased the use of internet, websites and networking in different areas. This technology's rapid development is also seen in different types of software systems to help facilitate management work nowadays. In addition, former Facility Manager of the Facilities Management Terminal Gleen Cruise, Vasanthankumar (2011) emphasizes that little attention is paid to best practices, personnel, expertise and other aspects that relate to the organization's core business and there is no adequate guideline or strategic Facilities Management structure in Malaysia to serve as guidance for business needs. This research will focus on raising awareness of the value of making full use of information technology application in Malaysia's facilities management industry. This is to ensure that the industry will in future be able to serve better service and facilities for the user while at the same time achieving the highest return on investment possible. Computerized Maintenance and Management System (CMMS) and Computer-Assisted Facility Maintenance (CAFM) software applications by eliminating the tedious, time consuming, and duplicate data recollection effort that is often the first step in developing these applications. (Smith & Tardif, 2009). Advancements in digital technologies have provided significant opportunities to improve Architecture, Engineering, Construction and Owner-Operated (AECO) sector's performance through superior data management, but awareness of the Facility Management profession has so far had very little input into the evolution of latest Information Technology system in Facilities Management industry. The researcher's aim is to promote best practice on Information Technology aspect in Facilities Management industry. In Malaysia, Facilities Management is still in developing phase to be compared with other countries, the Facilities Management industry more likely is already stable.

METHOD

According to Kothari in his book, Research Methodology – Methods and Techniques, stated that research design or research methodology helps in smooth the research operations that can yield maximal information. The arrangement of conditions for collection and analysis of data in such way relevant to the objectives and aim of

the research. Ranjit Kumar (2011) stated in his book, there are main methods in research methodology which are research design, data collection method and data analyzing method. All methods will be guide for the researcher to produce high quality of research paper. . The result will then be evaluated by using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) whereby this software is used to generate the data collected into statistical format (Daniel, 2012). In this research, researcher will use abductive approach to analyze collected data in order to identify the effectiveness of the Information Technology in Facilities Management industry that derives the best practice in this aspect. . Both qualitative and quantitative data is crucial to evaluate the best practice that can implement in Information Technology aspect in Facilities Management. For method of research, mixed-method is used by the researcher. Suddaby (2006) pointed out that abduction is an effect that incorporates both deductive and inductive. Its unique characteristics can be underpinned pragmatism or realism philosophy. As it focuses on interpreting the observation on a fact, it turns out there are possible theories on how some issue happened.

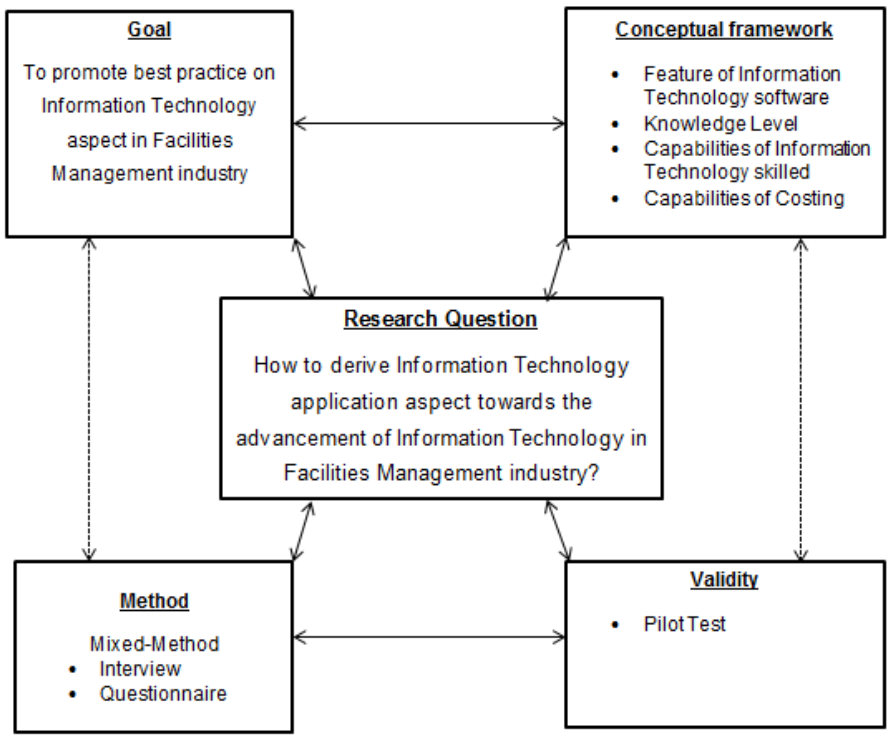


Figure 1: Research design

FINDINGS

Data analysis is an easy to understand way of turning data into information and solving research-related problems (Sora N., 2015). Syamer (2017) claimed that data analysis is also an operation that gathers and

processes data in order to address the study's question and goals. The methods used in this research are statistical descriptive and inferential statistics. Inferential statistics are techniques that enable the researcher to use measurements to generalize the population from which the samples were taken, and descriptive statistics are techniques that help the researcher to define, view and summarize the data in a meaningful manner. Descriptive data will enable the researcher to present the data in more simple interpretation of the data.

Table below shows the background and details of the respondent in different department and organisation.

No	Item	Category	Sample Size (n= 155)
1	Academic qualification	SPM	3
		Certificate (*Sijil)*	10
		Diploma	113
		Degree	28
		Master	1
		PhD	0
2	Designation	Facility Manager	2
		Engineer	20
		Technician	128
		Others	5
3	Years of working	Less than 5 Years	103
		5 to 10 years	46
		11 to 15 years	5
		More than 15 Years	1
4	Type of industry the respondent employed	Manufacturing	0
		Commercial	45
		Healthcare	69
		Education	41
5	Implementation of Information Technology in Facilities Management in the organization	Yes	155
		No	0

6	Name of Computer Aided Facilities Management (CAFM) used by the organization	CAMSIS	34
		CWORK	26
		GEMS	25
		ARCHIBUS	16
		CMMS	19
		NIAGARA	35

Table 1: Background of Respondent Sample Size = Number of respondent for the questionnaire

FINDING 1

Section B in the questionnaire is to identify the type of Information Technology application in Facilities Management industry. The purpose of the researcher asking this question is to find out what is the scope and features of Facility Management included in the system used by each respondent company that is involved in this research. This is to see how complete the system built for the use of Facility Management in their respective organizations.

Item	Features	Category Code	Category Details	Frequency	%
B1	Asset Management	B1-A	Asset Registration	146	22.4
		B1-B	Asset Statutory & License	76	11.7
		B1-C	Asset Status & Placement	111	17.1
		B1-D	Asset Maintenance	154	23.7
		B1-E	Asset Disposal (Beyond Economic Repair)	54	8.3
		B1-F	Inventory & Store Management	110	16.9
B2	Space Management	B2-A	Drawing Plan	80	28.9
		B2-B	Location Code	155	56.0
		B2-C	Space Usage Status	40	14.4
		B2-D	Occupancy Number Status	2	0.7
B3		B3-A	Work Order Management	154	25.0

	Helpdesk/ Administration	B3-B	Customer Complaint	155	25.1
		B3-C	Operation Data Information Update	154	25.0
		B3-D	Information Update on Building & Organization	154	25.0
B4	Operational Process Report	B4-A	Customer Complaint Report	128	20.6
		B4-B	Work Order Report	155	25.0
		B4-C	Inventory Report	75	12.1
		B4-D	Planned Preventive Maintenance Report	154	24.8
		B4-E	Asset Management Report	109	17.6

Table 2: Score Mean for Type of Information Technology application in Facilities Management Industry

Table above shows that the scope and features in the system that is used by the related organization. This section is to see whether the system used by the organization according to the aspects of Facilities Management as recommended by the Facilities Management organization such as the British Institute of Facilities Management (BIFM) and the International Facility Management Association (IFMA). The results obtained as pictured in the table above are based on what the respondents can access while using the system. This result is also influenced by the positions held by the respondents in their respective organizations. This is common because there is system designed with accessibility restriction based on to the designation of the employee of the organisation. For example, if the respondent is a technician, he can only access the system up to the level of operation only. While if the respondent is an engineer in the organization, he can access more features such the operations and reports section feature.

ii) FINDING 2

This section aims to identify the effectiveness of the Information Technology application in Facilities Management industry. The data obtained were quantitative and the data were analysed using SPSS software. The instrument used to obtain the data was to disseminate survey forms to selected respondents. The findings obtained from this first objective are also used as a support tool to get more specific answers for the second objective.

Item	Nominal Scale	Frequency Sample size (N) = 155
Does the Computer Aided Facilities Management (CAFM) have version for smartphone application?	Yes	31
	No	124

Table 3 (a): Percentage Score for Computer Aided Facilities Management (CAFM) version for smartphone application.

Respondents will asked about the version of Computer Aided Facilities Management (CAFM) whether the system has a smartphone application version or not and it shows that only 31 respondents responded to Yes and 124 responded to No. 20% score by Yes shows that only one organisation have move forward into another level of Information Technology application in their organisation. Meanwhile the other 80% responded No for the question shows the researcher that many other organisation is still not yet implement the smartphone application for some reasons that will be discussed in the interview section data analysis.

No	Item	Likert Scale Score Percentage (%)			
		Strongly Disagree 1	Disagree 2	Agree 3	Strongly Agree 4
1	Accessible level of the Computer Aided Facilities Management (CAFM) system through computer	0.0	0.0	24.5	75.5
2	Accessible level of the Computer Aided Facilities Management (CAFM) system through smartphone	14.8	5.2	39.4	40.6
3	Intuitive interface of Computer Aided Facilities Management (CAFM) system	0.0	0.0	50.3	49.7
4	The needs of Computer Aided Facilities Management (CAFM) system towards high speed internet	0.6	0.0	40.0	59.4
5	Capability of the system to provide latest information and report	0.0	0.0	56.1	43.9
6	Accessibility of old data when the system is updated into new version	0.0	0.6	72.9	26.5

7	Problems face by user when using the system such as missing and outdated data.	15.5	42.6	36.8	5.2
8	Needs of user training to ensure employee gets proper knowledge and skill about the system.	0.0	0.0	11.6	88.4

Table 3(b): Percentage Score for Effectiveness of the Information Technology Application in Facilities Management Industry

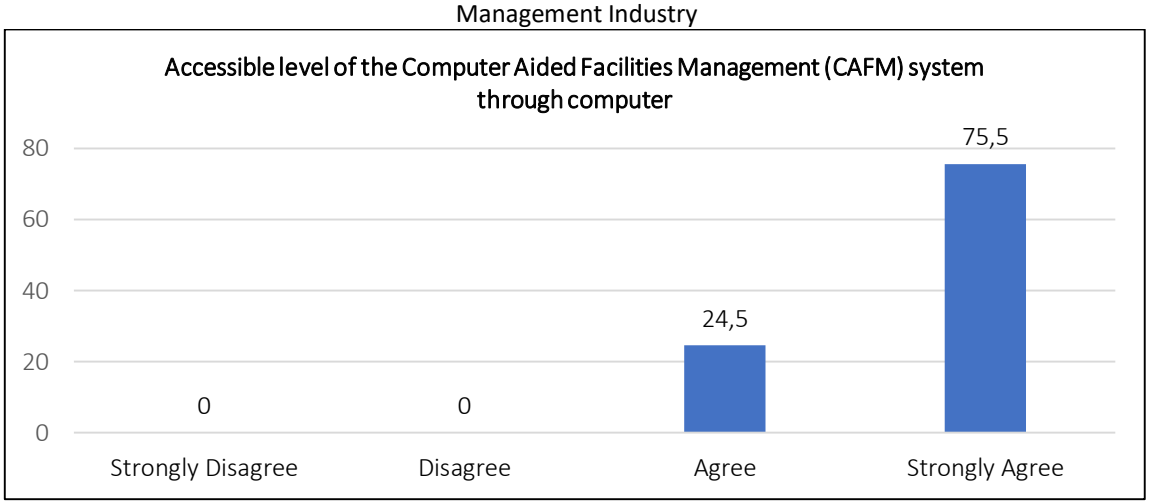


Figure 1(a): Percentage of Accessible level of the Computer Aided Facilities Management (CAFM) system through computer

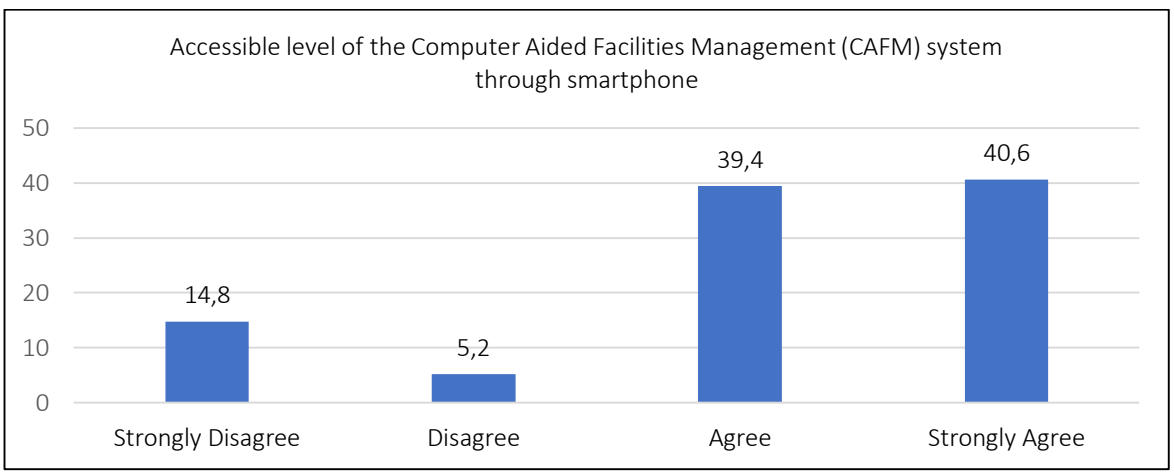


Figure 1 (b): Percentage of Accessible level of the Computer Aided Facilities Management (CAFM) system through smartphone

FINDING 3

Suggestion to improve implementation of Information Technology in Facilities Management industry. The content analysis approach used to accomplish the third objective using the results of the analysis described in the conclusions of the first and second objective studies. The data obtained were quantitative and the data were analysed using SPSS software. The instrument used to obtain the data was to disseminate survey forms to

selected respondents. The findings for this section is made to suggest improvement toward implementation of Information Technology in Facilities Management industry. The data is gained from the respondent from six different organization that had been selected by the researcher.

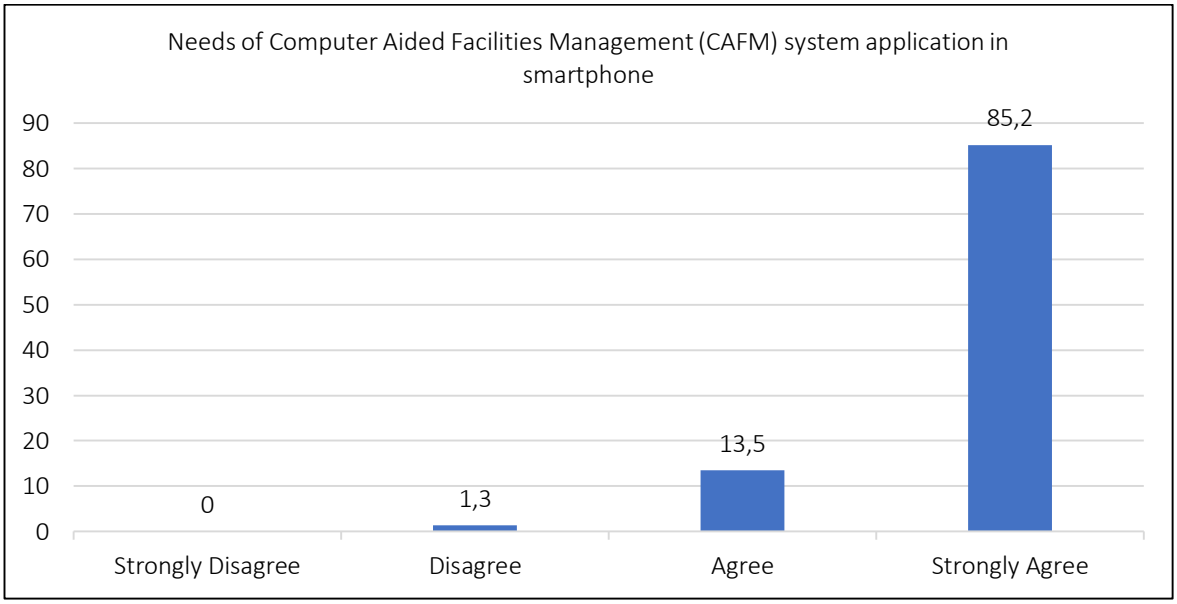


Figure 2(a): Percentage of Needs of Computer Aided Facilities Management (CAFM) system application in smartphone

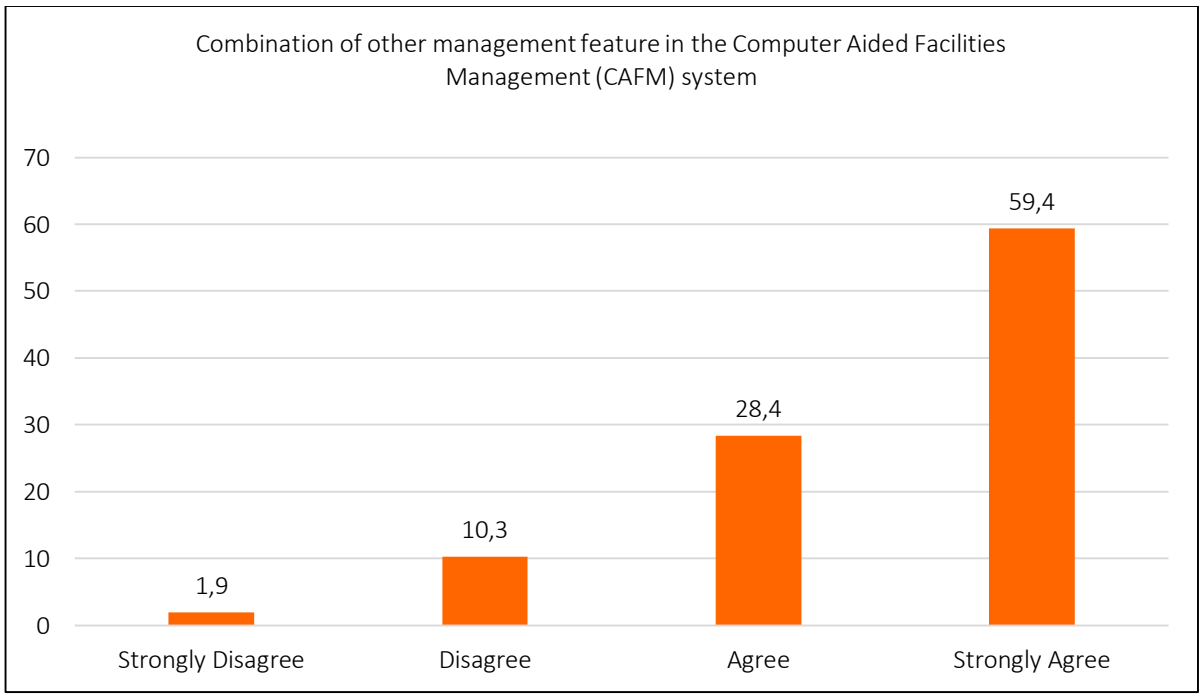


Figure 2(b): Percentage of Combination of other management feature in the Computer Aided Facilities Management (CAFM) system

CONCLUSION and DISCUSSION

As conclution, researcher has listed features that involve scope in Facilities Management and asked respondents to mark in the section involved. Through the answers that have been received, the researcher can find out what features are actually set in their respective systems. Each system set features according to the scope in Facilities Management as recommended. However, after reviewing the findings from the questionnaire, for the researcher, there are some improvements that can be done to further enhance the maximum capacity of Information Technology in Facilities Management as recommended by organizations such as the British Institute of Facilities Management (BIFM) and the International Facility Management Association (IFMA). Effectiveness of the Information Technology application in Facilities Management industry, the findings is gained from the questionnaire distributed to the respective respondents. Respondent agree that the current Information Technology application system that is been using by the organisation is quite effective but it is suggested for both employees and business owner to increase their knowledge on the topic Information Technology in Facilities Management so that they will have the insight of the importance of the effectiveness of the Information Technology application in Facilities Management industry in Malaysia. Once they have the knowledge of the topic, the effectiveness of the Information Technology application can be improve. Lastly, to indicated ideas to improve the level of application in Information Technology aspects toward implementation of Information Technology in Facilities Management. Research question three is how to improve the implementation of Information Technology application in Facilities Management, whereby researcher needs to find out is there any applicable method to improve the issues. Questions like the needs for the system to have smartphone application.

RECOMMENDATIONS

From the results of the questionnaire and interview session, the researcher identified few recommendations that are applicable to any organization in this field of Facilities Management. As a recommendation, the organization's readiness to encounter and embrace improvements to the application of Information Technology and the organization should allocate capital to implement the best Information Technology application for business use. It is recommended for the future study that the researcher can focus on the barriers that prevents Facilities Management organizations in Malaysia to provide the best Information Technology application system compared to European countries that have pioneered the Facilities Management industry.

REFERENCES

Bin Ismail, Z. (2018), "Development of a defect monitoring system (DMOSYS) for building maintenance at polytechnic", Facilities, Vol. 36 No. 7/8, pp. 403-422.

Jensen, P. (2017), "Strategic sourcing and procurement of facilities management services", Journal of Global Operations and Strategic Sourcing, Vol. 10 No. 2, pp. 138-158.

Aziz, Nor Diana & Nawawi, Abdul & Ariff, Nor. (2016). ICT Evolution in Facilities Management (FM): Building Information Modelling (BIM) as the Latest Technology. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 234. 363-371. 10.1016/j.sbspro.2016.10.253.

Roberts, C., Pärn, E., Edwards, D. and Aigbavboa, C. (2018), "Digitalising asset management: concomitant benefits and persistent challenges", International Journal of Building Pathology and Adaptation, Vol. 36 No. 2, pp. 152-173

Araszkiewicz, K. (2017). Digital Technologies in Facility Management – The state of Practice and Research Challenges. Procedia Engineering, 196, 1034–1042. doi:10.1016/j.proeng.2017.08.059

Edirisinghe, R., London, K., Kalutara, P. and Aranda-Mena, G. (2017), "Building information modelling for facility management: are we there yet?", Engineering, Construction and Architectural Management, Vol. 24 No. 6, pp. 1119-1154

Razmi-Farooji, A., Kropsu-Vehkaperä, H., Härkönen, J. and Haapasalo, H. (2019), "Advantages and potential challenges of data management in e-maintenance", Journal of Quality in Maintenance Engineering, Vol. 25 No. 3, pp. 378-396.

Kassem, M., Kelly, G., Dawood, N., Serginson, M. and Lockley, S. (2015), "BIM in facilities management applications: a case study of a large university complex", Built Environment Project and Asset Management, Vol. 5 No. 3, pp. 261-277

Kamaruzzaman, S., Myeda, N., Zawawi, E. and Ramli, R. (2018), "Developing facilities management (FM) competencies for Malaysia", Journal of Facilities Management, Vol. 16 No. 2, pp. 157-174

Gnanarednam, M. & Jayasena, Himal. (2013). Ability of BIM to satisfy CAFM requirements. Proceedings of the Second World Construction Symposium 2013: Socio-economic Sustainability in Construction 14–15 June, Colombo, Sri Lanka. 12-20.

Saunders, Mark & Lewis, Philip & Thornhill, Adrian & Bristow, Alex. (2019). "Research Methods for Business Students" Chapter 4: Understanding research philosophy and approaches to theory development.

DESIGN AND DEVELOPMENT OF MULTIFUNCTIONAL THERAPEUTIC WHEELCHAIR UTILIZING SHINGLEY'S METHOD APPLICATION AS PART OF TVET EDUCATION

Nur Farahaizan1 IDRIS
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Selangor, Malaysia, farahaizan00@gmail.com

Ahmad Noor Syukri2 ZAINAL ABIDIN
Universiti Malaysia Pahang, Pahang, Malaysia, ansyukri@gmail.com

Nurus Sadiqin3 ABDUL RAZAK KHAN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, nurussadiqin@gmail.com

Nurul Izza4 REDZUAN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, izza@psa.edu.my

ÖZET

Teknik ve Mesleki eğitim, temel bilimsel bilginin yanı sıra pratik ve uygulamalı becerilerin kazandırılmasına yol açan eğitimin bir yönüdür. TVET popülerliğini kazanmaktadır ve sürdürülebilir kalkınmanın itici gücü olarak kabul edilmiştir. Bu yazıda TVET becerisi, tasarım süreci olarak shingley yöntemini kullanarak tekerlekli sandalyenin on temel terapötik işlevini tasarlamak için geçerlidir. İnme, insan beynine oksijen sağlayan kanın tıkanmasının neden olduğu bir sağlık sorunudur. Bu gerçekleştiğinde, beyin beyin hücrelerine zarar verecek yetersiz oksijen seviyesi alır. Bu kaçınılmaz olarak, beynin hasarlı bölümü tarafından kontrol edilen insan vücudunun işlevsel olmayan olmasına neden olacaktır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, inme ciddi bir sinir yaralanması olarak kabul edilir. Ayrıca, inme tanısı alan hastalar, hareket kısıtlılıkları nedeniyle rehabilitasyon sırasında zorlu görev ve büyük engellerle karşı karşıya kalmaktadır. İnme hastalarının rehabilitasyonu ve tedavisi sırasında önemli bir sürece fizyoterapi denir. Süreç, vücut hareketinin işlevlerini rehabilite etmeyi amaçlamaktadır ve modern günlerde, bu süreç genellikle bir tedavi merkezinde sağlanan çeşitli ekipmanlarla desteklenmektedir. Çoğu terapötik cihaz özel işlevlerle birlikte gelir, bu nedenle hastaların istenen tedavi türüne göre bir cihazdan diğerine uyum sağlamasını gerektirir. Hastalara hareketlilik sınırlaması ile, seans sadece güvenliklerini tehlikeye atmayacak, aynı zamanda tıbbi personel ve bakıcıları içeren etkili olmayan insan saatleri gerektirecektir. Bu sorunun giderilmesinde, hareket kısıtlılığı olan hastaların terapi ve rehabilitasyon seanslarına girmeleri için on terapötik ekipman birleştirilerek bir ürün yeniliği gerçekleştirildi. Bu yenilikçi ürün, aşağıdaki vücut bölgelerine egzersizleri içeren on temel terapötik özellik ekleyerek geleneksel bir tekerlekli sandalyeye modifikasyon çalışmaları ile içerir; omuzlar, eller, ayaklar, parmaklar, bacak kasları, bilekler, el kasları, avuç içi, parmak refleksolojisi, avuç içi refleksolojisi ve omurga refleksolojisi. Ürünün kavramsal tasarım ve geliştirme çalışmaları, shingley'in modeli kullanılarak, kullanıcı dostu ve kullanımı kolay nihai ürün konsepti ile gerçek gerçekleştirildi. Hareketlilik sınırlamalarının artık rehabilitasyon süreçlerini engellememesiyle, bu çabanın hastaların depresyon seviyesini azaltmaya yardımcı olacağı ve uzun vadede normal toleransa yönelik hareketlilik yeteneklerinin ifade etmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: İnme1, Fizyoterapi2, Zona Modeli3.

DESIGN AND DEVELOPMENT OF MULTIFUNCTIONAL THERAPEUTIC WHEELCHAIR UTILIZING SHINGLEY'S METHOD APPLICATION AS PART OF TVET EDUCATION

ABSTRACT

Technical and vocational education is an aspect of education which leads to the acquisition of practical and applied skills as well as basic scientific knowledge. TVET has been gaining its popularity and considered as the driving force for sustainable development. In this paper TVET skills were applied to in designing ten basic therapeutic functions of a wheelchair using Shingle's method as design process, specifically in addressing stroke patients. Stroke is a health problem caused by blockage to blood supplying oxygen to the human brain. When this occurs, the brain receives inadequate oxygen level which will damage the brain cells. This inevitably will result in non-functional of the human body that is controlled by the damaged section of the brain. With that consequences in mind, stroke is considered a serious nerve injury. Moreover, patients diagnosed with stroke face challenging task and massive hurdles during rehabilitation due to their mobility limitations. During the rehabilitation and treatment of stroke patients, one important process is called physiotherapy. The process aims to rehabilitate functions of body movement and in the modern days, this process is often assisted by various equipment provided at a treatment center. Most therapeutic devices come with specialized functions thus require patients to adjust from one device to another according to the desired type of treatment. With mobility limitation to the patients, the session will not only compromise their safety, but also requires non-effective man-hours involving medical staff and caretakers. In addressing this problem, a product innovation was conducted by combining ten therapeutic equipment for patients with mobility limitations to undergo therapy and rehabilitation sessions. This innovative product involves through modification works to a conventional wheelchair by adding ten basic therapeutic features involving exercises to the following body regions; shoulders, hands, feet, fingers, leg muscles, wrists, hand muscles, palms, finger reflexology, palm reflexology and spinal reflexology. The conceptual design and development work of the product were conducted using Shingle's Model with the concept of the final product to be user-friendly and easy-to-operate. With mobility limitations no longer hindering their rehabilitation processes, it is hoped that this effort will help to reduce the depression level of the patients and in the long run, will help to instate their mobility capabilities towards normal tolerance.

Keywords: Stroke1, Physiotherapy2, Shingle's Model3.

1.0 INTRODUCTION

Technical and Vocational Education and Training (TVET) includes formal, non-formal and informal learning that prepare young people with the knowledge and skills required in the world of work. It is an aspect of education which leads to the acquisition of practical and applied skills as well as basic scientific knowledge. According to the United Nations Organisation for Education, Science and Culture (UNESCO), TVET has been called many names over the years as apprenticeship training, vocational education, technical education, technical-vocational education, vocational education and training, professional and vocational education, career and technical education, workforce education, workplace education, and others. In this paper TVET skill is apply to design ten basic therapeutic multifunction of wheelchair using Shingle's method as design process and development.

Stroke or stroke disease is considered to be the leading cause of death and also the loss of one's ability. (WHO, 2003) Information from the National Stroke Association of Malaysia (NASAM) shows that approximately 40,000 Malaysians suffer from stroke. (NASAM, 2011). Stroke disease is a brain damage and occurs when oxygen in the blood supply to the brain breaks or clogs. Brain damage will affect the main senses, speech and language and understanding. (Julien, 2001).Based on records, six new stroke cases were recorded per hour in Malaysia (The Star, 2007)

One of the stage of treatment for severe stroke is that patients need to take medication and must rehabilitate by giving treatment to them. This is to strengthen the weak body condition in movement. In the rehabilitation treatment of the stroke patient, one of the treatment elements is physiotherapy. Physiotherapy is the care or rehabilitation of the functioning of the body movements. (Michael, 2005). Various equipment are provided at the treatment centre for the recovery of the patient. The various types of equipment for therapies are to help patients to learn and retrain ways to balance themselves and also to move about. Nowadays most therapeutic equipment are laid separately for each therapeutic treatment. This will make it difficult for patients to move from one therapeutic device to another and require maximum supervision especially if the therapy is performed at home. It requires the patient to go to the care centre at a specific time with over a relatively long period of time.

The study aims to enable stroke patients to perform minimum rehabilitation training program without any time constraints and problems to move to the treatment centre. It is easier and practical in a simple product that has been combined with its functionality and is easy to operate at home. Also to improve and enhance research therapy functions to existing products.

2.0 METHOD

Ideas generated through methodology are in the form of solutions and need to be combined to produce a conceptual design. A concept design is produced by combining sub-ideas with existing equipment. The design concept is based on the combination of a wheelchair and the physiotherapy equipment for stroke patients that are used in the therapy centre.

2.1 PRODUCT NEEDS ANALYSIS (PNA)

Product Needs Analysis (PNA) was conducted to identify problem statements. The respondents in the PNA survey consists of Physiotherapists and family members of stroke patients. The data was analyzed using descriptive statistical methods by observing the mean scores of relevant fields in the questionnaires. The mean score classification is shown in Table 1.

Table 1. Satisfaction Level Classification
Source: Adapted from Mohd Najib,2003

MIN SCORE	*Level*
High	3.68-5.0
Moderate	2.34-3.67
Low	1-2.33

2.2 ENGINEERING DESIGN FRAMEWORK OF SHINGLEY'S MODEL

Prior to conducting the study, an engineering design framework was planned based on Shingle's Model that covers the process of creativity development, problem statement, specifications, development process, barriers, safety and ethics as well as impact on society.

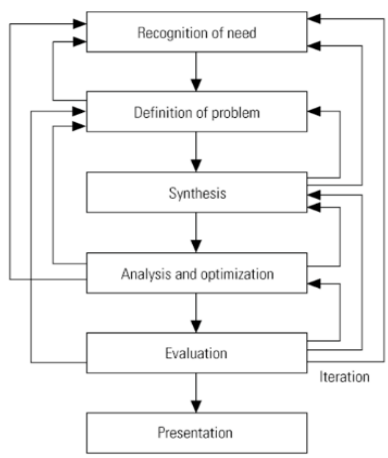


Figure 1. Shingle's Model
Source: Shingle, J. E and Mischke, C. R. Mechanical engineering Design, Fifth edition (New York: McGrowHill, 1989)

Before starting the fabrication process, an ergonomic analysis was carried out by using the anthropometric data to gain the comfort of the product users. The product has been designed based on 5th percent anthropometric data.

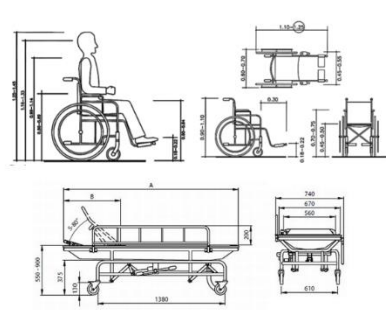


Figure 2. Anthropometrical Data 95th Percentile
Source: Accessibility for the disable: Design Manual for a Barrier free enviroment,2004

2.3 DESIGN CONCEPT

The design concepts consist of combination of ten basic concepts of physiotherapy into a multifunctional therapeutic wheelchair. The concepts are as follows:

Concept 1 - Wheelchair design. Wheelchair is a key tool used to facilitate movement from one place to another for a permanent or temporary disabled persons to walk or to move.

Concept 2 - Design of shoulder training set. (Shoulder Exercise Pulley Set). This shoulder training set is used to move the shoulders by pulling the straps connected to the pulley to move the hands and shoulders.

Concept 3 – Set of Hand strength training This set of strength training exercises is used for strength training of hands and arms.

Concept 4 – Bicycle training (Ride exercise) This set of exercises is used for the exercise of leg and thigh strength as well as knees.

Concept 5 - Set of finger and hand exercises (Finger Ladder Reflexology) This set of exercises is used for finger and hand exercises.

Concept 6- Set of leg exercise (quadriceps exercise) This set of exercises is used for exercises of leg, thighs, knees and hips.

Concept 7- Set of wrist exercises This set of exercises is used for wrist exercises.

Concept 8- Set of hand grip exercises This set of exercises is used for exercises for muscles in hand grip.

Concept 9-Storage for palm exercises Design a place to put the storage box for palm exercise materials.

Concept 10 - Set of spine exercises The seat is design for the body spine exercise

3.0 RESULT AND ANALYSIS

This chapter comprises the analysis, presentation and interpretation of the findings resulting from this study.

3.1 PRODUCT DESİGN

Designing, sketching and technical drawings was done by using AutoCAD software for the product design. This is conducted to obtain an initial overview of the components that will be used. The sketches of each component parts of the product are designed. Next, detailed technical drawings were developed. Selection of an appropriate design is made to ensure and to provide materials according to component design, as shown in Figure 3. The selection of materials was done in accordance with the design in taking account of each component as well as the corresponding costs to ensure that it is cost effective yet practical. This includes selection of appropriate materials and which are light, reasonable in price and possess exceptable durability performance. After thorough assements, material of plastic and iron are used in developing the product.

Figure 3: Auto CAD Drawing Of Multifunctional Therapeutic Wheelchair.

Figure 4: Multifunctional Therapeutic Wheelchair.

3.2 ANALYSİS OF PRODUCT NEEDS

The Product Needs Analysis (PNA) was aimed to determine the needs of a multifunctional therapeutic physiotherapy as a rehabilitee for the stroke patients. In total, the survey was conducted on 20 respondents consist of Physiotherapists and family members of stroke patients. The respondent comprised of 55% females and 45% male Physiotherapists and family members of stroke patients, as shown in Figure 4. With regards to

their age, majority (45%) of the respondents were aged between 31-40 years old. From the analysis of PNA that have been done it shows 85% of respondents need a portable equipment's for stroke patients as a rehabilitees activity to keep them healthy and can reduce numbers of stroke patients visit the Physiotherapy Centre for physiotherapy program.

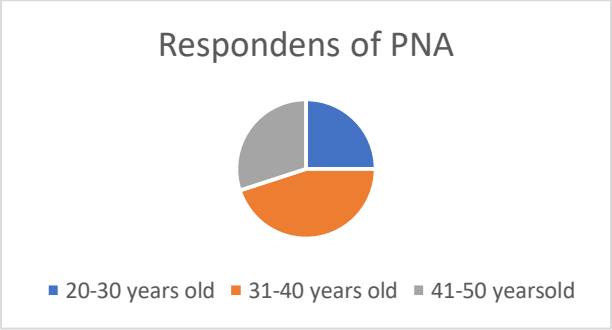


Figure 5: Responden of PNA

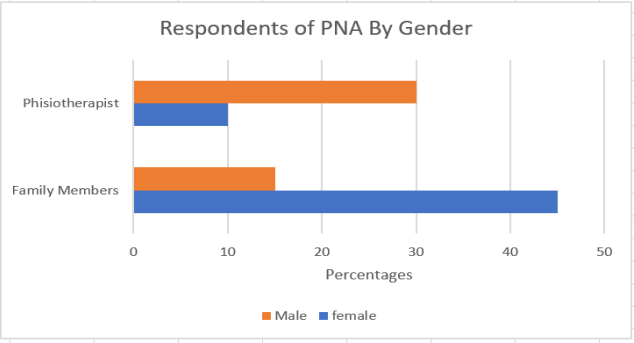


Figure 6: Responden of PNA by Gender

4.0 DISCUSSION AND CONCLUSION

The frame of the wheelchair was developed to be strong and durable. Arc welding techniques were used to weld parts of the body frame using mild steel as its raw material. The arc welding technique was used as it can be done on a large surface. Once the seat parts are connected, the product was painted black to give it a more universal looks. Spring equipment was installed in two places. The first spring equipment was installed on the frame for the set of therapy exercises for the arm muscles horizontally. The second spring gear was mounted between the seat and the frame of the back seat. This was aimed for set of spine exercises during the rehabilitation process. A key lock was placed there so that the back of the seat will not move further backwards as in regular chairs and both springs were made of stainless steel.

Dumbbell weight is used for legs muscle system (quadriceps workout). It is installed on both front of the wheelchair along with cushion. From discussion with the professional therapists, it was found that the maximum

weight of 1 kg was only used for stroke patients. A set of keys were placed on both weights to prevent from accident. Then the wheelchair was fitted with a soft and quality cushions on the iron frame where the patient's foot will be used to lift the ballast. This is to ensure patient's comfort and prevent the patient's foot from unforeseen injuries.

Bicycle pedals have the same function as ballast. However, compared to the ballast, pedals cycling uses less force than weighting. Due to this reason, bicycle pedals were installed under the wheelchair and between both seat cushion and ballast. The pedal holder was welded to a fixed position. It was then fitted with a 'lock' key using the bolt and nut. However, the pedal can be removed for maintenance purposes. Two sets of hand grips were installed on both sides of the armrest chair and mini springs were placed on the equipment.These hand grip devices were to protect hand palm of the patients .

A set of finger and hand exercises (Finger Ladder Reflexology) concept was also applied to this theraputic wheelchair to performed to strengthen the muscles and bones in the hands. This exercise is to strengthen the muscles to hold and to stretch to get an object. The therapeutic technique was done by by raising and lowering the finger on the equipment. This set up was made of 'mild steel which was then painted for durability purposes. Two sets of wrist exercises were also installed on both sides of the armrests for exercising the wrists. Meanwhile, the seat cushion and headrest were made of PVC. To ensure patient's comfort, good quality cushions were used on the seat and headrest.

Multifunctional therapeutic wheelchair is designed to enable stroke patients to perform scheduled rehabilitation exercises at home. This easy-to-use and simple product with the combined therapeutic functionalities enables the rehabilitation process to be conducted with minimal supervision and without constraints to get to the treatment centre. Besides providing convenience to stroke patients to go though rehabilitaion exercises at home, the product is also suitable to be used at treatment centres due to its easy-to-mobilized features. It is also designed specifically for patients based on average body size and physical height. However, current limitation of the product is that it is restricted to only stroke patients. Further studies are needed to widen the capacity of this product so that it may also provide benefits for other purposes including physical training and mucle toning for professional athletes.

REFERENCES

[1] Accessibility for the disable: Design Manual for a Barier free enviroment, (2004), Kuala Lumpur

[2] Annual Report, Ministry of Health Malaysia (MOH), (2005), Kuala Lumpur

[3] Angin Ahmar / Strok, Kementerian Kesihatan Malaysia, http://myhealth.gov.my/, Accessed on 20 November 2018.

[4] Berg, K., Hines, M., & Allen, S., Wheelchair Users at Home : Few Home Modifications and Many Injurious Falls , pp.6–8, (1995)

[5] Chang, W. and Taylor, S. A., The Effectiveness of Customer Participation in New Product Development: A Meta-Analysis. Journal of Marketing: January 2016, Vol. 80, No. 1, pp. 47-64. (*2016*)

[6] Guo, J., Tan, R. H, Sun, J., Wu, J. R. S., Qiu, J. R., A Needs Analysis Approach to Product Innovation Driven by Design " Volume 39 elvesier, Procedia CIRP 39 pp.39 – 44. (2016)

[7] Hector, M. G., Yentzer, D. R., Structure, Components And Method For Constructing And Operating An Automatically SelfLocking Manually Propelled Vehicle Such As A wheelChair. (2014)

[8] Hsu, P. E., Hsu, Y. L., Lul, J. M., and Chang, C. H., Seat Adjustment Design Of An Intelligent Robotic Wheelchair Based On The Stewart Platform, Regular Paper, Gerontechnology Research Center, Yuan Ze University, Taoyuan, Taiwan. (2013)

[9] Humrickhouse, R., and HannekeKnibbe "The Importance of Safe Patient Handling to Create a Culture of Safety: An Evidential Review" The Ergonomics Open Journal, Crossmark, 9, pp.1-16 (2016)

[10] Krishnamoorthy M., Killer Stroke : Six Malaysians Hit Every Hour, in The Star, ed (2007)

[11] Nasam Know Your Stroke Facts, National Stroke Assosiation of Malaysia, http://www.nasam.org/ accessed on 2018.

[12] Nipanikar, R. S., Gaikwad,V., Choudhari, C., Gosavi, R., Harne, V., "AutomaticWheelchair For Physically Disabled Persons", (Ijarece) (2013)

[13] Ogundare, O. D., Momoh, I. M., Akinribide, O. J., Daniyan, A. A., Adetunji, A. R., Olusunle, S. O. O., Effect of Strain Rates on Mild Steel under Tensile Loading International Journal of Science and Technology Volume 2 – IJST Publications UK. All rights reserved. 588 (2013)

[14] Paik, J. K., Kim, K. J., Lee, J. H., Jung B. G., & Kim, S. J., Test Database Of The Mechanical Properties Of Mild, High-Tensile And Stainless Steel And Aluminium Alloy Associated With Cold Temperatures And Strain Rates, pp. S230-S256, Taylor & Francis Online Journal (2018).

[15] Richard G. B., Nisbett, J. K., Shigley's Mechanical Engineering Design, McGraw-Hill Education, ISBN 978-0-07-339820-4. (2015)

[16] Sh, H., Early intervention care in the acute stroke patient." , 67(5), p.3707317. (1986)

[17] Suryawansh, S. J., Reddy, K. J., Product Development Of Wheelchair For People Disabled In Legs. (2013)

[18] Shigley, J., E., Mischke C., R.,Standard Handbook of Machine Design. 2nd edition Mc Graw Hill Companies, Inc. ISBN 0-07-056958-4. (1995)

[19] Tzotzou M. D., (2014) Designing And Administering A Needs Analysis Survey To Primary School Learners About EFL Learning: A Case Study, Volume 2, Issue 1, pp. 59-82 Laboratory of Pedagogical Research & Applications, ISSN: 2241-7206

[20] Rosmawati Ismail, Kamal haron, Sharifah Noor Binti Deraman (2014) "Rekabentuk Merekabentuk Kerusi Roda Fisioterapi Berbagai Fungsi Rawatan Pemulihan", 2014 2nd Innovation and Commercialization of Medical Electronic Technology , p35-40.

[21] Hélène M. Larin, Carole W. Dennis, Sharon Stansfield "Development of robotic mobility for infants: rationale and outcomes" DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.physio.2012.06.005 Physiotherapy, Vol. 98, Issue 3, p230–237

[22] D Ding, R Cooper,(2005) " Electric power wheelchairs : Control System" IEEE, Vol 25 Issue:2,p22-34.

[23] C. Hawkins, P. Coffee, A. Soundye," Considering how athletic identity assists adjustment to spinal cord injury: a qualitative study"Cited in Scopus: DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.physio.2013.09.006 Physiotherapy, Vol. 100, Issue 3, p268–274

BEST PRACTICES OF WOMEN LEADERSHIP IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A REVIEW

Yong Yong, LEE
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, yylee.shareen@gmail.com

ABSTRACT

The collective voices of women portraying and speaking up about their workplace experiences have never been stronger today. The new sense of fearlessness, valour, and urgency in addressing the challenges faced by women, especially in the indisputable stereotyping of genders, including but not limited to the possibilities of workplace discrimination and harassment, the underrepresentation of women in top leadership positions, the slow progress in narrowing the gender gap, and the lack of work-life balance have shed light and inspired the rise of women movement and breadth of women leadership literature locally and globally. In the educational context, while women make up most of the teaching force, especially in Malaysia, the challenges it presents in relation to power, communication, and many unresolved biases cannot be ignored. In a study conducted by Morley et al. (2017), it was found that there is a considerably high rate of women's participation in higher education. However, the trend is yet to be translated into a proportional representation of women with access to leadership and decision-making even with the 30% quota set since the tenth Malaysia Plan introduced in 2011 (Morley et al., 2017; Chan, 2021). In this paper, the best practices and studies on women leadership obtained from various academic resources, related studies, and artifacts will be described, presented, and reviewed. In light of this, a comprehensive analysis of the assessment and evaluation of the related literature and research conducted will be done. The conceptual frameworks presented, and research instruments used in all the studies will also be discussed and assessed. Next, some recommendations based on the overall analysis will be put forth before the paper concludes with an overall summary on women leadership.

Keywords: women leadership, education, educational management and leadership

INTRODUCTION

Heralded by the amounting plethora of women leadership research literature in the recent years, the call to create a more gender-balanced and equal working world has started plenty of groundwork across many parts of the globe. Capturing this essence, the common perceptions of women perceived as weak, emotional, sensitive, and less rational have placed them at a great discord and disadvantage, especially in the workplace. To discover the best practices for women leaders in the educational sector, various literature from all parts of the world including academic sources, related research, and artifacts will be drawn and reviewed for this paper. These best practices are imperative and meaningful as they provide guidance and direction to establish a firm footing in the practice, integration, and execution of women leadership as a whole.

Best Practice 1: Coaching and Mentoring

Across the literature gathered, it can be seen that 'coaching and mentoring' appear to be the central theme in the best practices of women leadership across the world. In the United States, William's (2019) study on the best practices of women leaders in the public sector highlighted the importance of women 'being coachable' in order to face various leadership and workplace challenges. This theme was also echoed in Steele and Fisman (in Vongalis-Macrow (2014), who verified the essence of mentorship to help women develop professionally and advance to leadership positions. In a study conducted by Growe & Montgomery (2000) on the women and leadership paradigm, they found the influential role of mentoring to bridge the gender gap. Adopting Phondej et al. (2010)'s conceptual framework on successful female leadership in Thailand, the practice of coaching and mentoring applied as gender-based organisational practice can, in turn, generate more female leader succession.

Similarly, in Crosby-Hillier's (2012) study on the experiences of current and aspiring female educational administrators in Canada, the mentoring opportunities provided and taken by both women groups have helped them to gain more confidence in their designated roles. However, the aspiring female group also added and reiterated their desire to have more shadowing opportunities so that they are better equipped and prepared for higher leadership positions. Beautifully put by Gupton (2009) in her reflections as a 50-year veteran, she pointed out that the coaching experience can help facilitate one's ambition to be a leader better than the number of years and experience in teaching gained in the classroom. In essence, it can be seen that the 'coaching and mentoring' theme has surfaced in many works of literature on the best practices of women leadership across the world, citing the many works from the United States (Williams, 2019; Growe & Montgomery, 2000; Gupton, 2009) to Canada (Corsby-Hillier, 2012), Australia (Vongalis-Macrow, 2014), and Thailand (Phondej et al., 2010). Therefore, coaching and mentoring must be significantly invested if the change to have more women leaders is demanded. Having role models in the system can also help propel and instill confidence for women to advance in their leadership position (Brown and Severin, 2014; American Association of University Women, 2016; Grady,

2008; Pankake and Beaty, 2005). Women leadership cannot be advocated if the coaching and mentoring practice are absent from the discipline.

Best Practice 2: Collaboration, Support, and Networking

The second theme that surfaced in women leadership's best practices directly taps the essence of collaboration, support, and networking. In Fuller and Berry's (2019) study on the #WomenEd movement, they found paramount importance of network due to the persistent presence of gender inequalities in education systems and broader societies today. The need for a network becomes more gravely desired to bring women leaders and women together collectively in a voice. This powerful combination can build a safe community besides providing a channel and a mechanism to amplify support and network. In this atmosphere, collaboration helps forge a learning community where women and women leaders can be empowered. In Avgeri's (2015) study on the gender-influence perspective in educational management and leadership between Greece and Sweden, it was found that women principals who adopted the collaborative approach tackled the leadership barriers posed by cultural, socio-political, and gender better. With a strong support system, women can advance into higher leadership positions to improve their knowledge, skills, and capabilities better in the talent pipeline. Tailoring a network to women leaders to discuss and gain advice, especially without judgement, can help them to tackle the challenges faced head-on. Macphail (2017) once stated that "ignoring the issue under the guide of normalising will not remove glass ceilings, address sexual harassment or improve the pipeline." Through collaboration, support, and networking, issues and barriers experienced by women leaders can be amplified to create the visibility required.

In her speech in Ted, Sandberg (2010) highlighted the number of women who are actively taking action to stay in the workforce eventually ended up leaving the workforce due to many disparaging conceptions that they have to slow down once they start a family or get married. One of the best solutions to this is to have strong support and network system so that women are not disproportionately and unreasonably affected. With collaborative efforts and proper support, women leaders can manoeuvre their ways around the increasing challenges by opening up and discussing their experiences, work-life, and career goals at ease. Not only that, but awareness on issues plaguing women in leadership can also be shared and highlighted within the community, as mentioned by Wyatt-Nichol (2014) in her strategies on 'maintaining sanity and success.' Conversely, Vongalis-Macrow (2014) also deposited similar contentions when she highlighted 'loyalty' and 'networking' as two essential practices in her study on mid-career women leaders in higher education in Australia. To further explain, she highlighted two key networking areas which women leaders are still lacking (Vongalis-Macrow, 2012). The first area centers on collaboration, especially with their women colleagues, while the second shortcoming derives from the reluctance of women to "talk informally about their leadership aspirations" (p.80). Women are found to detract from collaborations that require the kind of teamwork that yields work outcomes and achieve specified career goals,

albeit they succeed in exhibiting networking behaviours such as praising, offering support, engaging in new ideas, etc., that create meaning and value in their relations.

In a similar study, it was also discovered that women often shy away from discussing their leadership aspirations and intentions. It was reasoned that this was due to the competitive nature of the higher education academic world. To contend, the strong networking links forged can benefit women through various leadership, life, and work challenges as advice and support can be offered to help them achieve their goals. On a similar note, Brown and Severin (2014) highlighted the importance of having a climate that promotes success to advance women in their leadership positions through their STEM-focused initiative in the U.S National Science Foundation-sponsored programme. Through 'collaborative networking,' they found that women are more likely to demonstrate self-efficacy, persuasiveness, and change agency, making them transformational as leaders.

All in all, this best practice is viewed as important for both career and also personal reasons. With a strong social link, the various range of interactions can be expanded, as well as to increase influence as community ties and bonds can be strengthened. With networking and collaboration, resources can also be offered, especially when facing the inevitable barriers at the workplace. Collective interests can also be garnered to help women leverage their overall leadership experience. With this support, they can continue to march forward to progress towards their individual and collective leadership goals.

Best Practice 3: Personality Traits and Transformative Leadership

The third shared best practice of women leadership is driven from the standard literature and theme, which touches on internal factors such as personality traits and being transformative as a leader. In Peterson's (2016) study on women as transformative leaders in higher education in the United States, it was found that resilience and self-authoring are instrumental in breaking down barriers and transforming educational institutions. Seconded by Nash et al.'s (2017) study in Australia, it was found that successful women in STEMM defined leadership as 'idealised influence' and 'inspiring motivation' in which these two traits respond to transformational leadership. Similarly, in Greece and Sweden, a more collaborative and transformative leadership style employed by women is more favoured than men's authoritative and transactional style (Avgeri, 2015). The values of resilience, inner-direction, self-assurance, and charisma have also been necessary for developing personality to overcome barriers and adversities (Pankake & Beaty, 2005). Gupton (2009), in her study on women in educational leadership in the U.S., found that perseverance, alongside a strong support system, personal integrity, self-belief, hard work, and being prepared, these traits must be present in those who aspire to take on the administrative roles in education. Drawing from this, the traits mentioned in this section seems fundamental to be cultivated, nurtured, and developed among women leaders who yearn for higher leadership positions.

COMPREHENSIVE ANALYSIS

This section examines the related literature and research on women leadership as gathered and summarised in the earlier section of this portfolio. With that, an analysis in evaluating the quality and the strength of the case will be provided alongside a personal reaction for each section.

Related Literature

The related literature which will be discussed in this section are taken from the work of Williams (2019) in her study on the best practices of women leaders in the public sector in California, American Association of University Women (2016) in looking at the status of women in leadership from the critical issues identified as barriers and bias, the various studies as presented in Career Moves (Vongalis-Macrow, 2014), Growe & Montgomery (2000) in bridging the gender gap present in women and the leadership paradigm, and the conditions and factors associated with successful female leadership in Thailand by Phondej et al. (2010).

Evaluation and Quality

All the related literature will be analysed in terms of its quality according to these evaluation criteria: 1) significance of development, 2) comprehensiveness of content, 3) logical consistency, 4) generation of theory, concept, and framework, 5) social significance, 6) contributions to women leadership, 7) contributions to the field of educational management and leadership, and finally 8) number of citations. These general criteria have been adapted from the work of Ahearne (2010), Crawford (2016), and Fawcett & Desanto-Madeya (2013). For the first criterion, the related literature will be analysed in terms of its significance in the development of the study. Simultaneously, the comprehensiveness of content will be evaluated based on whether the proponents and domains of women leadership are fully considered and included. Following that, the third criterion measures the literature's logical consistency with the development of women leadership in general.

In contrast, the fourth criterion looks into the generation of theory, concept, and framework from the study. The fifth criterion evaluates the social significance of the study in the development of women leadership literature, while the sixth criterion analyses the contribution of the literature to women leadership in general. The seventh criterion looks into the contribution of the study in the field of educational management and leadership. Lastly, the final criterion looks at the number of times the study was cited. Table 1 presents the evaluation. Following that, a brief discussion on the strength of the related literature and a personal reaction towards this will be included in the next section. The table of summary in Appendix 1 is used as a reference to form the evaluation and discussion.

Table 1: The Evaluation of Related Literature on Women Leadership

Evaluation Criteria	Williams (2019)	AAUW (2016)	Vongalis-Macrow (2014)	Growe & Montgomery (2000)	Phondej et al. (2010)
Significance of Development	Significant. The desire to discover the best practices of women leaders is seen as necessary to meet the demands of women leadership especially in public sectors.	Significant. The study helps to highlight, summarise, and center the key issues that have long been posed as barriers and biases especially on the status of women in leadership.	Significant. The work involved served as guide and advice to women looking to move up the career ladder in leadership, hence significance in the development of women leadership.	Significant. The gender gap has long debated in the literature of women leadership as it poses many challenges faced by women in comparison to their male counterparts.	Significant. The conceptual framework for successful female leadership, especially in the Asian and South East Asia context is still minimal. This study hence is indeed significant.
Comprehensiveness of Content	Complete. Depth of the study is carefully considered and included, including the technical execution of the study.	Incomplete. The design and method used to gather the data for the purpose of this study was not included.	Incomplete. While this work expands the breadth of women leadership included, few aspects like research questions and instruments were not mentioned and explained clearly.	Incomplete. No research questions nor design were mentioned and explained.	Incomplete. No specific key findings were drawn except for a conceptual framework developed.
Logical Consistency	Yes. Consistent with the development of women leadership.	Yes. Consistent with the development of women leadership.	Yes. Consistent with the development of women leadership.	Yes. Consistent with the development of women leadership.	Yes. Consistent with the development of women leadership.
Generation of Theory, Concept, and Framework	Yes. The best practices were outlined, and multiple publications and references cited.	Yes. The best practices were outlined, and multiple publications and references cited.	Yes. The best practices were outlined, and multiple publications and references cited.	Yes. The best practices were outlined, and multiple publications and references cited.	Yes. The best practices were outlined, and multiple publications and references cited.

Social Significance	High. Usefulness across public sectors and geographies.	High. Usefulness across various settings related to women leadership.	High. Usefulness of advices and study findings across geographic boundaries as the work are multidisciplinary.	High. Usefulness of strategies and techniques in overcoming the gender gap is significant.	High. The study considered the external and internal factors and conditions in the country of the study and the framework developed is applicable across geography.
Contributions to Women Leadership	High. Effective and can be integrated.	High. Effective and can be integrated.	High. Effective to provide good set of mentoring advices and guidance.	High. The techniques, skills and steps developed are relevant.	High. The framework developed can be applied.
Contributions to Educational	High. Expands the field of knowledge and discipline.	High. Expands the field of knowledge and discipline.	High. Expands the field of knowledge and discipline.	High. Expands the field of knowledge and discipline.	High. Expands the field of knowledge and discipline.
Number of citations	2	105	1	274	8
Overall Score	7/8	7/8	6/8	7/8	6/8
Overall Percentage (%)	87.5	87.5	75	87.5	75

Strength of Case and Personal Reaction

Based on all the related literature obtained from the academic sources, the strength of each case will now be discussed in light of the evaluation criteria. Overall, Williams (2019) scored 87.5% in the overall evaluation in her study on women leaders' best practices in the public sector. To correspond to the score obtained, this study highlights the significant points in terms of the best practices besides positing a strong argument based on the overall findings. In the study, challenges faced by women leaders in the workplace, the measurement of success, lessons, leadership strategies, and traits were presented, and this is deemed crucial, especially when discussing best practices. The study adopted the phenomenological approach by studying eight women leaders selected

from different locations and higher education agencies. While the approach seems appropriate to extend the depth on the best practices employed, the number of subjects seems small to generalise the findings to the overall public sector context. This perhaps suggests the lack of citation (2) in terms of this study. However, the overall quality of this study remains high as the technicalities of the work were not compensated. In terms of its contribution and social significance, this study can be considered to have significantly added value to women leadership.

Similar scores were also obtained by AAUW (2016) and Growe and Montgomery (2000), with the highest citations (274) noted in the latter work. The lack of research questions in the latter study and the lack of research design mentioned in both the studies contemplated the research quality as a whole. Nonetheless, the strength demonstrated through the contributions of both the studies towards women leadership and the educational management and leadership field hint at the overall significance of this study. As for work by Vongalis-Macrow (2014) and Phondej et al. (2010), the 75% score obtained indicated the high significance, consistency, and contributions to the overall disciplines of women leadership and educational management and leadership. However, the lack of comprehensiveness in both of these works can be justified by its nature, especially when Vongalis-Macrow (2014) presented many studies through book chapters. The lack of key findings in Phondej's (2010) study also compromised the comprehensiveness of the content, albeit the framework developed was a strong and relevant one.

DISCUSSION AND ASSESSMENT

This section discusses and assesses one selected research conceptual framework underpinned in the research and an instrument used in the research.

A Research Conceptual Framework

The research conceptual framework selected is the Full Range Leadership Model (FRLM) used by Nash et al. (2017) in their study on women in STEMM. This model was initially proposed by Avolio and Bass (1991) to identify three types of leadership, namely transformation, transactional, and non-transactional (laissez-faire), based on the leadership factors and descriptions outlined. Table 3 illustrates the FRLM and its factor descriptions used in the analysis.

Leadership Type	Leadership Factor	Description
Transformational	Inspirational motivation	• Motivate those around them by providing a vision and meaning for the work undertaken by followers. • Display optimism and generate enthusiasm and individual/ team spirit. • Has clear goals and positive attitude for the future.

	Idealized influence as an attribute	• Demonstrate attributes that motivate respect and pride by association charisma. • Focuses on higher-order ideals and values. • Followers build close emotional ties to the leader. Leader is trustworthy and inspires confidence in followers.
	Idealized influence as a behaviour	• Communicate values, purpose and importance of mission. • Emphasizes collective sense of mission and values, and acts upon these values.
	Intellectual stimulation	• Examines new perspectives on problem solving and task completion. • Challenges assumptions of followers' beliefs, their analysis of problems faced, and solutions generated.
	Individualised consideration	• Act as coach/mentor by paying attention to individual needs for achievement and growth. • Focuses on developing follower's skills. • Recognizes individual aspirations.
Transactional	Contingent reward	• Clarify expectations for followers. • Recognizes/ Rewards followers when goals are achieved.
	Active management-by-exception	• Actively attends to deviations from rules to avoid these deviations; if necessary, corrective actions are taken.
	Passive management-by-exception	• Waits until problems are severe before intervening. • Intervenes only after errors are detected or standards are not met.
Non-transactional	Laissez-faire	• Exhibits widespread absence and lack of involvement during critical junctures.

Discussion

Overall, in this paper, it has been made clear that transformational leadership, as discussed in the description of best practices, exhibited by women leaders could ascend them to higher leadership positions. Interestingly, leadership, which is thought to be attractive and appealing, relates highly to power, status, influence, authority, reward, and recognition. The flip side of this extends to the culture of long working hours, incompatibility with marriage and family responsibilities shouldered by women, and perhaps occupational stress, competition, and negativity. This conceptual framework helps in managing identity and leadership performance based on the factors and description presented. In a study conducted by Stempel et al. (2015) on thinking transformational leadership- think female, it was found that out of the 113 participants in Germany, transformational leadership is more typical of the women leaders. Gathering from the stories summarised in the artifact section of this portfolio, the barriers and biases portrayed are often deep-seated. Hence, one way to conquer this pernicious mindset and culture imposed on women is to transform and endure.

According to Simon and Goes (2011), on an informed conceptual framework for research, it was highlighted that the framework must know the main concerns for inquiry and ascertain the key variables. In this sense, FRLM responds to these tenets as the interconnect relationships of factors and descriptions were well-explained and described. This framework is useful to every practitioner in this field as it is closely tied to the leadership theory and provides ample room for incremental research and studies to be conducted based on the framework.

A Research Instrument Used

For discussion, the research instrument employed in Fuller and Berry's (2019) study on #WomenEd will be used. This online survey was distributed widely via the Twitter platform, and it was designed to target those who have heard of #WomenEd. In the survey, demographic information on respondent's work in education and their characteristics were collected. The survey was piloted in international contexts to obtain feedback on language use and technicalities. The survey was administered on the movement's second birthday in April, and a total of 394 people answered the online survey.

Discussion

In Baghal et al. (2019)'s study on linking Twitter and survey, it was found that surveys administered through social media platform can increase the richness of data as it provides the researcher with an opportunity to verify the accuracy of demographic information, hence increase the understanding on the survey data. The integration of Twitter as a social media platform in this sense can leverage the social ties, which in this study served great importance as it is purposed to examine the role of social media in the growth of the #WomenEd movement. In assessing the samples obtained, the ingenious sampling strategy in garnering 394 responses projected a reasonable size of sampling. In addition to that, this method is also closely knitted to meet the purpose of the study, hence can serve as a 'blueprint' for replication. The reliability and validity of this instrument are well-considered as the survey was piloted in international contexts for feedback to be obtained on the appropriateness of language used and also the comprehension of overall technicalities of the survey. The instrument adopted was also triangulated and complemented with other methods such as semi-structured interviews, analysis of two years of blogs pertaining to the #WomenEd movement, and a follow-up interview. While the online survey was not included in the appendix, overall, it can be argued that the researcher has thoroughly considered the design of the survey due to the maximised response rate, the pilot of the instrument, and the overall ease of execution by using the social media. The survey was also able to elicit the required understanding and answers to both the research questions outlined in the study.

RECOMMENDATIONS

From all the related literature and research presented in this paper, it is evident that women leaders wanted to change. The best practices adopted have successfully shown that they are mostly centered on coaching and mentoring, collaboration, support and networking, and a particular set of personality traits and transformative

leadership. In this essence, educational institutions must devote and redistribute their resources to enable the optimal use of these best practices and consider specific programmes to identify potential women leaders. In terms of governmental support, policies specifically related to growing women leadership can be looked into, especially supporting women to manage work-life balance, and specific efforts to narrow the gender gap can be made. Academicians and lecturers can continue to grow the body of women leadership literature and design and set up modules and courses that specifically target women leaders in the educational context. As networking is also seen as fundamental in increasing collectivity and connectivity, a particular network or a body can also be formed to support women leaders to amplify their presence and voice, besides providing them with a sense of community and belonging. Women's responsibilities far vary from their male counterparts. In this aspect, coaching and training can be administered to help women leaders deal with their daily complexities. According to a study conducted by IPSOS in 2018, a list of top ten issues on women's equality in Malaysia was drawn. Seated at the tenth in the list, the lack of women in leadership roles is still evident (Nortajuddin, 2020). Women cannot be complacent and, more important than ever, narrowing the gender gap and nurturing women leaders begin at home. Young girls must be exposed not just in schools but also at home to the visibility of women leaders locally and globally so that their views on women leadership can be set right and shaped from young.

CONCLUSION

A world run by women would be a better world. Decades of struggle in reversing mindsets, views, and perceptions of women in power or leadership roles have proven possible. It is tough to change this ingrained negative outlook on women as leaders due to cultural, societal, and organisational barriers, but it is fundamentally possible, necessary, and essential. At an individual level, women can help to counter gender bias, stereotypes, organisational discrimination, etc., by developing themselves in the essence of the best practices laid out in the earlier section of this paper. With a strong support system, coupled with a set of leadership traits, one woman can single-handedly alter the fate of tomorrow if she realizes her space and right to be in power. Ascending to higher leadership positions should not be viewed as an option but rather as a privilege in its own right. Women are all privileged to be leaders. With their innate qualities to persevere and endure, they can indeed withstand the storms of life, let alone in a workplace. This paper has managed to describe the best practices employed by various studies in different cross-cultural settings across the globe and analysed the related literature, research, conceptual framework, and a research instrument used in the study. It is hoped that the discussions presented in the paper will nudge women into higher decision-making positions and nurture some self-beliefs on each woman's leadership potential as a whole.

REFERENCES

Ahearne, R. M. (2010). Understanding Contemporary Development: Tanzanian Life Narratives of Intervention. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54507552/FULL_TEXT.PDF

American Association of University Women (AAUW). (2016, March). Barriers and Bias: The Status of Women in Leadership. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585546.pdf

Avgeri, E. (2015, May). The Gender-Influence Perspective in Educational Management and Leadership: A Comparative Study of Women Upper Secondary Principals in Thessaloniki, Greece and Stockholm, Sweden. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:827631/FULLTEXT01.pdf

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). The Full Range Leadership Development Programs: Basic and Advanced Manuals. NY: Binghamton.

Baghal, T. A., Sloan, L., Jessop, C., Williams, M. L., & Burnap, P. (2019). Linking Twitter and Survey Data: The Impact of Survey Mode and Demographics on Consent Rates Across Three UK Studies. SAGE Journals, 38(5), 517–532. https://doi.org/10.1177/0894439319828011

Brown, B., & Severin, L. (2014). Advancing Women Through Collaborative Networking. In A. Vongalis-Macrow (Ed.), Career Moves: Mentoring for Women Advancing Their Career and Leadership in Academic. (pp. 83–94). Rotterdam: Sense Publishers.

Chan, D. (2021a, March 8). Efforts to include women as decision makers must be increased. New Straits Times. https://www.nst.com.my/news/nation/2021/03/672043/efforts-include-women-decision-makers-must-be-increased

Chan, D. (2021b, March 8). Rina: More efforts to be made to close the gender gap. New Straits Times. https://www.nst.com.my/news/nation/2021/03/672026/rina-more-efforts-be-made-close-gender-gap

Crawford, C. (2015). Evaluation of Conceptual Frameworks Applicable to the Study of Isolation Precautions Effectiveness. Journal of Advanced Nursing, 71(10), 2279–2292. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4564330/#R18

Crosby-Hillier, K. (2012). Women and Educational Leadership: Exploring the Experiences of Current and Aspiring Female Educational Administrators (No. 243). https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1242&context=etd

Fawcett, J., & Desanto-Madeya, S. (2013). Contemporary nursing knowledge: Analysis and evaluation of nursing models and theories (3rd ed.). Philadelphia, PA: F.A.

Growe, R. E., & Montgomery, P. (2000). Women and the Leadership Paradigm: Bridging the Gender Gap. National Forum Journal, 17(E), 1–11. https://www.researchgate.net/publication/242783132_Women_and_the_leadership_paradigm_bridging_the_gender_gap

Gupton, S. L. (2009). Women in Edcational Leadership in the US: Reflections of a 50 Year Veteran. Forum on Public Policy, 1–20. http://forumonpublicpolicy.com/summer09/womenandleadership.html

Harzing, A.-W. (2017, August 22). The four C's of getting cited. Research in International Management. https://harzing.com/publications/white-papers/the-four-cs-of-getting-cited

Morley, L., Berma, M., & Publishing, S. S. (2017). Managing Modern Malaysia: Women in Higher Education Leadership. In H. Eggins (Ed.), The Changing Academy- The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective (Vol. 17, pp. 137–154). Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42436-1

Nash, M., Davies, A., & Moore, R. (2017). What style of leadership do women in STEMM fields perform? Findings from an international survey. PLoS ONE, 12(10), 1–16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185727

Pankake, A. M., & Beaty, D. (2005). Stories of Resiliency: Successful Female Educational Leaders. Journal of Women in Educational Leadership, 21–38. http://digitalcommons.unl.edu/jwel/152?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fjwel%2F152&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Peterson, P. L. (2016, December). Women as Transformative Leaders in Higher Education: An interpretive multi-case study (No. 54). Minnesota: University of St. Thomas. https://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=caps_ed_orgdev_docdiss

Phondej, W., Kittisarn, A., & Neck, P. A. (2010). The Conditions and Facotrs Associated with Successful Female Leadership in Thailand: A Conceptual Framework. Review of International Comparative Management, 11(1), 52–65. https://www.academia.edu/4793338/The_Conditions_and_Factors_Associated_with_Successful_Female_Leadership_in_Thailand_a_Conceptual_Framework

Simon, M. K., & Goes, J. (2011). Developing a Theoretical Framework. WA: Seattle.

Stempel, C. R., Rigotti, T., & Mohr, G. (2015). Think transformational leadership - Think female? SAGE Journals, 219–248. https://doi.org/10.1177/1742715015590468

Vongalis-Macrow, A. (2012). Monkey in a Cage: The Complicated Loyalties of Mid-Level Academic Women Working in Higher Education. Forum on Public Policy, 2012(1), 1–17. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979444.pdf

Vongalis-Macrow, A. E. (2014). Career Moves: Mentoring for Women Advancing Their Career and Leadership in Academic. Rotterdam: Sense Publishers.

Williams, C. (2019). Best practices of women leaders in the public sector (Ph.D. Dissertation). https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1118?utm_source=digitalcommons.pepperdine.edu%2Fetd%2F1118&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Wyatt-Nichol, H. (2014). Strategies for Maintaining Sanity and Success: Advice for Junior Faculty. In A. Vongalis-Macrow (Ed.), Career Moves: Mentoring for Women Advancing Their Career and Leadership in Academic (pp. 9-16). Rotterdam: Sense Publishers.

IV DRIP MONITORING SYSTEM IN IOT

CHEW YU MEI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, vrilinchew@gmail.com

Mrs IDA MARIA BINTI MOHD YUSOFF
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, iemaria80@gmail.com

ABSTRACT

Intravenous therapy is a special device to delivers liquid substances directly into a vein blood mainstream. The intravenous route type can be used for injections or infusions. Intravenous infusions are commonly referred as drips. The intravenous route is the fastest way to deliver medications and fluid replacement throughout the body, because circulation carries them. However, the problem with this intravenous therapy is the progress of water level in patient is difficult to monitor. It is hard to analyze the water level and difficult to be diagnosed by the medical doctor. Therefore, this project was developed to monitor and display water level of intravenous therapy by wireless digital device. The pulse sensor is used as a sensor to capture the progress of the water level in the IV and transmit the signal using Wi-Fi Wireless Transceiver Module devices to the nurse's monitor. And using Arduino Pro Mini as a controller to run the project. Graphical User Interface (GUI) was developed using Blynk application to monitor real time water level progress of IV and for data logging purpose. The result will show that this device able to transmit and receive water level progress wirelessly. The water level signal can be recorded through data logging application for further analysis by the medical personal.

Keywords: IV Drip, IoT Infusion System

INTRODUCTION

Intravenous Therapy is a special device to delivers liquid substances directly into a vein blood mainstream. The intravenous route type can be used for injections or infusions. Intravenous infusions are commonly referred to as drips. This invention relates to medical equipment namely electrical monitoring for intravenous dripping (I.V.). It has been a problem for ever to accurately detect droplets from intravenous gravity feed bottles and to show droplets provided by corrective administration of fluid therapy.

However, the problem with this Intravenous Therapy is nurses need to regularly check the progress of water level in patient if the water slowly flowing or the bottle is empty. The effect of leaving the bottle empty will cause the blood to enter the drainage tube.

Secondly, previously there was no system linking intravenous with monitor at pc nurse. Nurses need to use manual methods to monitor patients. It is hard to analyze the water level and difficult to be diagnosed by a medical doctor. When a patient requires the use of intravenous (IV) drops for the introduction of various fluids into his or her body, it is common for a physician to set the prescribed rate in cubic centimeters per hour (cc /hr). The nurse will adjust this rate manually by making a small set of screws located on the IV tube connected to the patient.

An intravenous monitor system that uses visual basic. A pulse sensor transmitter and receiver detects drops as they fall through a drip chamber. Each passing drop retriggers a counter. If the counter is not retriggered after a certain set delay time an alarm signal is sent out. A special adjustable housing contains all of the electronic components of the monitoring system.

With the continuous improvement of living standards and the pace of life, more and more people's physical health deterioration, people's major diseases and diseases, there are many difficult and complex diseases. People from all over the city also concentrated to see a doctor, resulting in many cities of medical resources straining, urban hospitals are overcrowded. Among them, the number of infusion patients is also increasing. Compared to the surge in patients, the hospital's nursing staff is nervous, so many patients let them catch up, busy. Staff shortages and fatigue at work make it impossible for them to cover everything, and it is inevitable that some patients will not be well-cared for. Infusion patients often need the care of family members or nurses, after the drop of the medicine, if the care is not proper, the patient often risks and even cause medical accidents. [1]

History

Initial research was conducted to determine that Intravenous fluid regulation is the control of the amount of fluid you receive intravenously, or through your bloodstream. The fluid is given from a bag connected to an intravenous line. This is a thin tube, often called an IV, that's inserted into one of your veins.

Fluids are administered this way for various reasons, all of which require control of the amount given. Without control, the rate of fluid administration relies on gravity alone. This can result in receiving either too much or too little fluid.

There are several reasons why patient might need to have fluids administered intravenously. These include rehydration after becoming dehydrated from illness or excessive activity, treatment of an infection using antibiotics, cancer treatment through chemotherapy drugs and also management of pain using certain medications. However, there are several problems during use the intravenous drip therapy. Drips can block, leak or become infected.

The nurses must regularly check the drip and the area around the drip. The nurses will look for redness, swelling, leakage and pain at the drip site. If there are any problems, they may need to put the drip in again in another spot. At times, a bruise may form when the needle comes out of the vein. But as a nurse, there are many patients under his care. It is, thus, desirable to enhance the progress ability by processing the water level progress signals electronically and providing a visual display and automatic analysis to the physician for a better care. (Li, M. and Poovendran, R. (2005) 'Enabling distributed addition of secure access to patient's records in a tele-referring group', Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society) [2].

LİTERATURE REVİEW

The idea behind IV treatment can be traced back to the Middle Ages, when experiments were being done involving blood transfusions between humans and animals. Eventually, poor results and a Vatican Decree banning animal-to-human transfusions stagnated progress in this field. Human-to-human transfusions happened during this time, but with little to no success.

The first successful infusion device was made by Oxford scientist Christopher Wren. Using a quill and a pig's bladder, he was able to pump outside substances into the bloodstream, but he found the device lacking in durability and difficult to secure.

It wasn't until the 1830s that Dr. Thomas Latta discovered that injecting salty water into a patient's bloodstream has a measurable impact on fighting cholera, which removes water from the bloodstream. He chose injection because drinking water and rectal delivery of saline solution both proved ineffective. He recorded several successful treatments, which were the target of the usual controversy that comes with new medical techniques. It was generally seen as a revolutionary treatment, but after the cholera outbreak subsided, was not widely used.

In 1834, Dr. James Blundell used blood transfusions on postpartum haemorrhages. He was the first to document the relationship between the speed of infusion and success. To this end, he created a medical device that regulated the speed of flow. In the early 1900s, IV infusions were kept in an open container covered with gauze to prevent contamination. This was effective, but not full-proof. In the 1930s, a glass, vacuum-sealed bottle was used.

In the 50s, when intravenous therapy started to be widely used, the old glass system was becoming too expensive and the burden often fell on the patients to pay higher fees. During this time there were no services to help patients with their payments and so the current plastic bag style was implemented as a cheaper alternative. Until the 40s, IVs were only implemented by Doctors, but in 1940, Massachusetts General Hospital allowed a nurse to administer IV therapy, a process nurses had previously only assisted with. Today, nurses are the primary providers of IV therapy. [3]

In 1492, Ailing Pope Innocent VIII, 250th successor of the apostle Peter 'given' blood from 3 healthy youths to save his life after a stroke. All died. Much speculation exists on the route of blood administration.1615, Andreas Libavius of Saxony, a Chemist, physician and director of the College at Coburg: 'the arterial blood of the healthy one will leap into the sick one and immediately bring him the fountain of life'. 1616, William Harvey (1578–1657) Physician-In-Ordinary to Kings James I and Charles publishes his description of the circulation in 'Exercitiato anatomicade moto cordis'.

1654, Francis Folly, a Florentine physician, claims to have performed the first successful animal to animal transfusion before Grand Duke Ferdinand II. He 'inserted a silver tube into the artery of the donor and a canola of bone into the vein of the recipient'. Never published his work.

1656, Sir Christopher Wren, London architect of Saint Paul's Cathedral describes 'a way to convey liquid poison into the mass of blood'. He fashioned a quill and a pig's bladder to install wine, ale, opium and liver of antimony into a dog's veins. An intoxicated dog was a successful endpoint. Wren taught Willis who later described the circle of Willis. 1662, Johann D. Major, a German graduate of Padua University injected an unpurified compound into a man's vein. Poor outcome resulted in cessation of any more attempts for many years to follow. 1665, Richard Lower (1631–1691), a graduate of Westminster School, London, a microscopist, physiologist, cardiologist and architect publishes the first successful animal to animal transfusion.

1667, Jean Baptiste Denis, a Montpellier philosopher, professor of mathematics and physician to Louis XIV of France, transfused a 16-year-old boy suffering from fever with 3 Oz of sheep blood. He published his work in a letter in the Philosophical Transactions of the Royal Society on July 22, 1667, No. 2. 1669, Denis transfuses his 4th patient, Antoine Mauroy, with calf's blood. On his 2nd transfusion 'felt a sensation of heat traveling up his arm, tightness in the chest and kidneys, an irregular heartbeat, 1 day later he suffered a nose bleed and dark

urine then finally died'. Denis was tried for manslaughter then later Acquitted. 1795, Philip Syng Physick, an American physician from Philadelphia, claims but does not publish the first human to human blood transfusion.

1827, Cholera started in India, spread to Russia by 1829 then England in 1831 and the United States by 1832 claiming thousands of lives. It was initially thought to be a blood disorder 'black, thick and cold' and treated by bloodletting. Finally, in 1831 22-year-old William Brook O'Shaugnessy of Edinburgh University recognizes that dehydration and 'universal stagnation' of blood is the primary pathology. 1829, Williams Blundell (1790–1878), an English physician and obstetrician, graduate of Edinburgh University and Fellow of the Royal College of Physicians, transfuses a man named Brazier suffering from intractable vomiting. With the help of Henry Cline, a famous surgeon, blood was drawn from several witnessing physicians in increments of 1–1.5 oz then 'thrown in' to a total of 14 oz. Brazier died.

1830, Blundell successfully transfuses a woman dying of severe postpartum haemorrhage after obtaining blood from his assistant Dr Davies using 8-oz syringes. And Herman and Jaehnichen, Russians physicians desperate in the face of cholera, injected 6 Oz of water into a patient in Moscow who died 2 h later. 1832, Thomas Latta, assistant to O'Shaugnessy and a practicing physician in Leith, Scotland, injects 6 pints of a solution of ½ concentration of soda and subcarbonate soda (58 mEq Na, 49 mEq Cl, 9 mEq HCO3) into an elderly woman over 30 min who dies shortly after. 1833, Latta's 2nd patient, a 52-year-old woman who had 'reached the last moments of her earthly existence' receives 330 cm3 of fluid over 12 h and survives. Latta transfuses 25 patients, 'a third of my patients have been restored to life'. 1834, John Mackintosh, Scottish physician and student of Latta comments that 'it would be advisable to make the fluid resemble as much as possible the serum of blood, by adding albumin obtained from egg'. After the infusion 'the pulse would become perceptible, then strong and the cramps would cease and the secretion of urine returned'. [4]

Intravenous fluid regulation is the control of the amount of fluid you receive intravenously, or through your bloodstream. The fluid is given from a bag connected to an intravenous line. This is a thin tube, often called an IV, that's inserted into one of your veins. Fluids are administered this way for various reasons, all of which require control of the amount given. Without control, the rate of fluid administration relies on gravity alone. This can result in receiving either too much or too little fluid. The flow in an IV is regulated either manually or by using an electric pump.

Complications related to the regulation of fluids include giving too much fluid too rapidly, causing fluid overload. Alternatively, not enough fluid may be given or it's released too slowly. Overload can cause symptoms such as a headache, high blood pressure, anxiety, and trouble breathing. Some overload can be tolerated if you're fairly health. But if you have other health problems, it can be dangerous. The symptoms of a low flow rate may vary depending on the person and the reason for having fluids administered.

There are several reasons why you might need to have fluids administered intravenously. For instance, some treatments rely on IV delivery. These include rehydration after becoming dehydrated from illness or excessive activity, treatment of an infection using antibiotics, cancer treatment through chemotherapy drugs or management of pain using certain medications. (Budinger TF. "Biomonitoring with wireless communications". Annu Rev Biomed Eng. 2003; 5:383–412.) [5].

METHODOLOGY

Intravenous drip sensor is a system that I created to monitor the progress of solution in intravenous bag/bottle. This project is specially created to help the nurses in hospital to facilitate their daily routine. The main component that we used in this project is pulse sensor. The function of pulse sensor is to detect each drop of solution and also calculate each droplet which is 0.01ml per drop.

Project Design

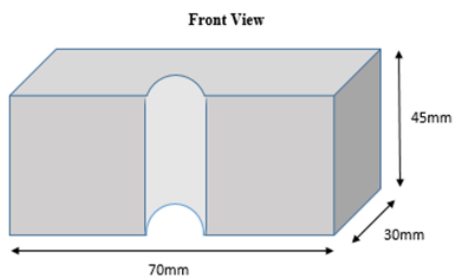


Figure 3.1: Front view of the project

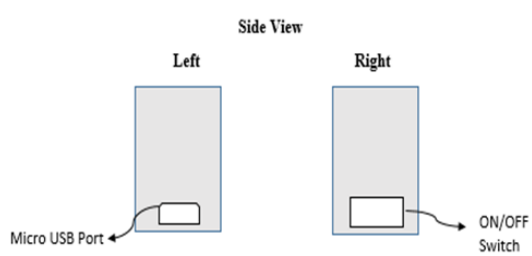


Figure 3.2: Side view of the project

The operation of the IV drip monitoring system is using the rechargeable battery as power supply to start the circuit and it is to allow the current flow into the circuit. Then, it flows to the pulse sensor to detect the drop of the solution. Next, it is connecting to the Arduino pro mini as a center of progression, then it will transfer into the Wi-Fi module (ESP01). The data will be sent to the monitoring software (Blynk Application) automatically and

the software will display the water level of the IV drip. When the bottle is empty, the animation of the Blynk app will show a full blue display box. All in all, when the IV drip monitoring system devices operate, the software will display the result for each device.

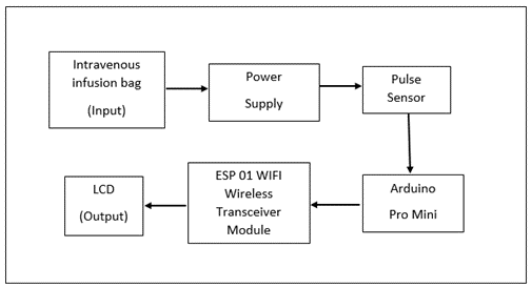


Figure 3.3: Block diagram of IV Drip Monitoring System

The operation of the flow chart for the IV drip monitoring system starts with the pulse sensor that will detect the progress of the water level. When the drop was detected, the data will be sent to the cloud and then the data will display on the screen (Blynk Application).

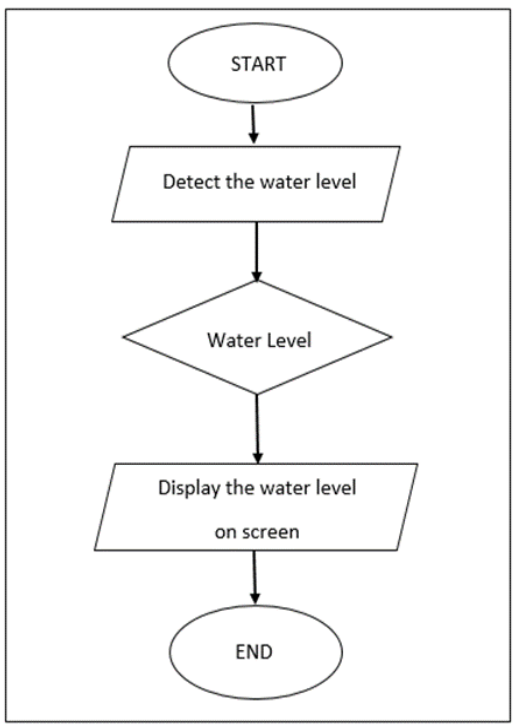


Figure 3.4: Flow chart of the IV Drip Monitoring System.

ANALYSIS AND RESULT

From the 2-in-1 survey (pre-survey and respond) of the Intravenous Drip, 29 respondents including some nurses, hospital staff, students, and the public. The questions from this survey are about the knowledge and satisfaction of users while handling or using a manual intravenous drip. Also, experiences and opinions after watching this product.

From this survey, 82.8% of people have experience used the IV drip, but 69% know about the iv drip monitoring system and also more than half of the people know that failing to take out the infusion needle in time is dangerous to the body. Furthermore, 48.3% is totally agreed that the manual method of IV drip must be developed to the digital method.

The Figure 4 shows the design of the completed project. We are focused more on infusion because that's where the pulse sensor that works to detect water drop.

Figure 4: The design of completed project

There are ways to monitor the water level of Iv drip which is through a smartphone. In smartphones, we develop using the Blynk application.

The result show when sensor transmitter and receiver detect drops as they fall through a drip chamber. Each passing drop retriggers a counter. One drop water equal to 0.01 ml. In Figure 4.1, the figure below shows the result of the water level progress and the setting of the interface. The button ON/OFF can control the display box, that can control it to function or restart the drop level. When the drop detected, the water level will have continued to increase until the full blue display box. Full blue display box means the patient's infusion bag is empty, so the nurse can through the display monitor/screen to know the status of iv drip, then they can come to change the new infusion bag.

Figure 4.1: Result from Blynk application.

SIMULATION AND EXPERIMENTATION

Intravenous monitor for monitoring drip-rate being delivered to a patient from an intravenous solution container and visually displaying the drip rate on a digital readout of the monitor. The intravenous monitor includes a photocell reader sensor which positions around a drip chamber below the intravenous container and horizontal support which maintains the vertical orientation of the drip chamber.

The flow control hereof is applied to a known system of feeding a patient intravenously and contemplates the use of a clamp applied externally to the delivery tube extending from the intravenous bag, bottle, or another appropriate container to the patient, said clamp being selectively successively opened and then closed to correspondingly meter the feeding flow of the intravenous fluid on a selected volume per time basis e.g. 1 cc/minute so that intravenous feeding of the patient is achieved according to the desired time schedule. The external application of the clamp does not detract from conventional sterile conditions of the system.

Also, and most importantly, the operation of the clamp is related to the weight of the intravenous fluid, which weight, if the feeding is proceeding as it should progressively diminish in a predictable way. The flow control hereof thus allows uninterrupted flow if the weight is not diminishing at the rate that it should, or it terminates flow if the rate is too rapid. In this effective way, the flow control hereof thus corresponding effectively supervises the intravenous feeding so that it is achieved according to the desired time schedule.

The infusion of intravenous fluid into a patient is indirectly measured by monitoring the decreasing weight of an intravenous fluid receptacle as fluid flows from the receptacle to the patient. The method hereof includes the

steps of taking a plurality of samples of the weight of the receptacle, calculating the differences between succeeding weight samples, comparing the weight differences against predetermined quality control criteria, taking additional samples if the criteria are not met, and converting the weight loss differences into the volume of fluid infused into a patient. The apparatus hereof includes a transducer for sensing the weight of the fluid containing receptacle, circuitry for converting the analog signal generated by the transducer into a digital electronic electrical signal, and a processor for calculating the volume infused into a patient as a function of the second weight of the receptacle.

CONCLUSIONS

This project can effectively transmit highly accurate data remotely of the intravenous therapy process. When multiple iv drip monitoring devices are operated at the same time, the data will be transmitted to the receiver synchronously and displayed on the screen. The two units known as the host and the remote device have been successfully designed, constructed, and tested. The wireless protocol known as the Wi-Fi module has been implemented and provides robust communication between the remote device and host. A user–friendly graphical user interface has also been successfully designed and implemented.

This process has reached the level of artificial intelligence, which can improve the accuracy of the data. Greatly reduce calculation errors. The device also uses low-cost components to assemble a highly intelligent system that can improve data errors.

This device can greatly improve the efficiency of hospital care and save the time of medical staff and patients' families. The device has a good market prospect and has a high application value. In the future, it will be necessary to develop relatively high-quality equipment to benefit the medical field. Therefore, during the entire design process, the system needs to be considered in order to launch this system..

BIBLIOGRAPHY

[1] Winchester LW, Chou N-Y. (2006) “invention of intravenous infiltration”. Proc. of SPIE-Advanced Biomedical and Clinical Diagnostic Systems IV; San Jose.

[2] Li, M. and Poovendran R. (2005) ‘Enabling distributed addition of secure access to patient’s records in a tele-referring group’, Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society.

[3] Iv Boost, (2015) “The History and Development of Intravenous Therapy”

[4] Dean Kamen, (1977) “Flow Control for an Intravenous Feeding System”, Jun.3.

[5] Budinger TF. (2003) “Biomonitoring with wireless communications”. Annu Rev Biomed Eng. 5:383–412.

EFFECTIVENESS OF ENERGY MANAGEMENT PRACTICES IN OFFICE BUILDING AT PUTRAJAYA, MALAYSIA

Sumaini Che Maid,
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, sumaini06@gmail.com

Rohaizana RAMLI
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, rohaizana312@gmail.com

Prebu Reddiyaer THAMIL MANY
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, preburedr@gmail.com

ABSTRACT

According to the report of the International Energy Outlet 2019, world energy consumption is increasing from 2015 to 2040 and will lead to declining energy resources as the global community relies on increasing energy. Buildings consumed up to 40% of the total global energy and, based on current trends, demand is expected to rise to at least 50% by 2030. A study conducted by the Malaysia Green Technology Corporation (MGTC) suggests that the majority of office buildings in Malaysia exceeded the BEI between 200kWh /m2/year and 250kWh /m2/year demonstrating inadequate energy use during the building activity phase. Because of this issue, this research is done to study the effectiveness of energy management practices in office building at Putrajaya. An aim was created to meet the finding of the research that is to recommend improvement in practices of energy management in Putrajaya office buildings. At the end of this research, an appropriate recommendation will be produced to implementing effective energy management practice according to the data collected. In order to achieve the aim of the study, several specific objectives have been identified. First is to identify the energy management that practiced in Putrajaya building. Second is to analyze the effectiveness of energy management practiced in Putrajaya buildings. Third is to recommend improvements to energy management practiced in Putrajaya buildings. The method used in this research is mixed method, which the researcher has used a combination of interviews and surveys to obtain data. Meanwhile, the research instrument used is semi – structured interviews and questionnaires. Based on the previous studies, the research output will guide management and occupants to reduce energy use in Malaysian office buildings by integrating technology, operational control, and management strategies.

INTRODUCTION

According to International Energy Outlet 2019, world energy consumption is expected to increase from 2015 to 2040. In 2018, global energy consumption increased substantially, powered by sustained economic growth and rising demand in China, the world's largest user of energy since 2009. Chinese energy consumption reported its highest growth since 2012, driven mainly by an increasing fleet of vehicles, strong industrial demand and increased fuel consumption for transportation. In 2018, gross U.S. energy consumption hit a record high of 2.3 Gtoe, up 3.5 percent from 2017, partly driven by weather (hot summer, cold winter) conditions, Global Energy Statistical Yearbook 2019.

Energy use is expected to increase in developing countries such as Malaysia due to economic growth that will drain the limited energy supplies Wai CW, Mohammed AH, Ting LS (2011). The disparity between demand and supply would continuously increase as a result of the energy crisis. Due to the threat of energy shortage, sky rocket energy price, unhealthy energy supply and the problem of enormous waste, the world today is searching for energy solution and substitute. Globally, the world community will think and act collectively to solve this problem by creating a long-term plan to maximize the limited energy supply. The Malaysian government has stressed that energy efficiency is one of the key elements of its system for energy policy. Energy management is one proven method of improving energy efficiency. Energy management helps improve the quality of the environment and maximize profits by reducing the demand for oil. Rising the demand for energy helps reduce costs Loganthurai P, Parthasarathy S, Selvakumaran S, Rajasekaran V (2012).

So, a strategy is needed to measure and evaluate the building's energy management. This paper identifies recommended strategies to develop an energy management guideline based on the literature. Although Public Work Department (JKR) has provided the manual, the effectiveness of energy management practice needs to be evaluated to develop an effective strategy for implementing energy management in Putrajaya office building.

PROBLEM STATEMENT

Energy resource management has undergone significant changes in recent times as consumption has increased. According to the report of the International Energy Outlet 2019, world energy consumption is increasing from 2015 to 2040 and will lead to declining energy resources as the global community relies on increasing energy.

Buildings consumed up to 40% of the total global energy and, based on current trends, demand is expected to rise to at least 50% by 2030. Buildings use a minimum of 48% of Malaysia's energy. Commercial buildings such as office buildings and retailers consume up to GWH 38,645 while residential buildings consume GWH 24,709.

Malaysia's electricity consumption rate is one of the highest among emerging countries, and increasing energy consumption is due to rapid economic growth, especially in residential and commercial sectors, which invest around half of the total electricity generated (Choong, Weng Wai, Yin Fong Chong, and Sheau Ting Low. 2012).

A study conducted by the Malaysia Green Technology Corporation (MGTC) suggests that the majority of the office buildings in Malaysia exceeded the BEI between 200kWh /m2/year and 250kWh /m2/year. There are certain internal and external factors contributing to energy-efficient challenges, but most of the building in Malaysia were operate without taking energy conservation into account. While some researchers focus on practices and activities proposed and implemented in the public building to achieve sustainability, it is not sufficiently thorough because they focus on a wide range of sustainability issues, (Button, C. E, Feng, Y. P. Wu, Y., & Liu, C. B.2009). So that, this study was conducted to find out effective energy management practices in two office buildings of Putrajaya.

RESEARCH AIM

An aim was created to meet the finding of the research that is to provide improvement strategies in effective energy management practices in office buildings at Putrajaya. At the end of this research, an appropriate recommendation will be produced to implementing effective energy management practice according to the data collected.

RESEARCH OBJECTIVE

In order to achieve the aim of the study and to answer the research question, several specific objectives have been identified:

i. To identify the energy management that practices in office building at Putrajaya.
ii. To analyze the effectiveness of energy management practiced in office building at Putrajaya.
iii. To recommend improvements to energy management practiced in office building at Putrajaya.

METHODOLOGY

The methodology in the study should be properly designed and applied so that the data collection process is carried out without any constraints in conducting this study. In addition, the aspects discussed include study design, variable measurement, instrumentation, validity and data analysis. In this study, the researcher chose a mixed method to obtain the study data. The mixed method will refer to the methodology emerging in the systematic study involving qualitative and quantitative data through research. This method also helps the researcher in the process of analyzing and interpreting the results of the research.

The study design consists of five components that are based on Maxwell's theory of 2012. Through his study design which shows the relationship between the five components: goals, conceptual frameworks, research

question, method and validity. The research question is considered a central point and in other words all of these components can answer all the research questions for the research that have been made.

Validity has a relationship between objectives, conceptual frameworks, methods and questions of research. Both elements must be checked either through authorization and formal expert interviews or through the use of a system software commonly used by most researchers to show the study's validity and reliability.

The data collection method used by the researcher is a mixed method. As a technique, in a single study or sequence of experiments, it includes methodological principles that govern the course of data collection and analysis and the combination of qualitative and quantitative results. The central premise is that the application of the use of quantitative and qualitative methods provides a better view of issues in study that either method alone. Creswell and Plano Clark (2007: 5) Therefore, to achieve the aim of this study, abductive emphasis will be used where this study is a combination of quantitative and qualitative approaches.

There are two instruments used for data collecting process in this research which are questionnaire and interview. Using questionnaires as a more practical and effective tool can help reduce the expense, time and energy of data collection, Mohd Majid Konting (1998). In the study, the researchers used questionnaires to obtain information from building users. Because the majority of building occupants are regular communities, data collection methods through questionnaires can help to get the right data. Semi-structured interviews provide the interviewer with substantial leeway to evaluate the respondents as well as preserving the basic structure of the interview. Even though this is a directed dialogue between researchers and interviewees, the researchers are given tremendous versatility. Thus, the semi-structured interview method was used to achieve the goals in this study.

Sampling is also related to the process of selecting subjects from a population to be the respondents of the study. Proper sampling design facilitates data collection, minimizes measurement error and saves time and expenses Sabitha (2006). The sample in this study consisted of experts with experience in energy management. In addition, the researcher selected two samples that were directly involved in energy management The Energy Management Committee of the government office and the building occupants. The purpose of this sampling is to obtain more detailed and detailed information on energy management.

FINDING

To obtain data on energy management in office buildings, survey forms were distributed to building occupants the majority of whom are government officials working there and are permanent building occupants. A total of 50 questionnaires were distributed to each building, namely Ministry of Communications and Multimedia Malaysia (Malay: Kementerian Komunikasi dan Multimedia Malaysia) and Ministry of Rural Development Malaysia (Malay: Kementerian Pembangunan Luar Bandar) to collect data. Each of the 50 respondents selected

represents each department in the building. The number and representative of respondents are selected according to the recommendations from the customer service division of each building responsible for managing the building. For the semi-structured interview method, energy managers from both buildings were selected to obtain data.

A total of 100 questionnaires were distributed to respondents from both ministry buildings to achieve the objectives of the research. These two ministry buildings are selected based on several criteria that have similarities in terms of gross area, building age, function, building structure and so on. Respondents from both buildings are permanent occupants of the building. They have significant experience and role in energy management in the building. They are very suitable respondents to study the practice of effective energy management.

According to data from the ministry, the majority of the occupants of the building are women. Therefore, the questionnaire distributed is balanced for both men and women. Percentage for the number of male respondents are 50.5% equivalent to 46 respondents. Thus, the number of female respondents is 49.5% equivalent to 45 people.

The age category of the respondents is between 18 to 40 years and above according to the researcher's study. Respondents at the age category between 31 to 40 years which is 50.4% equivalent to 50 people have answered the survey questionnaire. Respondents for the age category 31 to 40 years old consist of government officials with high grades and parties who are leaders among them in various forms of management including energy management. The second range is 23.1% equivalent to 21 respondents at the age of 21 to 30 years. The third range is 18.7% percent equivalent to 17 people of the age 40 years and above. This category is in high positions as government officials in ministry buildings. The balance of 3.3% equivalent to 3 people at the age of 21 years and below has answered the survey questionnaire. 42.9% of the respondents who answered this questionnaire had working experience between 2 to 5 years. 29.7% of respondents have working experience between 6 to 10 years. 14.3% of respondents have working experience for 10 years and above and the remaining 13.2% respondents have less than one year working experience.

Referring to Figure 1, there are 4 constructs formed in the framework of this study. The technology got the highest average mean score of 4.57. There are four statements in this construct to identify the energy management practices used in the two buildings. It means that the technology factor is very influential in the energy management practices applied in both office buildings. Referring to literature review, technology nowadays plays a very important role. Energy management needs an effective view as demand is increasing every day. Therefore, practices such as the use of building control systems, the use of energy efficient equipment, the use of gas district cooling systems and motion sensors are used in such buildings.

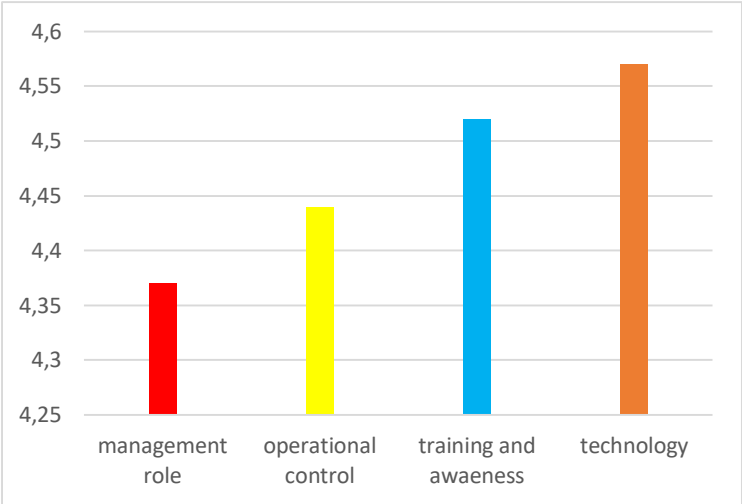


Figure 1 : Mean Score Chart For Effectiveness Of Energy Management Practices

Training and awareness constructs got the second highest mean score of 4.52. The majority of respondents agreed that training and awareness factors influence the effectiveness of energy management practices in both buildings. A total of four statements have been prepared in this construct to obtain identification from the respondents. All of these items can help in identifying the management practices used. The data received shows statements related to the practice in terms of training provided to building users, conducting awareness campaigns, applying the training provided and the preparation of awareness notices are activities practiced by energy management in both buildings.

Further energy management practices based on operational control got a mean score of 4.44. Respondents agreed that operational control was performed in both buildings. A total of four statements have been prepared in this construct to identify practices performed based on operational control factors. According to the literature review, practices based on operational control can be done comprehensively in a building. Practice in terms of these constructs can lead to effective energy management. Scheduling is a key element influencing practices in the form of operational control.

The last construct is the management role with a mean score of 4.37. Although the average mean score for the statement based on the construct is low compared to other constructs, it is still at a high level based on the data collected from the respondents as the majority of respondents agree. Four statements to identify energy management practices have been provided in this contruct. All statements got a mean score above 4.20 for this section. This clearly shows that researchers can identify energy management practices that influence management roles.

To answer the second objective and describes the findings, researcher has analyzed each item in the construct using mean scores to obtain the effectiveness of energy management practices. By performing a mean analysis, the researcher can identify the average value generated from a set of data. Likert scale used in this questionnaire is scale 1 to 5. Scale 1 - strongly disagree, scale 2 - disagree, scale 3 - moderate, scale 4 - agree and scale 5 - strongly agree. With this, the researcher can see which level of construct is the highest and lowest based on each item. This second objective is also further strengthened by the results of a semi-structured interview with two respondents from each building that has been selected

Management role is one of the measurements of energy management practices to analyze the effectiveness of existing energy management practices in the office building. Data analysis of management role construct has four items in total. Table 1 shows the mean score.

Table 1 : Mean Score Of The Management Role

No.	Statement	Sample	Mean
B1	I was exposed to policies, objectives and planning related to energy management	91	4.37
B2	Management conducts energy audits to monitor energy use in the workplace.	91	4.22
B3	I comply with government laws, standards and policies related to energy and water consumption.	91	4.61
B4	I am satisfied with the management of the in-house energy operations team.	91	4.27
			4.37

Refer to the Table 1, four primary role of management are planning, organizing, leading, and controlling. First statement on the exposure of building occupants to the policies and objectives of the energy management statement in producing efficient energy management obtained a mean score of 4.37. This means that the management is responsible to their role by exposing building occupants with energy management policies and objectives to be complied with and practiced. Their role is well executed as a facility management team. While the respondents also agreed that the management carried out their responsibilities. In addition, the mean score for management to conduct energy audits to monitor energy use in the workplace is 4.22. Majority of the respondents agreed with this statement. Researchers can conclude that conducting energy audit practices has a significant impact on energy management, especially office buildings as in the research that requires a continuous supply of energy resources.

Third statements related to compliance with laws, standards and government policies related to energy and water consumption obtained the highest mean score of 4.61. This means that as a responsible occupant of the building, they comply with all regulations related to energy management. When a person adheres to the rules,

the effectiveness of the practice increases and avoids any problems. The next statement relates to the management of the in-house energy operations team. This statement relates to the satisfaction of the occupants of the building towards their management. This statement got a mean score of 4.27. The energy operations team is the party responsible for maintaining a good energy management pattern. Each government official from each level of the two buildings is a representative of the energy operations team. They are responsible for channeling information from the management to each occupant of the building at their respective levels. This data shows the respondents. They play an important role in enhancing the effectiveness of energy management practices.

Operational control is one of the measurements of energy management practices to analyze the effectiveness of existing energy management practices in the office building. Data analysis of operational role construct has four items in total. Table 2 shows the mean score.

Table 2 : Mean Score Of The Operational Control

No.	Statement	Sample	Mean
C1	Scheduling of operating hours such as ventilation fans, lifts, lighting systems and air conditioning systems is done by the management.	91	4.49
C2	Management makes a public announcement every day so that the occupants of the building turn off the computer and printer after working hours	91	4.34
C3	Control of operating time of lighting system and air conditioning system save energy consumption in the building.	91	4.48
C4	Setting the air conditioning temperature to 24 degrees Celsius can help towards energy saving.	91	4.48
	Mean average		4.44

Operational controls are performed to ensure that day-to-day actions are consistent with established plans and objectives. From Table 2 the analysis show that, scheduling of ventilation fan operations in parking lots and toilets are operational controls performed in both office buildings. This statement got a mean score of 4.49 based on the scale. Majority of respondents strongly agree with the management incentive of operating a fan at a given time. Building occupants also have a clear understanding of the control system performed by management. The next operational control is to make daily public announcements so that building occupants turn off computers and printers after work hours. This statement got a mean score of 4.34. This explains that, the occupants of the building agree with the operating control practices. Making public announcements will always warn the occupants of the building to shut down the electrical appliances if they are used up. This practice will be a culture to the occupants of the building to be practiced without announcement.

Third is operating time control of the lighting system and the air conditioning system. This statement got a mean score of 4.48. The analysis of the findings shows that the respondents agree that this control of operating time

is an effective practice. These two government office buildings operate from 8.00 am to 6.00 pm in general. This also shows the level of understanding of the occupants of the building on the energy management of the building. The next statement got the same mean score, 4.48. The majority of building occupants agree that setting the air conditioning temperature at 24 degrees Celsius helps towards saving electricity. This setting will maintain a continuous and not excessive supply of ventilation.

The third measurements is to analyze the effectiveness of training and awareness practices in the office building. Data analysis for training and awareness has four items. Table 3 shows the mean score.

Table 3. Mean Score Of The Tranning And Awareness

No.	Statement	Sample	Mean
D1	I apply the energy management training given in the operation of daily work activities.	91	4.58
D2	Awareness notices of the importance of saving electricity and water are provided in the workplace	91	4.57
D3	The energy management training provided, helped me do energy saving.	91	4.46
D4	Energy saving awareness briefing helped me towards energy saving.	91	4.48
	Mean average		4.52

From Table 3, a mean score 4.58 is given on the applying of energy management training in the operation of daily work activities statement. This shows that the occupants of the building apply the training provided by the management to their daily activities throughout their work in the building. A mean score of 4.57 is given to the awareness notices for the importance of saving the electricity and water which provided in the workplace. With this, it can be said that the management provides awareness notices for all building occupants to practice it and increase knowledge on the importance of using electricity and water prudently.

Statement related to the management training given to the building's occupants get a mean score of 4.46. This means that the management provides adequate training to the occupants of the building and the occupants of the building carry out their duties properly. Training given in terms of how to use electronic equipment and how to use prudently is found to be effective on energy management by building occupants. The last statement in this construct relates to the effectiveness of energy-saving awareness briefings. Analysis of this statement shows a mean score of 4.48. This shows that the occupants of the building received an awareness briefing provided by the management.

The last contruct of the existing energy management practices in the office building is the technology. Data analysis of the technology has four items. Table 4 shows the mean score of the items. From Table 4, the first statement which are the control of the ventilation system automatically and the use of district cooling gas type air conditioning system gets the highest mean score of 4.62. This can be concluded that technology-based and

systematic energy management practices play a very important role in energy management in both office buildings. Putrajaya is a planned city, gas district cooling is

Table 4. Mean Score Of The Technology

No.	Statement	Sample	Mean
E1	Ventilation system control is controlled automatically using Building Control System (BCS)	91	4.62
E2	GDC air conditioning system (boiling water) is widely used in buildings.	91	4.62
E3	Using energy efficient equipment such as LED lights can save energy consumption.	91	4.55
E4	The installation of motion sensor lights in the toilet helps towards energy saving.	91	4.51
	Mean average		4.57

an air conditioning system used throughout the office buildings. In addition, automatic control for this ventilation system is widely practiced. Statement related to the use of energy efficient equipment prompts electricity savings to get a mean score of 4.55. The occupants of the building have an understanding of energy efficient equipment and help save electricity consumption if used. Energy efficient equipment will provide the same function as other equipment but save in terms of energy consumption such as LED lights. The installation of motion sensor lights in the toilet helps towards energy saving. The statement related to the installation of sensor lights in the toilet got a mean score of 4.51. The toilet is a space used only if necessary. Therefore, the installation of toilet lights using a sensor system saves electricity consumption.

CONCLUSION AND DISCUSSION

Based on the analysis that has been done by the researcher from the literature highlights, questionnaire instruments and interviews, several methods have been identified to the effectiveness of the energy management practices in office buildings at Putrajaya. Energy management methods practiced in both buildings based on government manuals provided by the Public Works Department (JKR). Key aspects that include of the energy management practices are management, operational control, documentation, reporting, training and awareness and existing system planning. Among them are planning, managing and monitoring energy consumption through energy operation groups, performing control on the systems available in the building automatically and schedule. Additionally, provide monthly reports to analyze energy consumption levels, conduct online awareness campaigns, providing evaluation and measurement training.

To achieve the second objective, the data received through questionnaires and interviews were analyzed to find out the effectivenessof the energy management practices. As a result, the effectiveness of the energy management practices have been identified. Operational control is a very effective method of saving on energy consumption. This practice provides a large percentage of savings according to the energy managers from both

buildings. Various alternatives are performed on systems such as air conditioning, ventilation fans, lighting systems and elevators which are high electricity users. Although, other practices also help make savings. In addition to the advantages of the technology-based building control system (BCS) in each building contributes to the operational control performed.

Findings from the results of the analysis and discussions conducted have resulted in some suggestions for improvement that can be used as a reference, guidelines, considered and applied by the energy management in the office building. In addition, this study can also be used as a guideline to improve the effectiveness of the energy management practices in office buildings. Thus, being able to avoid wasting energy, becoming a 5-star energy rating building and becomes an example to other office buildings.

RECOMMENDATION

Through the findings of this study, researchers have identified the driving factors in effective energy management practices in the office buildings. Therefore, the researcher provides a few strategies for improvement of the energy management practices in the office building such as:

- Energy Efficiency and Energy Conservation Awareness Programs

The intensive awareness programs such as energy savings campaign or simple energy management incentives shall be conducted regularly as it would be an encouragement to strengthen energy efficiency culture. Programs like these provide very deep awareness compared to the online awareness programs. Every occupant of the building will have the opportunity to get involved in the program. At the same time provide an opportunity for building users to share their ideas to improve energy management practices. This will directly change the culture of the building users to practice savings.

- Formation of the special committees

The formation of special committees among building users will enable third parties to be involved in any energy management. In addition, the formation of a special committee according to each department in the building helps towards savings such as conducting daily monitoring to control operations, increase the effectiveness of each planning done, increase the effectiveness of energy management methods practiced and allowing responsibilities to be borne together. So, management should play their role effectively to add value on energy management strategies.

- Budget allocation for energy management

No special provision is provided for practicing effective energy management. So that, the budget allocation by the ministry (client) is required to make improvements to the existing management practices. Appropriate budget allocation will enable the energy management team to practice use of green technology. For example, installation of double-glazed glass with low thermal emissivity layer will optimize usage of daylight and reduce

heat gain in the building's thermal envelope. Motion detectors and daylight sensors can avoid occurrence of energy wastage and to optimize usage of daylight. Motion sensor lights are only installed in a few places. With budget allocation, the sensor can be installed in places where it is needed to reduce the use of electricity. In addition, it will also help management to increase the use of energy efficient equipment.

REFERENCES

F. Julaihi, S. H. Ibrahim, A. Baharun, R. Affendi, and M. N. M. Nawi. (2017). *The effectiveness of energy management system on energy efficiency in the building*. Faculty of Engineering, University Malaysia Sarawak (UNIMAS).

Maimunah (2004). *Aspek Pengurusan Tenaga Bagi Bangunan Komersil di Sekitar Bandaraya Johor Bahru*.UTHM.

M. Z. Tahir, M. N. Mohd Nawi, and M. F. Baharum. (2015). *Energy management study: A Proposed Case of Government Building*

United States Energy Information and Administration, (2017). *International Energy Outlook*. United States. United States Energy Information and Administration.

World Of Energy Consumption. (13 October 2019). https://yearbook.enerdata.net/total-energy/world-consumption-statistics.html

AN INNOVATION OF AUGMENTED REALITY LAB SHEET FOR DEE30015 ELECTRONIC EQUIPMENT REPAIR COURSE BY USING BLIPPAR SOFTWARE

Mrs MARIANA ROSDI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, annemariarose@gmail.com

Mrs AKMARYA SYUKHAIRILNISAH BT MOHD AKHIR
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mayamcs@gmail.com

ABSTRACT

In the era of modern educational technology of the 21st century, various exposure methods in unique teaching and learning such as 360 video, virtual reality and Augmented Reality which have been widely used by many educators to adapt to technological changes in line with the speed of wireless broadband. This learning method is also very much in line with the development of the world of students who are always on the move with their mobile phone technology. Therefore, in this study, the researcher has developed a practical paper for laboratory use, implemented by students where it is the concept of Augmented Reality which so many advantages during this pandemic situation. The main idea is to combine the conceptual elements of AR technology with the features found in the practical paper DEE30052 Electronic Equipment Repair with an emphasis on solutions as well as space facilities for students to perform practical on their own. Through this practical paper innovation, students can refer to the practical repeatedly anywhere as long as the mobile phone is with them. Our results (N = 33) showed that students were more excited to use practical papers that had AR concepts than regular practical papers. Their cognitive of understanding as well as psychomotor movements are more confidently by using the practical paper with AR. In conclusion, the practical paper for the course DEE30052 Electronic Equipment Repair which has been integrated with AR features has given huge and important implications to the world of education for students to build their cognitive independently with more confidence which provides students with additional digital information integrated into in the existing physical environment.

Keywords: Augmented Reality, Lab Sheet AR, E-learning

Introduction

The use of AR in education has been synonymous in the 4.0 industrial era especially in developing country like Malaysia. Furthermore, various methods have been used by educators to encourage students in their teaching and learning even more in the season of the covid19 pandemic that has hit around the world. Technology in education can influence students to learn actively and can motivate them, leading to an effective process of learning. The advantages of AR are seen as a factor that drives it to be applied in education. Among the advantages of this technology is that it is able to help students in the cognitive process as well as psychomotor for student at the lab. In this paper, researcher is developing paper lab sheet that include AR application for semester 4 students of Sultan Salahuddin Abdul Aziz shah Polytechnic who took the DEE30052 electronic equipment repair course. Based on previous in curriculum, this subject is a course conducted face to face with students. Moreover, this course requires students to operate the equipment hands on. However, the course could not be conducted face -to -face for the June 2020 semester due to movement control orders during the covid 19 pandemic that hit the world. This causes problems to implement face -to -face teaching and learning process. Thus, in December 2020 this course is open to students with an online learning approach and only two weeks students are allowed to go to campus to undergo face -to -face practical training with strict standard operating procedures, where lecturers and students struggle with time to complete electronic equipment repair practical. Looking at this problem, researchers have developed a practical paper that was previously conventional but has now been placed in an AR application that contains some information, images and even video demonstrations of practical implementation. The use of practical papers with the concept of AR in it, then students can conduct practical on their own at home. This can provide an equivalent understanding in performing practical work, while waiting for students to return to campus. Students have been able to perform some of their practical work at home by using the innovation practical lab sheet.

Literature Review

Augmented Reality Approach in Education

Various measures taken by the Ministry of Higher Education in empowering ICT in Research and development show that ICT is an effective alternative in improving quality teaching though undeniable every implementation of a new technology will certainly there is a challenge. [1]AR as a learning and instructional tool provides huge potential for designing and/or enriching innovative learning environments. Such environments not only allow students to learn individually, but also to interact with real and virtual objects in a collaborative way, engaging them through differential learning approaches.

Application Software for Augmented Reality

There is various software in the market that are used to develop AR applications which are widely used in various sectors such as industry, economics, medicine and even education. Among the examples of software that are often used for AR application development are Vuforia, Unity, ARkit and others. These software are available in the form of open source and also AR development toolkit where developers can use it either by subscription or free.

Multimedia Elements for Augmented Reality

The development of technology today is accelerating with the existence of various technologies that are increasingly sophisticated. According to [2]Farhana (2017), this AR technology is an application that is often used abroad as a process of learning in the 21st century. To make the use of AR applications interactive and attract the attention and motivation of students, multimedia elements need to be emphasized by developers. The use of materials such as images and 2D or 3D, demonstration videos, audio of the lecturer giving instructions is essential in producing a good teaching AR.

Effectiveness AR in Engineering Lab

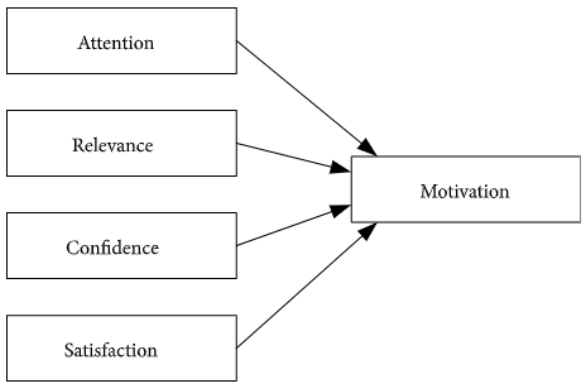


Figure 1: ARCS model motivation in e-learning education by Keller's

[3]Based on the ARCS model, the design of the AR technology must attract student attention, it must be relevant to the students, the students must be confident with the technology, and the students must feel satisfied after using the technology.

1.0 Methodology

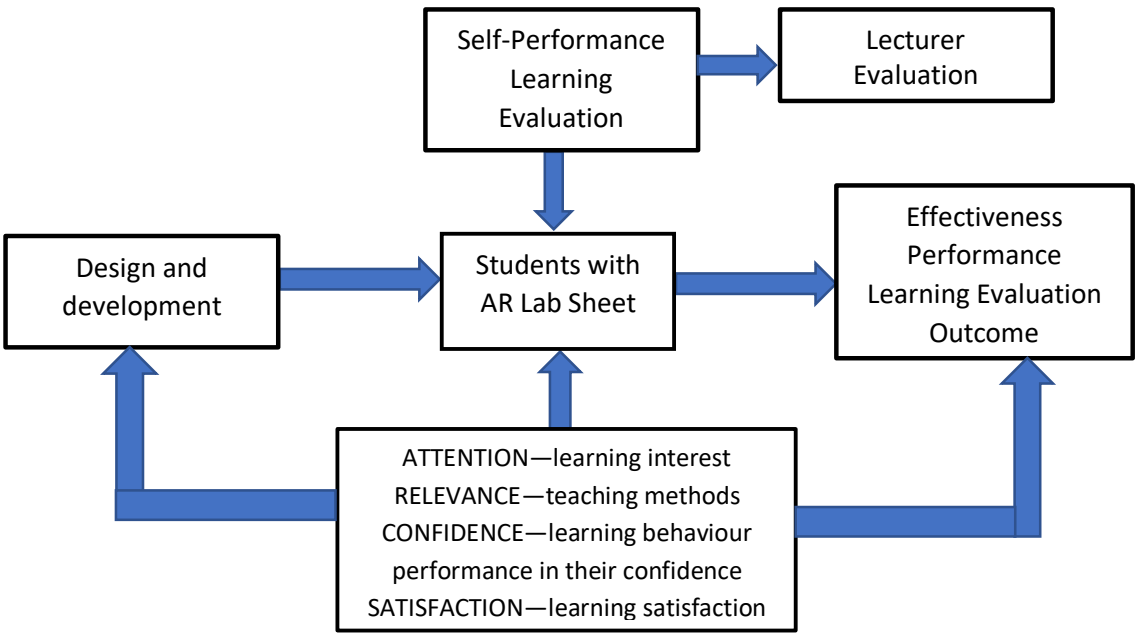


Figure 2. Development of learning effectiveness model based on ARCS motivation

Using the ARCS model as a practical paper development reference, the researcher correlated its use with the motivation of the students who used it. This includes the ARCS element of Attention which attracts learning attention through various multimedia. In addition, RELEVANCE in the delivery of practical teaching where students have to learn on their own using hand skills using hand tools guided by demonstration video. With this approach, giving the CONFIDENCE in learning behaviour performance in their confidence by doing the practical work by themselves. This is approved in analysis in topic result and analysis. Also, element SATISFACTION in this design will creates learning satisfaction during pandemic time where both students and lecturer are not left behind in the teaching and learning process.

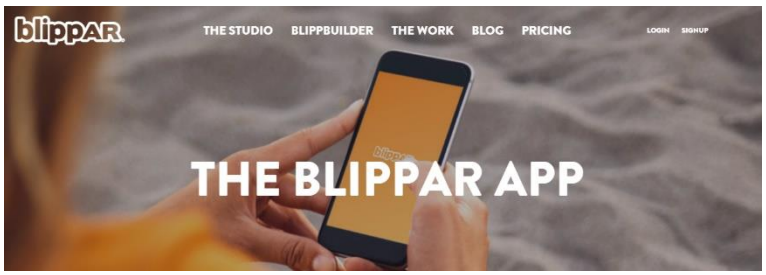


Figure 3. Menu selection of the AR learning application

In developing the AR application of this practical paper of this Electronic Equipment Repair course, researchers have used BlippAR Application open source as the tools. The application is easy to used that can directly do the design work on the web for free. As beginner of AR developer, this software is really helping in designing the fundamental of AR. Students also just can download the free BlippAR application in apps store for andoid or ios into their handphone and scan the marker given on the lab sheet and key in the pass code.

Figure 4: Scene 1 in developing the content of Electronic Equipment Repair for Practical Work 1

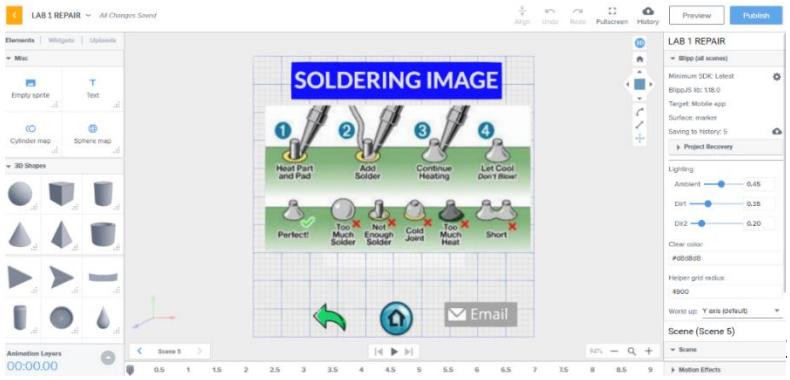


Figure 5: Scene 5 in developing the content of Electronic Equipment Repair for Practical Work 1

Figure 4 and 5 shows the main interface of the AR learning application using open source BlippAR application. Such a user-friendly interface that can help such developer use this application with a high degree of efficiency and ease of use in designing the AR method of learning.

The Outcome of the Development

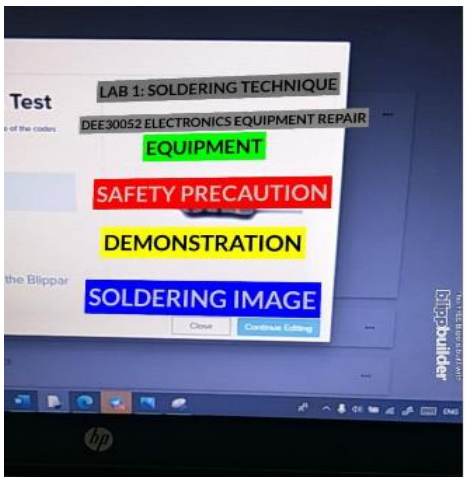


Figure 6: The main Scene interface in Soldering Technique practical work 1

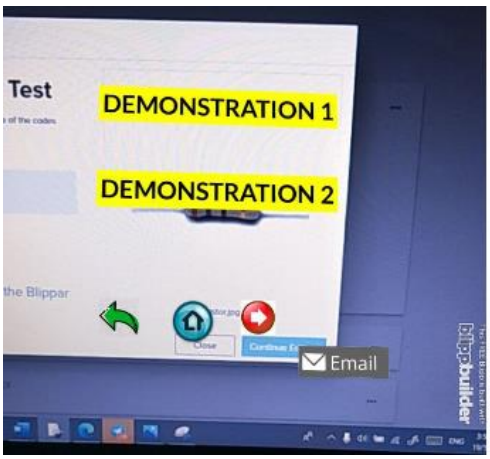


Figure 7: Scene demonstration interface in Soldering Technique practical work 1

Figure 6 dan 7 shows the output of the project. Students can click the button that pop up from the screen handphone and browse the elements inside. The navigation forward, back and home is attached on the screen as well demonstration of the lab is link to the YouTube. Students also can upload their practical work output by clicking the email button and send to their lecturer.

Result and Analysis

The comparison of mean values for the pre usage and post usage questionnaires is shown in Figure 8. The questionnaire has been distributed to the student semester 4 who register for the Electrical Equipment Repair course. A group of controlled students were provided with an old practical paper and the students conducted the practical according to the steps contained in the practical paper. While another group of students is an experimental group provided with practical papers that have AR applications. Both groups of respondents were given a questionnaire to answer the effectiveness of conducting lab work independently.

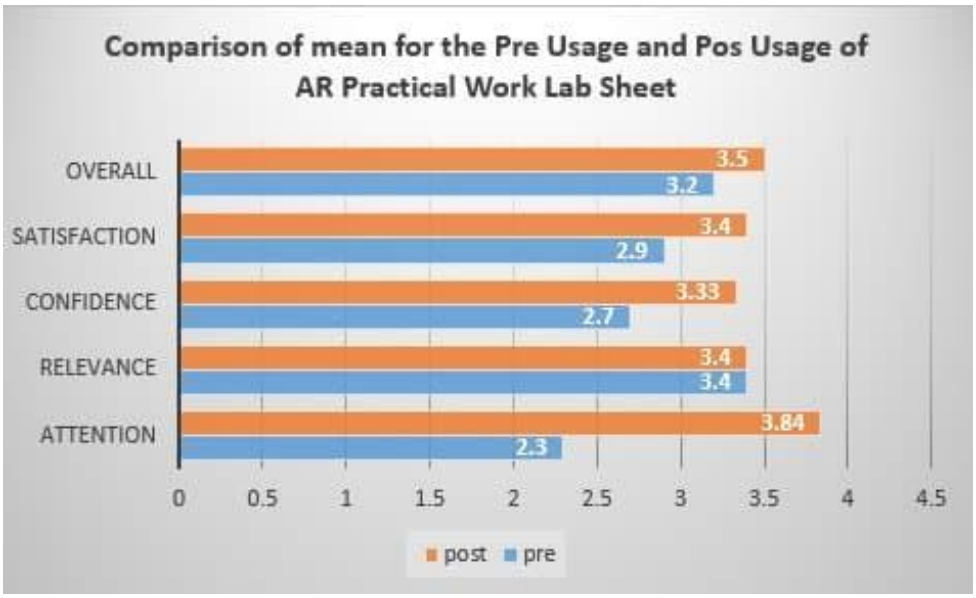


Figure 8: Comparison pre and post usage of AR practical work lab sheet.

As the results show that, students who use conventional practical papers show a lower mean compared to students who use practical work which has AR function. The student showed more attention and was very satisfied with the brief and accurate description in the developed AR. Students also showed high confidence while performing practical. They argue that the use of hand tools is more directed and saves them time to find information on websites related to soldering techniques. The important thing that needs to be emphasized in the development of this AR application is the production of the material used must be of good quality and quality to suit the consumer. Other than that, the app developed should also take into account aspects of use by lecturers where it should be interactive and easy to use. The results of this study found that students encourage further development this AR application. As stated in the findings of the study, most students think that these AR applications can have a positive impact and on average they agree with the idea of applying AR technology to laboratory paper where they can implement themselves especially in this pandemic season.

Conclusion

This paper provided an overview about developing the AR practical work lab sheet for Electronic Equipment Repair course. Era technology-enabled learning can have a huge impact on the learning efficacy of students. Lecturer also can be as AR developer to help students in their learning process during pandemic as one of the effective methods. This is because the advantages and beneficial uses of AR features are able to engage students in learning processes and help improve their visualization and psychomotor skills. The features can also help lecturer to explain well and make the students easily understand what they are taught.

References

Buchner, J., & Zumbach, J. (2020). Augmented reality in teacher education. A framework to support teachers' technological pedagogical content knowledge. Italian Journal of Educational Technology, 28(2), 106-120. doi: 10.17471/2499-4324/1151

Coffin, C., Bostandjiev, S., Ford, J., & Hollerer, T. (2008). Enhancing Classroom and Distance Learning Through Augmented Reality.

Farhana nor shuhada binti muhammad pozi & fariza binti khalid.Kesan teknologi Augmented Reality dalam pendidikan terhadap peningkatan motivasi pelajar.April 10th2017 conference organizing committee,Organized by Ekasakti University Padang and Universiti Kebangsaan Malaysia.

Liu, T.-Y., Tan, T.-H., & Chu, Y.-L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. Journal of Educational Technology & Society, 12(4)

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems, 77(12), 1321-1329.

T. H. C. Chiang, S. J. H. Yang, and G. J. Hwang, "An AR-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities," Journal of Educational Technology and Society, vol. 17, no. 4, pp. 352–365, 2014. View at: Google Scholar

BLUETOOTH KULLANARAK KABLOSUZ WALKER PHYSIO THERAPY LCD IZLEME

SITI ZAWANAH SYAZANA BINTI ABDULLAH

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Malezya zawanahsyazana@gmail.com

Bayan IDA MARIA BINTI MOHD YUSOFF

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Malezya iemaria80@gmail.com

ÖZET

Fizyoterapi, yaralanma, hastalık ve rahatsızlıkların fiziksel yöntemlerle - egzersiz, masaj, manipülasyon ve diğer tedaviler - ilaç ve ameliyat yoluyla tedavisidir. Pek çok insan fizyoterapistlerin esas olarak sırt ve sporla ilgili yaralanmalarla çalıştığına inanabilir, ancak bu her zaman böyle değildir. Akıllı sağlık bakımı ile ilgili teknolojiler günümüzde bir gerçektir, ancak fizik tedavi alanında, alt ekstremite bozukluklarından etkilenen hastalar tarafından fiziksel rehabilitasyon ve yürüme yardımcılarının ortak kullanımı sırasında hala hasta izleme eksikliği vardır. Makale, fiziksel rehabilitasyonda kullanılan akıllı ekipmana, daha doğrusu bir koltuk değneğine güvenerek bu soruna bir çözüm sunmaktadır. Böylece, Android sistemler için geliştirilmiş bir mobil uygulama aracılığıyla fizyoterapiste hasta ile yürüme yardımcıları arasındaki etkileşim hakkında uygun bilgi sağlayacak olan koltuk değneklerine birden fazla akıllı sensör yerleştirilmiştir. Ölçüm sistemi, bir bilgisayar veya tablet üzerinde yerel denetimi mümkün kılan bir Bluetooth bağlantısıyla donatılmıştır. Yazıda kalibrasyon ve deneysel sonuçlar yer almaktadır

Anahtar Kelimeler: izleme, kablosuz sensör ağı, fizik tedavi, Bluetooth

NON-CONTACT THERMOMETER INFRARED USING SOLAR CELL WITH IOT

ABSTRACT

Physiotherapy is the treatment of injury, disease and disorders through physical methods — such as exercise, massage, manipulation and other treatments — over medication and surgery. Many people may believe that physiotherapists mainly work with back and sports-related injuries, but that's not always the case. The technologies associated with smart healthcare are a reality nowadays, however in the physical therapy area there is still lack of patient monitoring during the physical rehabilitation and common usage of walking aids by the patients affected by lower limb impairments. The paper presents a solution to this problem by relying on smart equipment used in physical rehabilitation, more precisely a crutch. Thus, multiple smart sensors are embedded on crutches which will provide to physiotherapist appropriate information regarding the interaction between the patient and the walking aids through a mobile application developed for Android systems. The measurement system is equipped with a Bluetooth link that enables local supervision on a computer or tablet. Calibration and experimental results are included in the paper.

Keywords: monitoring, wireless sensor network, physical theraphy, Bluetooth

INTRODUCTION

It is estimated that by the year 2025, in the United States and Canada, 25% of the population will be over 65 years old. Moreover, it is expected that in the European Union the life expectance for the year 2060, for women and men, will be around 89 and 84.5 years, respectively. Thus, topics related with the mobility of elderly people have an increased importance, particularly in which concerns the proper usage of mobility aiding devices. The careful and conscientious use of these devices can avoid harmful injuries , namely the ones caused by elderly people falls. Besides the improvements related with elderly people, in terms of quality of life and extension of the time they can live autonomously at home, mobility adding devices are also very important for patients during rehabilitation processes. Several solutions were developed to address these problems but many of them are too complicated, too expensive or too impractical for day-to-day applications. Many solutions make use of accelerometers and Inertial Motion Units (IMU) to extract kinematic parameters related with human gait. However, these solutions require complex algorithms to improve measurement accuracy, in particular to mitigate the problems related with time integration of signals that contain persistent DC offsets (as it happens with low-cost accelerometers). A prototype based on a conventional walker with a four legs ground contact configuration was implemented and used for testing purposes. The measurement methods and technical solutions presented here can easily be applied to other mobility aiding devices, particularly walkers with different ground contact configurations such as wheeled walkers and rollators.

METHODOLOGY

Wireless Walker Physio Therapy LCD monitoring using Bluetooth solutions based on RAdio Detection and Ranging (RADAR) measurements are also referred to in the literature and they are successful regarding the identification of gait patterns but not so efficient to obtain accurate measurements of walking distance. Usage of ultrasounds can also be a solution to obtain distance measurements. However, ultrasound measurements are not directional and are affected by external factors such as environmental temperature and humidity. Several works also refer the usage of image processing techniques to monitor gait. The main advantages of these methods are related with their non-invasiveness but there are strong limitations related with camera positioning and it is not possible, at all, to acquire data concerning force intensities. Concerning force measurements, used to evaluate walking balance conditions, the authors already reported a measurement system that uses Force Sensing Resistors (FSR). The results were acceptable but the main problems identified were related with lack of repeatability, poor robustness and sensors' detrition. The positioning of the FSRs at the bottom of walker legs was critical to assure a uniform pressure distribution over the sensitive area, thus affecting the repeatability of the measurements over time.To overcome some of these limitations and to contribute to further advances in this research area, the authors propose a low-cost, easy-adaptable instrumented walker that detects risk situations motivated by unbalance and motor incoordination. This new proposal makes use of load cells to measure the force applied on the walker legs and Light Detection and Ranging (LIDAR) to measure distance. The acquired data is transferred through a Bluetooth link to a personal computer where it is processed and presented to a physiotherapist.

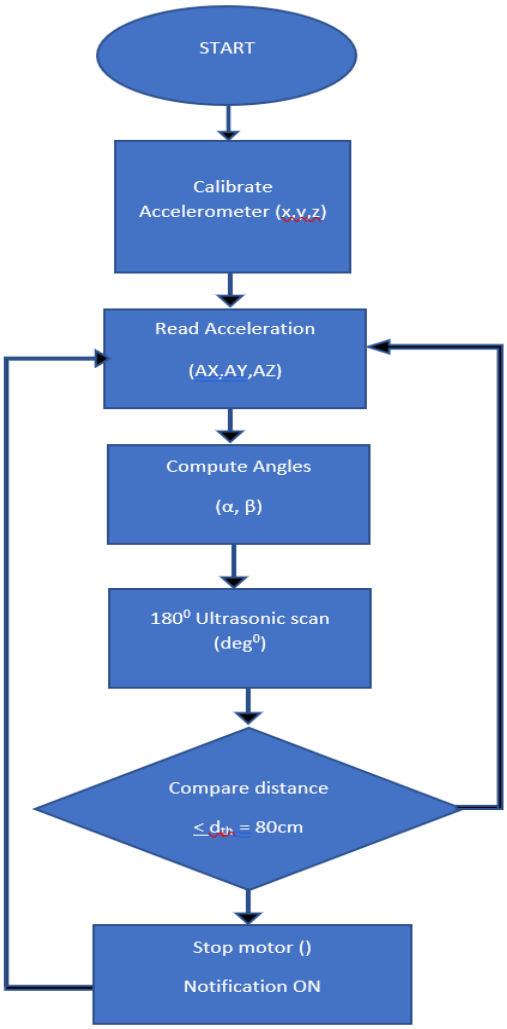


Figure 1: Flow chart of project

RESULT

Medical facilities in rural areas are of major concerned due to lack of transportations, infrastructure facilities and non-availability of medical faculties. Hence to overcome these difficulties a smart real-time embedded based medical healthcare system has to be designed which continuously monitors the patient's health, alerts concerned persons over App for health degradations so that medication is possible to provide in stipulated time.

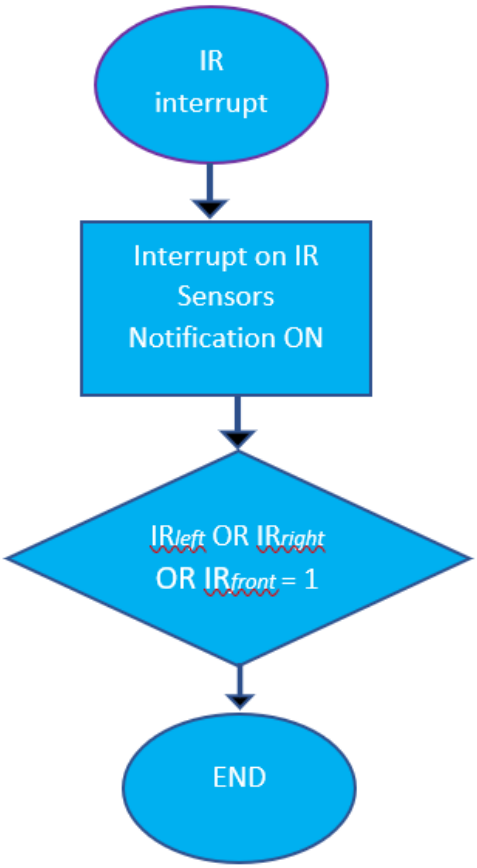


Figure 2. Flow chart of project coding

This section describes the preliminary tests executed to verify the effectiveness of the measurement system and to get a first impression about the values of the risk indicators. A total of five tests were done involving signals from all sensors (load cells and LIDAR). The sensors were easily integrated in the commercial walker without need of any modification in its mechanical structure. The load cells were installed in the terminal part of the walker legs and the LIDAR was fixed in the frontal frame bar with the beam pointing to the user's injured limb. Two well-known lead weights were applied in precise locations of the walker frame to compare the COF measurements against the expected values. Figure 10 shows the two arrangements made: on the left, the 10 kgf weight was applied at the point (0, 200) mm and the 6 kgf weight was applied at the point (−250, 0) mm; on the right, the 10 kgf weight was applied at the point (250, 0) mm and the 6 kgf weight was applied at the point (0, 200) mm. For each arrangement, the measured value of COF and its distance to the origin (r) are presented, as well as the corresponding expected (theoretical) values. The relative error of r was chosen to assess the accuracy of the measurement system. The values obtained, below 5%, are acceptable taking into account that this is a lost-cost measurement system. The risk indicator I1 has two maximums that match the extreme values of COFx, when the user is more unbalanced and relies more on the walker. The first maximum is above 30% and the

second maximum is above 20%, meaning that the unbalance is greater when the user moves the injured foot. These results suggest that I1 is strongly related with the posture of the user inside the walker frame but more experiments, involving more impaired users, will be needed to identify patterns and establish threshold values for I1

DISCUSSION

This test was done with the collaboration of ten non-disabled, inexperienced users with ages between 42 and 70 years old. Since none of them have ever used a walker before, they all received a preliminary briefing, given by a physiotherapist, about how to use the device correctly (they all became aware of the gait phases depicted). Each user was instructed to do two walks, of twenty steps each, over a straight line drawn on the floor. During the first walk the user did not receive any feedback at all; during the second walk the user received live feedback (audio) from the Spy Walker application. The feedback included the classification of the step (“good” or “bad”) and the cause of the failure (“step aborted,” “injured foot failed to move forward” or “healthy foot failed to move forward”). The state machine worked well with no false “goods” and a few false “bads”. This can be justified by the fact that the validation of a “good” step is very demanding. Failures such as aborting a step by lifting the walker in the air or starting a step with the wrong foot were successfully detected..

CONCLUSION

Upgraded solution that combines force and distance measurements to monitor the usage of walker assistive devices. The sensed data is transmitted over a Bluetooth link and processed on the host side to extract two risk indicators: I1 representing the (un)balance of forces applied on the walker legs and I2 representing the (in)coordination between walker movements and user gait. Data processing and presentation is done by a Windows-based application managed by the physiotherapist.The experimental results showed that the measurement system works as expected concerning the localization of the COF and the extraction of distance metrics. The risk indicators were computed successfully and the obtained values seem to be meaningful to assess the posture of the user inside the walker frame. The live feedback provided by the Spy Walker application can help inexperienced users to manoeuvre correctly walker assistive devices. New mathematical indicators (geometrical and statistical) may be extracted to characterize gait and infer about the physical condition of the user.It is important to refer that the proposed measurement system is a low-cost prototype that can easily be adapted to existing mobility aiding devices, including standard walkers, wheeled walkers and rollators.

SUGGESTIONS

A physiotherapist diagnoses and treats accidents that happen in the workplace. These can be acute or incremental over time because of overuse. Overuse injuries arise from repetitive stresses that cause muscles, ligaments, or joints to be micro-damaged. The micro-damage gets bigger over time, and pain and weaknesses become noticeable.Injuries from overuse are very common, hard to diagnose, but relatively easy to avoid. Any

degree of risk of injury comes with every work. To keep yourself fit and work-ready, it is important to know what your risks are and to mitigate these risks.Here are some general tips from professionally qualified, skilled & experienced Physiotherapists from Arogyaus, on how you can maintain healthy body mechanics, from head to toe. This list is not comprehensive, so it is necessary to personally understand each job you have to do, and what risks might be involved. With low back pain, lifting exercises and proper sitting posture will make a huge difference! Try to support the natural curve of your spine by either a 'lumbar support' or a rolled towel if you sit a lot. If your work involves a lot of lifting hold the load tight to your body that you are lifting. Get into a lunge or a squat stance if what you are lifting is below waist height and stick your bottom out as if you were going to sit in a chair. This helps maintain a slightly arched 'neutral spine'. Finally, stop twisting and bending simultaneously concerning lifts, or picking up / putting down something of any weight. Arogyaus has professionally qualified & skilled Physiotherapists who can help you with therapy for the low back to reduce your pain and restore normal functioning. When you have a foot or both planted, stop twisting your body. Wear shoes that are comfortable and perfect for your work. To help protect your feet and legs, make sure you wear them when working if you have been prescribed orthodontics.

REFERENCES

1. Werner C.A. The Older Population: 2010. 2010 Census Briefs, U.S. Census Bureau. [(accessed on 1 November 2017)]; Available online: https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-09.pdf.

2. Taylor A.W., Michael J.J. Physiology of Exercise and Healthy Aging. Human Kinetics; Champaign, IL, USA: 2008. [Google Scholar]

3. Older Americans 2008: Key Indicators of Well-Being. Federal Interagency Forum on Aging-Related Statistics [(accessed on 1 November 2017)]; Available online: https://agingstats.gov/docs/PastReports/2008/OA2008.pdf.

4. The Demographic Future of Europe—From Challenge to Opportunity. European Commission. [(accessed on 1 November 2017)]; Available online: http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situation_in_europe/c10160_en.htm

5. Faruqui S.R., Jaeblon T. Ambulatory Assistive Devices in Orthopedics: Uses and Modifications. J. Am. Acad. Orthop. Surg. 2010;18:41–50. doi: 10.5435/00124635-201001000-00006. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

6. NTT DATA . Americas White Paper: Trends in Telehealth. NTT DATA; Tokyo, Japan: 2013. [Google Scholar]

7. Bateni H., Maki B.E. Assistive Devices for Balance and Mobility: Benefits, Demands and Adverse Consequences. Arch. Phys. Med. Rehabilit. 2005;86:134–145. doi: 10.1016/j.apmr.2004.04.023. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

8. Cai X., Han G., Song X., Wang J. Single-camera-based method for step length symmetry measurement in unconstrained elderly home monitoring. IEEE Trans. Biomed. Eng. 2017;64:2618–2627. doi: 10.1109/TBME.2017.2653246. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

9. Cai X., Han G., Wang J. Assessment of gait parameters during unconstrained straight-line walking using single camera; Proceedings of the IEEE 7th International Conference on Awareness Science and Technology (iCAST); Qinhuangdao, China. 22–24 September 2015. [Google Scholar]

10. Pereira J.M.D., Viegas V., Postolache O., Girão P.S. Combining distance and force measurements to monitor the usage of walker assistive devices; Proceedings of the Instrumentation and Measurement Technology Conference (I2MTC); Torino, Italy. 22–25 May 2017; pp. 11–16. [Google Scholar]

11. Pereira J.M.D., Postolache O., Viegas V., Girão P.S. A low-cost measurement system to extract kinematic parameters from walker devices; Proceedings of the Instrumentation and Measurement Technology Conference (I2MTC); Pisa, Italy. 11–14 May 2015; pp. 1991–1996. [Google Scholar]

12. Winter D.A. Biomechanics of normal and pathological gait: Implications for understanding human locomotor control. J. Motor Behav. 1989;21:337–355. doi: 10.1080/00222895.1989.10735488. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

IOT İLE GÜNEŞ KULLANAN AKILLI OTOMATİK EL DEZENFEKTÖRÜ

NURAQILAH HUSNA BT AHMAD

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah,Shah Alam Selangor ,nuraqilahhusna000@gmail.com

Mrs IDA MARIA BINTI MOHD YUSOFF

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah,Shah Alam Selangor iemaria80@gmail.com

ÖZET

COVID salgını çeşitli sektörlerde insan yaşamını etkilemiştir. Evden iş yoluyla bulaşan virüsün azaltılması, sosyal uzaklaşma ve el hijyenini de içeren çeşitli girişimlerde bulunuldu. Şimdiye kadar, mevcut el dezenfektanlarının çoğu otomatik olarak çalışmıyor. Bu makale, sabunun ve suyun otomatik olarak dışarı çıkabileceği otomatik bir el dezenfektanı yapmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, otomatik el dezenfektanı, sıvı akıllı telefona akarsa sahibine bildirimde bulunacaktır. Kızılötesi (IR), 50 mm'ye kadar olan mesafeyle nesnenin ısısını ve hareketini algılar. Pompayı etkinleştirmek için ESP32 DEV MODÜLÜ'ne veri gönderir. Ultrasonik sensör suyun sensöre olan mesafesini 35 cm tespit ederse, Blink sunucusuna bağlanan MCU düğümüne veri gönderir. Verileri Nesnelerin İnterneti'ne (IoT) dayalı olarak akıllı telefonlar veya PC gibi çıkış cihazlarına aktarabilir. El dezenfektanı testinin sonuçları, sistemin veri aktarımında minimum algılama hatasıyla sorunsuz çalışabilir. Bu cihazın COVID 19'un yayılmasını azaltabileceği sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: El dezenfektanı, COVID 19, IOT, Otomatik,

SMART AUTOMATIC HAND SANITIZER USING SOLAR WITH IOT

ABSTRACT

COVID pandemic has influenced human life in various sectors. Various attempts were made to reduce the virus transferring by work from home, social distancing, and also including hand hygiene. So far, most of the available hand sanitizers do not operate automatically. This article aims to make an automatic hand sanitizer where soap and water can come out automatically. Besides that, automated hand sanitizer will make notification to the owner, if the liquid has run out to the smartphone. The infrared (IR) will sense the presence of heat and motion of the object with the distance up to 50mm. It send data to the ESP32 DEV MODULE to activate the pump. If the ultrasonic sensor detect the distance of water to he sensor 35 cm it will send data to node MCU that connect to Blink server. It can transfer the data to the output devices such as smartphones or PC based on the Internet of Things (IoT). The results of the hand sanitizer testing that the system can run smoothly with a minimum detection error of transferring data.It can be concluded that this device can reduces the spread of COVID 19.

Keywords: Hand sanitizer , COVID 19, IOT,Automatic,

INTRODUCTION

Hand is one of the media that could spread diseases, such as skin diseases, diarrhea and respiratory diseases such as Upper Respitory Tract Infection caused by germs or bacteria left on the hands after carrying out various activities, therefore cleaning hands is very important for everyone to prevent the spread of disease. Washing hands is a simple activity that aims to remove impurities and minimize the number of germs in the hands and palms. Washing hands using water requires humans to be close to water sources and if washing hands without hand washing soap that contains antiseptics, it will not be effective in removing the bacteries from the hands and not cleaning humans from the microorganisms on the hands. There is a more practical way, by using an antiseptic gel liquid called hand sanitizer [1]. The automatic hand sanitizer is a smart device that is controlled by an Arduino microcontroller, in addition to working automatically this tool is also programmed to be able to adapt to user needs, this tool can be applied anywhere, such as in restaurants, hospitals, toilets , etc. Because this tool works automatically, our hands are more assured in cleanliness because users doesn't need to touch the hand sanitizer lever to operate the hand sanitizer.

METHOD

Several steps were carried out in this research to test the Automatic hand sanitizer container has shown in Figure.1. Due to the spread of Covid desease, first we analyse the importance of environment needed for automatic hand sanitizer. The second step we make the literature study about the related article. We design the hardware, examine the product and report the result.

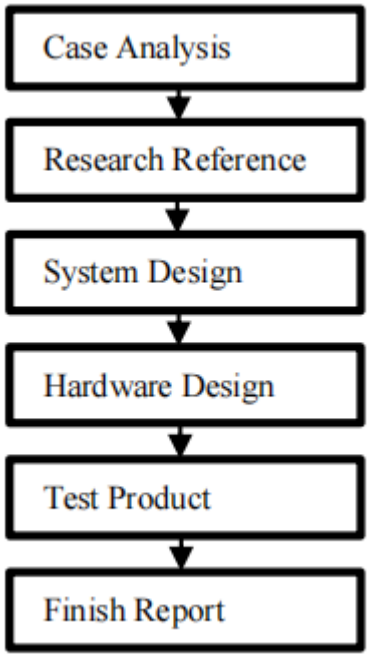


Figure 1. Flowchart Automatic hand sanitizer

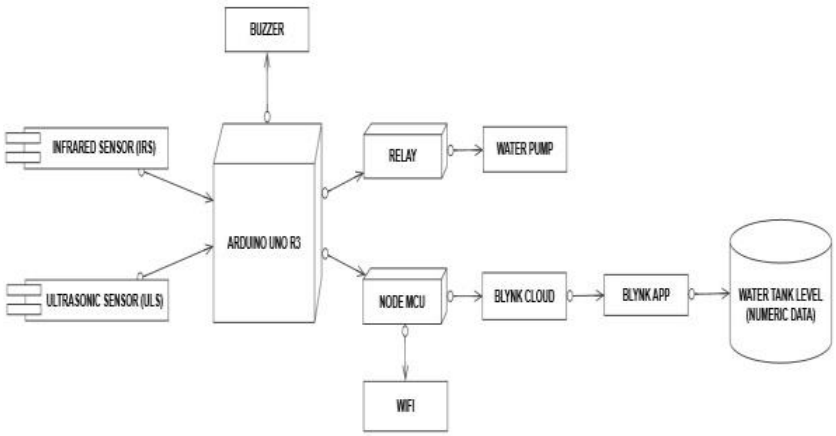


Figure 2. System design automatic hand sanitizer

Figure 2 demonstrates the design of the Automatic hand sanitizer container system consisting of block an infrared sensor and an ultrasonic sensor. If the infrared sensor sense the motion of hand, it will send data to Arduino. Arduino send data to the relay to activate the water pump. If the distance of water from sensor up to 35 cm in the clean water container, the sensor will send data to Arduino. Arduino will transfer data to the node MCU as connectivity to a Blynk server. The Blynk App connected to the node MCU. It sends a notification to the user that the water is empty

The circuit scheme can be shown in Figure 3 and Figure 4.

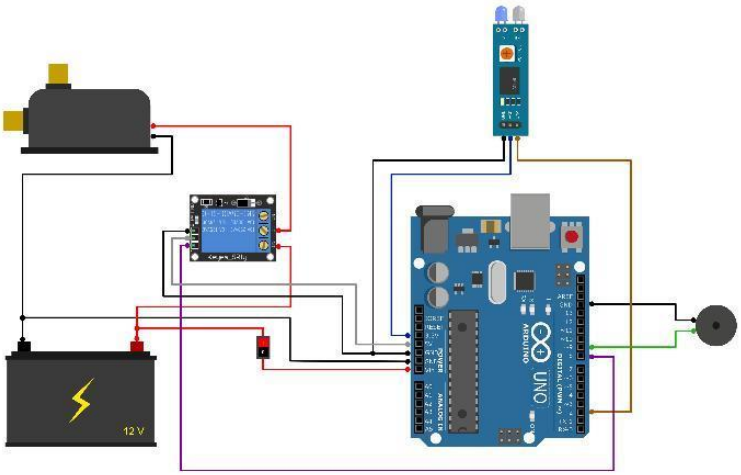


Figure 3. Arduino IR sensor and buzzer circuit

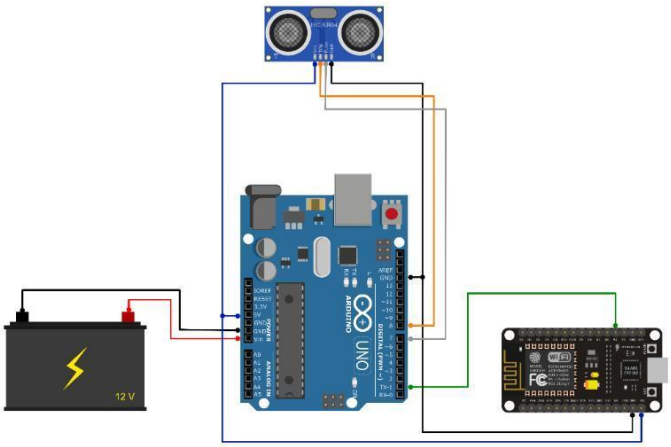


Figure 4. Arduino node MCU ultrasonic circuit

The circuit in this research has two systems that can work simultaneously. In Figure 3, if infrared (IR) senses heat and motion of objects, it will send data to the Arduino Uno so that it can activate the spray pump and the cleaner reaches the hand through a small pipe. The sensor connected to the Arduino will start working when the device is activated. The ultrasonic sensor in this circuit is used to detect the distance to an object. The circuit in Figure 4 works when the water level is less than 10 cm, the ultrasonic sensor will send data to the node MCU which will then be sent to an output device such as a PC or smartphone as a Wifi microcontroller.

RESULT

Demand for hand sanitizers has surged since the coronavirus broke out and spread around the world. Hand sanitizers are usually applied by squirting the sanitizer liquid when one presses a pump with one's hand. This causes many people to come into contact with the pump handle, which increases the risk of viral transmission

DISCUSSIONS

Figure 5 shows a flow chart of the Automatic hand sanitizer container which will automatically dispense water and fill the tank for the hand sanitizer process.

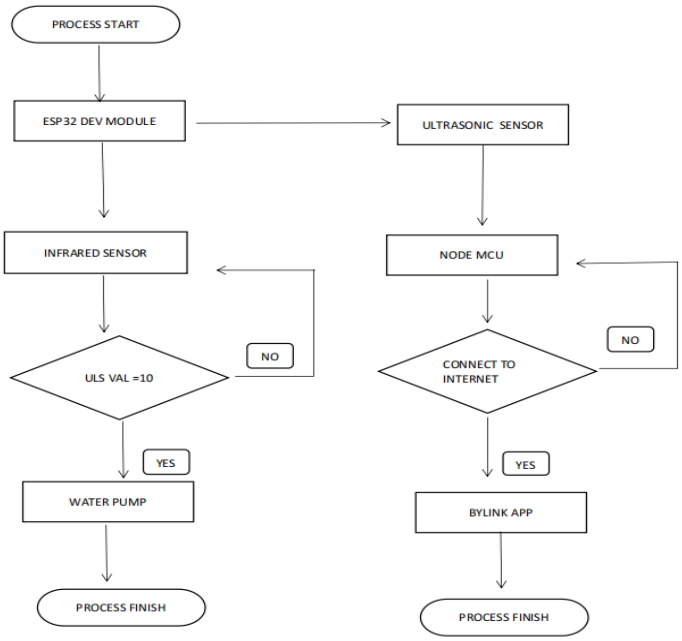


Figure 5. Flow chart automatic hand sanitizer

The flow chart shows a program that is loaded into the microcontroller. Figure 5 is a flow chart of the Arduino software design. Arduino software will process the input data that has been obtained. The reading data from the infrared sensor and the ultrasonic sensor will be sent to the controller. Arduino software design. Arduino software will process the input data that has been obtained. The reading data from the infrared sensor and the ultrasonic sensor will be sent to the controller. Then Arduino will send the value to activate the water pump and node MCU. This automatic hand sanitizer container uses sensors to detect temperature, object motion, and water level in the tank. The sensor is programmed as automatic water control connected to the microcontroller. This system uses an ultrasonic sensor and an infrared sensor. The ultrasonic sensor will detect if the water level is 35 cm from the sensor. Data from the ultrasonic sensor will send to Arduino. Processed by Arduino and transferred to the node MCU as connectivity to a Blynk server. Then Blynk App can be connected to the node MCU to get the data that has been sent to the Blynk server. And that application gets to send a notification if the clean water tank has been low. Otherwise, if the undetected water level is less than 10 cm, that application does not send a notification because the input does not receive a signal. Besides, the infrared sensor connected with the microcontroller will work automatically detect heat and object motion. When the input gets a signal, the water will come out automatically through the pump. This can prevent the spread of bacteria or viruses because there is no need to touch the water(a) pump directly.the project uses solar cells as a power source so there will

be no problem draining the battery anymore. To find out the results of the ultrasonic sensor system, this research has (b)conducted seven experiments. With an experimental distance of 10 mm to 70 mm.

CONCLUSION

Implementing of Contactless Automatic Hand Wash Dispenser for Sanitation is efficient, and the cost price is minimized. It works like the normal contactless automatic machine. The human gets the limited sanitizer liquid for sanitation in hand, to wash the hands and to protect themselves from the corona disease. This system can be utilized in malls, high populated areas. The economic cost of the seminar, it will be better quality when considering the life of the system and the seminar. The most goal of this seminar was to use current advanced technologies to develop an Automatic hand sanitizing machine to improve hygiene and prevent the infectious viruses entering our body. Automatic hand sanitizers are priced less when compared to any other hand sanitizing tools or dispensers. At the same time it is environment friendly as because the disposable wastage is very minimal, since it can be refilled easily without any technical assistance. These automatic hand sanitizer machines are developed keeping in mind about its affordability by underprivileged sections of the society as it can be purchased by lower income groups in pursuit of their well being and also they are easily available and can be used by everyone without any hassle.

SUGGESSTION

Over the last months the COVID-19 pandemic has been spreading chaos all around the world. There are countless infections and unfortunately many casualties. One of the most important measures suggested by the World Health Organization is constant hand washing with either soap or hand sanitizers. But one of the most significant problems is the way we do it and that is by physically touching the dispenser which eliminates the whole purpose of the action and even creates a great risk of infection. After a study, people are less satisfied with the quality of hand sanitizer in the market. Therefore, the researcher has made a solution to the problems faced by the society by making improvements. The public is not satisfied because the hand sanitizer is only sold in bottles and only use a manual system. Where with the touch of the hands of the public can transmit virus covid 19. In addition, the public cannot store the data obtained and cannot identify the owner of the data. Therefore, automatic hand sanitizer was created to solve all these problems. This automatic hand sanitizer uses solar cells as a power source so there will be no problem draining the battery anymore. This automatic hand sanitizer is also equipped with an IoT system to store public data and can be shared with the authorities. The IoT system referred to here is the use of android applications. This application will display the data and store the data. For the improvement of time, we will be able to make automatic hand sanitizer that can be used on all types of phones not only on android for example, IOS and so on. In addition, we can add a temperature scan in the part of the project where

the project will be 2 in 1 that can facilitate people many. This can also save space, cost, and time on each that uses it.

REFERENCES

[1] Lee, J., Lee, J. Y., Cho, S. M., Yoon, K. C., Kim, Y. J., & Kim, K. G. (2020). Design of Automatic Hand Sanitizer System Compatible with Various Containers. *Healthcare Informatics Research*, *26*(3), 243-247.

[2] Isa, K. M., Osman, K., Yahya, A., Ghaffar, Z. A., Hamid, A. H. A., & Kasolang, S. (2019). Studies on the spray characteristics of Pressure-Swirl atomizers for automatic hand sanitizer application. *Journal of Advanced Research in Fluid Mechanics and Thermal Sciences*, *55*(1), 51-64.

[3] Sitompul, B. P., Solikhun, S., Saputra, W., Gunawan, I., & Sumarno, S. (2021). Design and Build of Automatic Hand Sanitizer Using Arduino. *Eduvest-Journal Of Universal Studies*, *1*(3), 119-127.

[4] Colby, K. (2021). Unintended Consequences of Hand Sanitizer Use in the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *JAMA ophthalmology*, *139*(3), 352-352.

[5] Sumbawati, M. S., Chandra, H. A., Wrahatnolo, T., Ningrum, L. E. C., Khotimah, K., & Fathoni, A. N. (2020, November). Design Automatic Hand Sanitizer Microcontroller Based using Arduino Nano and Ultrasonic Sensors as an Effort to Prevent the Spread of Covid-19. In *International Joint Conference on Science and Engineering (IJCSE 2020)* (pp. 136-140). Atlantis Press.

[6] Srihari, M. M. (2020, July). Self-Activating Sanitizer With Battery Imposed System For Cleansing Hands. In *2020 Second International Conference on Inventive Research in Computing Applications (ICIRCA)* (pp. 1102-1105). IEEE.

IOT İLE GÜNEŞ HÜCRESİ KULLANILARAK TEMASSIZ TERMOMETRE KIZILÖTESİ

NURUL ILYIA IZZATY BT ROKMAN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Malezya nurulilyia29@gmail.com

Bayan IDA MARIA BINTI MOHD YUSOFF

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Malezya iemaria80@gmail.com

ÖZET

COVID-19'un dünyaya yayılması ve hastalığın yayılmasını önlemek için temassız termometrelerin artan ihtiyacı nedeniyle. Bugün pek çok halka açık yerde ve diğer toplantılarda, ateşi kontrol etmek için önleyici bir önlem olarak bireylerin vücut ısısı taraması yaygın hale geldi. Her zaman pili biten bazı termometreler vardır. Bu, topluluğun sıcaklıklarını kontrol etmesini zorlaştırır. İnsan vücut sıcaklığını uzaktan ölçmek için yeni bir elektronik termometre tasarlanmış ve uygulanmıştır ve uzun süre kullanılabilir. Bu cihaz şu anda çalışanların, öğrencilerin ve müşterilerin vücut sıcaklıklarını ölçmek için bina girişlerinde kullanılıyor. Kişilerin resmi ile birlikte vücut ısısını ölçüp excel'e kaydedebilen bu cihaz, kayıtların ilgili yetkililerle kolayca paylaşılabilmesini sağlıyor. Sistem, bir Arduino UNO mikro denetleyicisi, temassız sıcaklık ölçümleri için bir kızılötesi (IR) termometre, sistemin temassız başlatılması için IR hareket sensörü, Android Uygulaması ve güneş pilinden oluşur. Son olarak bu cihaz, verileri depolamak için IoT sistemi ile donatılmıştır. Bu cihazın COVID-19'un yayılmasını azaltabileceği sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Codiv-19, termometreler, güneş pili, IoT

NON-CONTACT THERMOMETER INFRARED USING SOLAR CELL WITH IOT

ABSTRACT

Due to the spread of COVID-19 across the world and the increased need for non-contact thermometers to prevent the spread of disease. Today in many public places and in other gatherings, it has become common to screen individuals for body temperature as a preventive measure to check for fever. There are some thermometers that always run out of battery. This makes it difficult for the community to check their temperature. A new electronic thermometer has been designed and implemented for measuring human body temperature from a distance and can be used for a long time. This device is currently in use at building entrances to measure the body temperatures of employees, students, and customers. This device that can measure body temperature and log them into an excel along with the picture of the individuals so that the record can be easily shared with concerned authorities. The system consists of an Arduino UNO microcontroller, an infrared (IR) thermometer for non-contact temperature measurements, IR motion sensor for the purpose of contactless initiation of the system, Android Application and solar cell. Lastly this device is equipped with IoT system to store data. It can be concluded that this device can reduce the spread of COVID-19.

Keywords: Codiv-19, thermometers, solar cell, IoT

INTRODUCTION

The Covid-19 pandemic not only caused a crisis to public health, but to the economy and the labour market as a whole. It has added burdens and challenges to workers, employers and the government. Covid-19 is very dangerous to society because it can be fatal and must be eliminated. Communities need to protect themselves and their families by following the SOP.Covid-19 is considered most contagious when a person has symptoms. There are commonly four types of COVID-19 patients asymptomatic, mild, moderate, and severe. Fever, dry cough, diarrhea, breathing difficulties (dyspnea), headache, and pneumonia are the most frequent symptoms of COVID-19. Monitoring body temperature is essential, especially for the early detection of COVID-19 suspects Common symptoms include fever, cough, and shortness of breath. Fever is one of the most important symptoms of COVID-19, but due to the contagious effect, its measurement can become a serious problem, so it is important to perform the temperature detection of patients very quickly and possibly without any contact. Therefore by conducting an initial inspection we can prevent the spread of COVID-19.Actually, there is a great need for the non- contact thermometer to early detect covid-19 by rapidly discovering the person who suffers from high temperature. It is used to remotely measure the core body temperature, it can measure the core body temperature within few seconds, few centimeters away from the body and gives an alarm at 38∘c. The availability of non-contact thermometer infrared using solar cell with iot can help the early detection of covid-19 with reasonable cost and environmentally friendly.

METHODOLOGY

Hardware Products that we used. It consists of arduino microcontroller, Temperature Sensor, IR Sensor, Solar cell, Android. First microcontroller (arduino uno). Arduino/Genuino UNO is a microcontroller board based on the ATmega328P. It has 14 digital input/output pins (of which 6 can be used as PWM outputs), 6 analog inputs, a 16 MHz quartz crystal, a USB connection, a power jack, an ICSP header and a reset button. It contains everything needed to support the microcontroller. Second we use MLX90615 IR Temperature Sensor. This MLX90615 Infra-Red Temperature sensor is for non-contact temperature measurements. The sensor comes in a compact To-46 package with high medical accuracy calibration and is commonly used in Non-Contact Temperature measurements, Hand held thermometers and forehead body temperature scanning devices. The sensor can measure temperature from -40°C to 115°C with a resolution of 0.02°C and an accuracy of 0.5°C. The sensor also has internal temperature compensation and hence can be used in places where ambient temperature is high. The sensor operates between 3.6V and 5V and communicates via digital communication and hence can be easily interfaced with any microcontroller. Next, TCRT5000 IR Sensor. The TCRT5000 is an IR sensor unit. It has both a Photodiode and a Photo-transistor coupled in its package. The photo diode has two pins (Anode and Cathode), which can be used to generate an IR signal. Similarly, the Photo transistor also has two pins (Collector and Emitter) which can be used to read the IR signal that is reflected back. TCRT5000 IR sensor can be used to detect the presence of an object or any other reflective surface in front of it. Lastly, Android Application. Android is a mobile operating system based on a modified version of the Linux kernel and other open source software, designed primarily for touchscreen mobile devices such as smartphones and tablets.

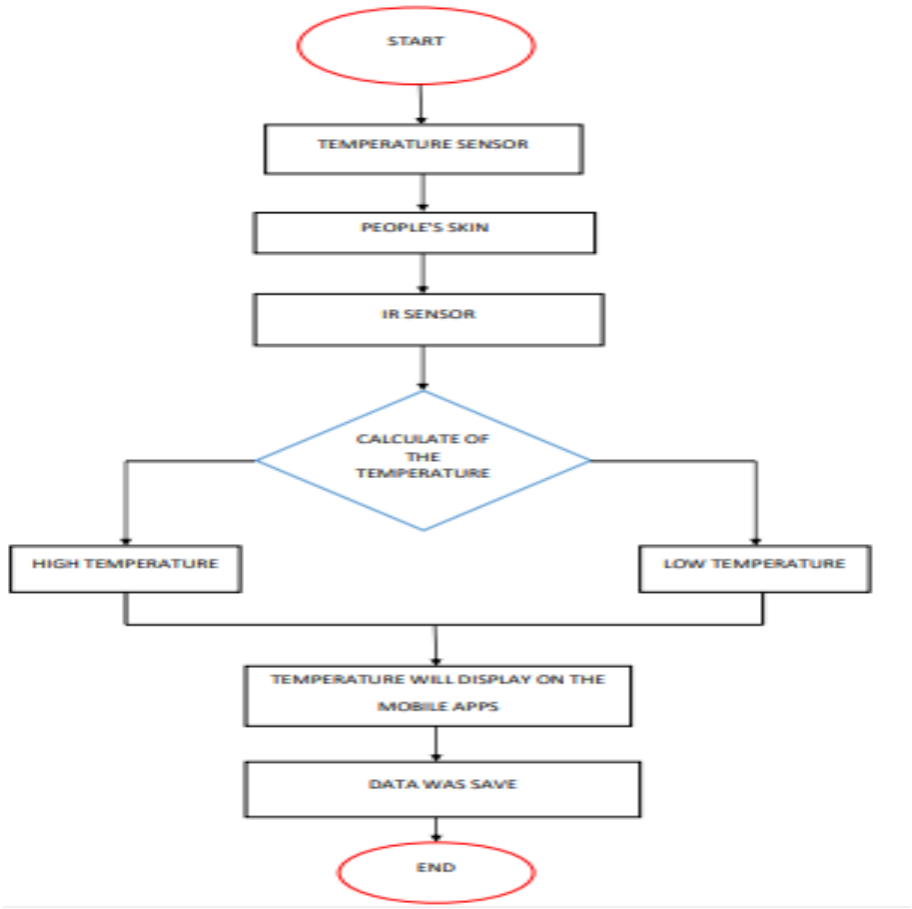


Figure 1: Flow chart of project

RESULT

Nowadays, we should be checking body temperature before entering any premise. This is because to reduce the spread of covid-19 to the community. People with fever are at high risk of spreading the virus to people near them. Therefore people with symptoms should not be near the public, especially in a closed place. Therefore each premise must perform a body temperature check before allowing customers to enter the premises. In addition, the thermometer used always runs out of battery. This makes it difficult for premise owners to check their customers 'temperatures. This project can be used by hospitals, schools and supermarkets to take temperature readings at all ages. This device can take body temperature readings without any touch and the device environmentally friendly. This device also can save and share result with pictures. The diagram below shows how this tool works to produce results

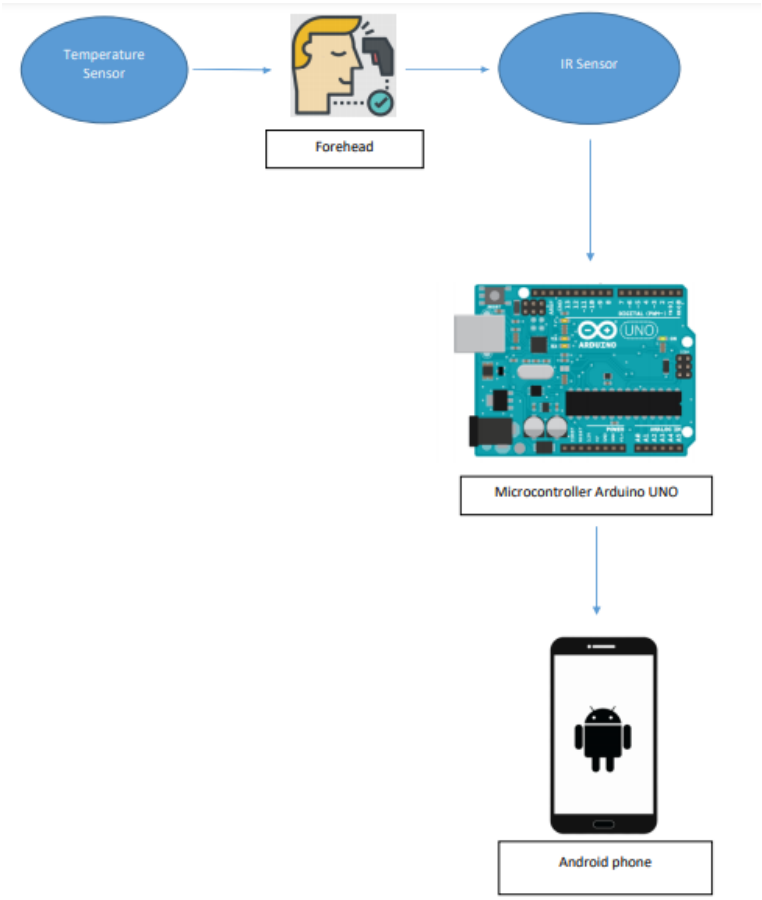


Figure 2. Block diagram of Project

DISCUSSION

A thermometer that can measure body temperature, inserts it into an excel along with individual photos so that the footage can be easily shared to the relevant authorities. This can reduce the increase in covid-19 charge and can reduce the spread of covid-19 in the community. Important parts on a thermometer, namely the IR temperature sensor, microcontroller, Display, Display drive, and Battery. With the sensor selected, we only live with the Microcontroller, Display, and Battery. Therefore, we decided to reduce the cost of these three parts by leveraging Android Mobile Phones. In this study, an IR Temperature sensor was used to scan the body temperature. Next, IR sensor it can be used to detect the presence of an object or any other reflective surface in front of it. The Arduino UNO microcontroller will calculate the body temperature and will be displayed on the phone skin.

CONCLUSION

In this paper, Non-Contact Temperature is the best method to avoid exposure to covid-19 infection. The measured temperature is displayed over the phone and data can be stored and shared. We can identify if there

is an individual who has a fever or a high temperature reading. System shows that the temperature reading results are accurate based on data collected. This system helps us to take temperature readings easily and accurately. The advantage of this tool is the virus will easily remove as nobody will touch with any object. In addition, this device is very environmentally friendly because it uses solar cells.

SUGGESTIONS

After a survey it was found that the public is less satisfied with the quality of thermometers in the market. Therefore the researcher has made a solution of the problems faced by the society by making improvements. The community is dissatisfied because that thermometers on the market always run out of battery and this makes it difficult for the community to take body temperature readings. In addition, the public is unable to store the data obtained as well as unable to identify the owner of the data. Therefore, the thermometer was invented to solve all these problems. This thermometer uses solar cells as the power source so there will be no more battery drain problems. Furthermore, this thermometer is also equipped with an IoT system to store public data and can be shared with the authorities. IoT system referred to here is the use of android applications. This application will display the temperature and store the data. For the improvement of time we will be able to create a thermometer that can be used on all types of phones not only on android for example, Apple and so on.

REFERENCES

[1] Mnati, M. J., Chisab, R. F., Al-Rawi, A. M., Ali, A. H., & Van den Bossche, A. (2021). An open-source non-contact thermometer using low-cost electronic components. HardwareX, 9, e00183.

[2] Alvarez, A. P. G. A. A., Garcia, M. B., & Alvarez, D. U. (2020). Automated Social Distancing Gate with Non-Contact Body Temperature Monitoring using Arduino Uno.

[3] Costanzo, S., & Flores, A. (2020). A Non-Contact Integrated Body-Ambient Temperature Sensors Platform to Contrast COVID-19. Electronics, 9(10), 1658.

[4] Costanzo, S., & Flores, A. M. (2021). IoT Non-contact Body Temperature Measurement System Implementing Access Control for COVID-19. In Trends and Applications in Information Systems and Technologies: Volume 4 9 (pp. 255-264). Springer International Publishing.

[5] Rahman, N., & Vandika, A. Y. At A-Glance Prototype m-ThermoBody with sensor MLX90614 and Arduino.

[6] Abuzairi, T., Sumantri, N. I., Irfan, A., & Mohamad, R. M. (2021). Infrared thermometer on the wall (iThermowall): An open source and 3-D print infrared thermometer for fever screening. HardwareX, 9, e00168.

[7] Marques, G., & Pitarma, R. (2019). Non-contact infrared temperature acquisition system based on Internet of things for laboratory activities monitoring. Procedia Computer Science, 155, 487-494.

EFFECTIVENESS OF AUGMENTED REALITY IN PRACTICAL LAB SHEET FOR ELECTRONIC EQUIPMENT REPAIR COURSE BASED ON THE ARCS MODEL OF LEARNING MOTIVATION THEORY

Mr KHAIRUL ARIFFIN JAMALUDDIN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, marykaywitanne@gmail.com

Mrs MARIANA ROSDI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, annemariarose77@gmail.com

Mrs Nik Rabiahtul Mujahadah Abd Rahman
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, niknik4482@gmail.com

ABSTRACT

In this research paper, we present an augmented reality application using a mobile phone for a laboratory paper for the DEE30052 Electronic Equipment Repair course. This practical paper contains image content that can be scanned using BlipAR application for display such as component symbols, assembly circuits, brief theory and practical videos conducted. Through the application of augmented reality on this laboratory paper, students can perform practical more easily and more effectively. Students can experience the laboratory on their own according to the information contained in the Augmented Reality material provided. Self -directed psychomotor learning is especially important during this pandemic. Through accurate and concise information, it greatly helps students in understanding their practical learning. Material such as video, the lecturer has recorded step by step for students to follow. We used two groups of students as respondents of the study, namely semester 4 students of the Department of Electrical Engineering who took the course DEE30052 Electronic Equipment Repair. The first group experimental is N = 30 students who use practical papers that have AR application for the course in the practical. The second control group is N = 30, where students who use ordinary practical papers. The results of the study clearly showed that the reference group that used practical papers integrated with the function of AR application as a learning aid showed higher learning effectiveness than the control group. Therefore, we conclude that the AR application included in the practical paper for the DEE30052 Electronic Equipment Repair course enhances student's learning ability to perform practical and make electronic tests independently.

Keywords: Augmented Reality, Integrated Lab Sheet, Electronic Equipment Repair Lab Work

1.0 INTRODUCTION

Augmented reality is now widely used in the realm of education. To support Malaysia's national education policy towards IR4.0 education, many efforts have been implemented by government. Through the combination of 2D or 3D picture effects, video, sound and animation technique by simply scanning the image on the phone can lead students towards more effective learning. Therefore, this study aims to determine the effectiveness of the use of AR in the practice of repairing electronic equipment course DEE30052 for semester 4 students of the Department of Electrical Engineering at the Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Polytechnic. Conventionally, practical lab for electronic equipment repair courses is face -to -face where students are given a practical paper and students are given an explanation also demonstration by a lecturer. Students will perform the practical lab according to the lab paper provided. However, during the covid 19 pandemic that has hit the world since 2020, learning has had to be implemented online. This includes practical lab for this course. From the findings of interviews as well as observation sessions on lecturers and students who took this course during the pandemic, showed that they felt that it was difficult to carry out practical lab for this course in online method. Some lecturers are worry that students will miss out on certain practical and problem-solving skills. Up to one level, this course could not be offered during the semester due to the need for students to conduct practical labs face to face.

Therefore, taking into account of the problems, the researchers have developed a practical lab sheet featuring AR by using BlipAR application based on ARSC model motivation. With the help of this practical lab sheet that features AR, students can apply practical work easily at home by simply scanning the image on the practical paper supplied by the lecturer. [1]Students can perform experiments at home and laboratory sessions to run as normal, despite the unforeseen circumstances of COVID-19 pandemic. In addition, the AR is designed with information that is not too dense and easy to understand by students for them to follow.

2.0 Literature Review

Definition of Augmented Reality

Augmented reality (AR) is a technology that lets people superimpose digital content (images, sounds, text) over a real-world environment. It that the mobile camera to space, AR enables people to see a computer-generated object on their screen. [2]AR covers a form of spatially recorded increase over the physical world. The user can see in real time the world around him, composed of virtual objects. These virtual objects are integrated into the user's world using portable devices. Altogether, it happens in real time while they view it from their camera. This technique can enable students to learn in a more interactive environment.

Augmented Reality in Education

Many studies are of the view that AR technology is very suitable in the world of education because it offers unique educational benefits. [3]AR as a learning and instructional tool provides huge potential for designing and or enriching innovative learning environments. The most common AR model today sees content accessed via smartphones. [4] The findings of the Logical Choice study show

That AR applications are able to increase student interest, increase curiosity and fun for students because they can interact in real-time with virtual objects. This shows that teaching and learning using AR technology can improve the performance and interest of students moreover, students are easier to understand and they are quicker to respond as well as focus more on learning process when using multimedia software in the learning process. [5]With AR, education can be extraordinary and more interactive, as AR can enable educators to show virtual examples or demonstration of concepts and add some gaming elements to provide textbook material support. This will enable students to learn faster and memorize information.

ARCS Model Motivational Learning Design Theory

In this paper, researchers are studying the effectiveness of AR in education. The AR development for this research is following John Keller's model. He is the founder of the ARCS Model of Motivation, which is based upon the idea that there are four key elements in the learning process which can encourage and sustain learners' motivation. These four elements form the acronym ARCS of the model and stand for Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction (ARCS). [6] A strong motivation allows people to focus on tasks for a long time, and easily being immersed into the flow of experience. Good teaching content design can arouse students' attention and interest, let learners have confidence in the topics and content of learning, help students build their own learning ability, and finally allow students gain satisfaction after learning. [6]The ARCS model can be used to verify whether the design of teaching materials effectively stimulates students' motivation and learning effectiveness.

3.0 Methodology

The study was conducted under the method of quantitative research. This method was chosen to obtain feedback from a target group consisting of lecturers and students who involved in teaching and learning electronic equipment repair course. The development of AR practical lab sheet is based on applying the Keller's ARCS (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) model which it is the model of learning motivation theory. ARCS is valuable for improving student engagement during practical lab session by themselves. Students can perform the experiments online without any time limitations, receive instant feedback, familiarize with health and safety regulations, repeat the experiential activities and generate data for their assessment. Also, they are engaged with technology and prepare more productively for their physical laboratories

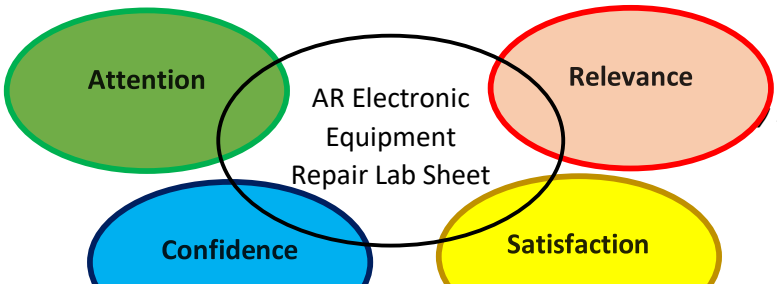


Figure 1: The connection of four ARCS elements in designing the AR Electronics Equipment Repair Lab Sheet

Research instruments that been used in this study are AR practical lab sheet as well as questionnaire form. Each facet of the questionnaire was based on the Likert's five-point scale. Students entered the scores into the questionnaire according to the student's learning status on a scale between 1 and 5 respectively. The different options were: "strongly agree" 5, "agree to "4, "average" 3, "disagree" 2, "strongly disagree" 1. Questionnaires were distributed among students to identify their perceptions on the use of augmented reality applications in the practical lab learning of Electronic Equipment Repair course at their own self learning. The instrument is divided into several sections that cover aspects of AR applications such as design, interaction, content, interface, user -friendly and visual design aspects. These aspects are developments based on the ARCS model. The findings of this study were analysed using SPSS software version 22 to get the mean value for each item.

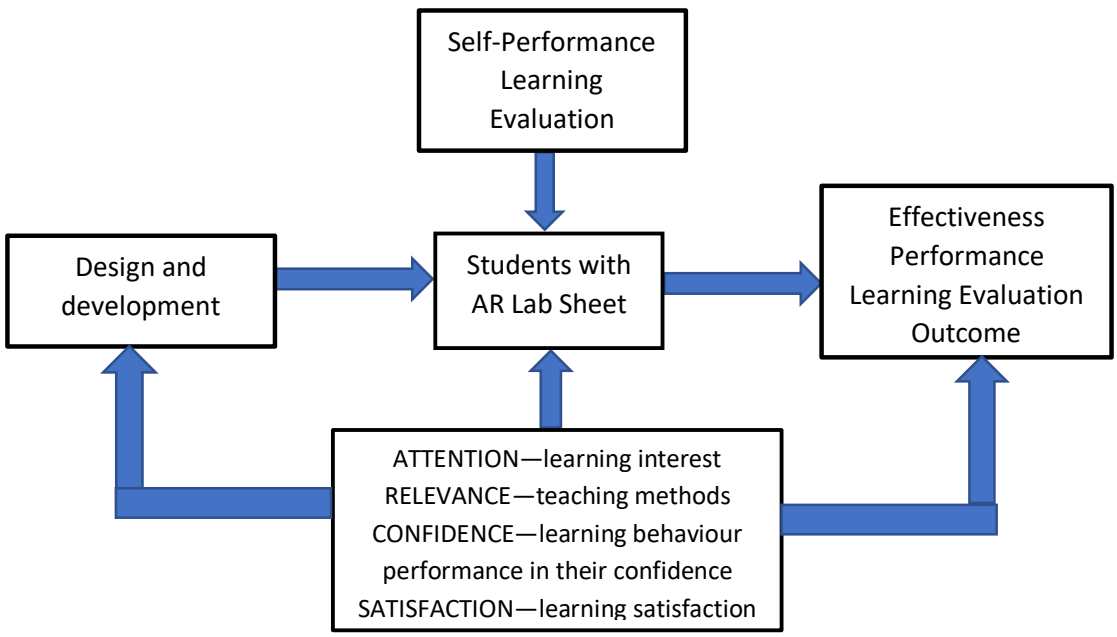


Figure 2: Learning effectiveness model based on ARCS motivation

4.0 Result and Analysis

Determining the Level of Awareness

To determine the level of awareness of AR technology, researchers have divided the percentages the number of students who agreed that they knew about AR technology and had view this technology into three levels namely High, Medium and Low (Rosnaini et al., 2011).

Table 1: Details this level of determination.

Percentage Range	Level
0.00-3.33	Low
33.34-66.66	Medium
66.67-100	High

Table 2: Respondence views on the design aspects of AR applications capture in learning interest.

ATTENTION—learning interest	Min
1. The use of AR lab paper caught the attention of students	3.80
2. Whether the images and videos used give joy while using the AR lab sheet.	3.80

The findings in table 2 show the mean scores for items 1 to 5 on aspects of interaction design AR applications on Electronic Equipment Repair lab sheet had the highest mean values on items 3 (M = 3.80) and 4 (M = 3.80). All respondents argues that this AR app has the contents of this app in a well -arranged as well as an image and video used in this application can help students' comprehension better in doing their lab.

Table 3: Respondence views on the design aspects of AR application teaching methods

RELEVANCE—teaching methods	Min
1. The content in AR is sufficient for you to understand The course and achieve the learning objectives.	3.90
2. This practical paper is relevant and in line with the latest developments.	3.60

The findings in table shows the findings of the study for the design aspects of the AR application relevance according to the view lecturer and students. The findings of the study from the respondence showed that there is the highest mean value of 3.9 where the item

that is with respect to the relevance that follow by curriculum for Electronic Equipment Repair of this AR application is appropriate. For the medium mean value, there are 1 item that showed 2 (M = 3.60). This is because of the lecturer felt the need for improvement to make this AR app page more user friendly.

Table 4: Respondence views on the user -confidence behaviour aspects of AR applications

CONFIDENCE—learning behaviour performance in their confidence	Min	
1. AR can give you the opportunity to practice in person		3.70
2. The AR lab sheet giving a courage to do self-practice	3.80	

Findings from table 4 of the study for the learning behaviour performance in their confidence of AR application while using AR practical lab sheet. It meets the high confident level M=3.8 according to students' views and applied the lab in person. Students are more courage by watching the demonstration video where the item is about the future of this AR application is appropriate and interesting and helps to solve practical problems on their own.

Table 5: Respondence views on satisfaction aspects of the application AR

SATISFACTION—learning satisfaction	Min
1. AR content is helpful and clear to understand	3.80
2. practical papers can be used and meet your satisfaction	3.90

The findings in table 5 how the mean score for the learning satisfaction aspect of this AR application in lab sheet. There were 2 question items use for this questionnaire. Overall, there was 1 item that had a high mean value of 3.90 which expressed strongly agree with this AR application appropriate to the students ’level of thinking and satisfaction. In line with that there is 1 item finding values are M=3.8. Research findings indicate that the ARCS model was applied in AR practical lab sheet are include in the satisfaction perceptions of both lecturers and students.

5.0 Conclusion

AR technology can also create a positive attitude among teachers when it is able to provide a clear and effective understanding, especially things based on daily life to students. In addition, AR technology can save time in mastering certain knowledge and give teachers the option to use more interactive, interesting and effective teaching media.

6.0 References

Josef Buchner University of Duisburg-Essen Jörg Zumbach University of Salzburg Vol 28 No 2 (2020): Innovation in Teacher Education. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1151[Google Scholar]

Norabeerah Saforrudin (Future Teaching Using Augmented Reality In Malay Language Classroom: Teachers' Awareness), SSN: 2180-4842. Vol. 2, Bil. 2 (Nov. 2012): 1-10 [Google Scholar]

Open University. The Open Science Laboratory [Online]. Accessed May 2020. Milton Keynes(UK). Available from: https://learn5.open.ac.uk/course/view.php?id=2. [Google Scholar] [CrossRef]

Shweta Sinha, Augmented Reality In Education: A Staggering Insight Into The Future, January 2, 2021 5 minutes to read, https://elearningindustry.com/augmented-reality-in-education-staggering-insight-into-future [Google Scholar]

Yuh-Shihng Chang, Applying Mobile Augmented Reality (AR) to Teach Interior Design Students in Layout Plans: Evaluation of Learning Effectiveness Based on the ARCS Model of Learning Motivation Theory. Sensors 2020, 20(1), 105; https://doi.org/10.3390/s20010105 [Google Scholar]

Zineb Rebbani, efinitions and Applications of Augmented/Virtual Reality: A Survey Volume 9. No. 3, March 2021 International Journal of Emerging Trends in Engineering Research Available Online at http://www.warse.org/IJETER/static/pdf/file/ijeter21932021.pdf https://doi.org/10.30534/ijeter/2021/21932021 [Google Scholar] [CrossRef]

PSİKOLOJİK DANIŞMAN VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REHBERLİK HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN MESLEKİ İHTİYAÇLAR

Sema BALABAN GÖNEN
Öğretmen, MKE Anaokulu, Kırıkkale, Türkiye, balabansema1@gmail.com
Dilek GENÇTANIRIM KURT
Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, dgenctanirim@ahievran.edu.tr

ÖZET

Okul Öncesi eğitimin temel amacı çocuğun bedensel, zihinsel ve psikososyal bağlamda gelişiminin desteklenmesidir. Bu dönemde çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekte karşılaşılabilecek pek çok psikolojik, sosyal ve eğitsel soruna yönelik önleyici çalışmaların sunulması bağlamında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri önem taşımaktadır. Rehberlik hizmetlerinin okul öncesi eğitimde etkililiği için önemli noktalardan biri öğretmen ve psikolojik danışmanların rehberlik hizmetleri konusunda yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması olarak düşünülebilir. Bu çalışmada; okul öncesi öğretmenleri ve psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerini sunarken oluşan mesleki ihtiyaçları konusundaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma deseninde olan araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokulları, resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan/yapmış 15 psikolojik danışman ile bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz yöntemle belirlenen 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların rehberlik hizmeti sunarken hangi konularda mesleki yönden kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ile ilgili görüşleri incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ile ilgili mesleki ihtiyaçları; oyun terapisi eğitimi, testler, drama eğitimi, masal terapisi eğitimi, resim analizi eğitimi, müzik eğitimi, oyun eğitimi, masal anlatıcılığı eğitimi, sanat çalışmaları eğitimi ve aile terapisi eğitimi şeklinde kategorilere ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ise özel eğitimde erken tanı, ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi, okula uyumun sağlanması, çocuğu tanıma, boşanma sürecinde rehberlik, aile içi şiddetin önlenmesi, teknoloji kullanımı, kardeş kıskançlığı ile baş etme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve aile ile iletişim kurma konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğu kategorize edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda; okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik danışmanlar ile işbirliğine ihtiyaç duyduğu konulara ve psikolojik danışmanların bulunmadığı durumlarda çıkan sorunlara ilişkin görüşleri de incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ihtiyaçlar, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, psikolojik danışman, psikolojik danışma ve rehberlik.

PROFESSİONAL NEEDS REGARDİNG THE EXECUTİON OF GUİDANCE SERVİCES İN PRE-SCHOOL EDUCATİON WİTHİN THE FRAMEWORK OF THE VİEWS OF PSYCHOLOGİCAL COUNSELORS AND PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The main purpose of preschool education is to support the child's physical, mental and psychosocial development. Psychological counseling and guidance services are important in meeting the developmental needs of the child and providing preventive studies for many psychological, social and educational problems that may be encountered in the future. In this period, in order for the guidance services to be effective, it is expected that teachers and psychological counselors who provide guidance services have sufficient knowledge, skills and equipment specific to pre-school. In this study; It is aimed to determine the opinions of pre-school teachers and psychological counselors about their professional needs that occur while providing guidance services in pre-school education. The study group of the research, which is in the qualitative research design, consists of 15 psychological counselors who work/have worked in private kindergartens, official kindergartens and independent kindergartens of the Ministry of National Education in the central districts of Kırşehir, and 30 teachers selected by random method among the teachers working in these schools. The "Semi-Structured Interview Form", which was created separately for psychological counselors and teachers by the researchers, was used as the data collection tool in the study. In the research, the data were analyzed by content analysis method. The opinions of pre-school teachers and psychological counselors about which subjects they need to improve themselves professionally while providing guidance services to children were examined and sub-themes were categorized. According to the findings obtained from the research; psychological counselors' views on their needs for self-improvement in counseling practices in preschool education; categorized as play therapy, tests, drama education, fairy tale therapy, painting analysis, music education, game education, story / tale telling, art education and family therapy education. Preschool teachers' views on their needs for self-improvement in counseling practices in preschool education; categorized as early diagnosis in special education, prevention of neglect and abuse, prevention of peer bullying, adaptation to school, getting to know the child, guidance in the divorce process, prevention of domestic violence, use of technology, dealing with sibling envy, situations related to eating disorders and communicating with family. At the same time in the research; Preschool teachers ' opinions on issues that they need to cooperate with psychological counselors and the problems that arise in the absence of psychological counselors were also examined.

Keywords: Professional needs, preschool education, preschool teacher, psychological counselor, psychological counseling and guidance.

GİRİŞ

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminin desteklenmesi, eğitim olanaklarının sağlanması, sosyalleşmesi okul öncesi eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun; fiziksel,

bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor gelişim alanlarını destekleyen, Türkçeyi doğru konuşmasını amaçlayan, ilkokula hazırlayan, plan ve programlar dahilinde ilerleyen, belirli bir mekan ve ortamda gerçekleşen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Başal, 2005; Kuru Turaşlı, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Okul öncesi eğitimin amaçları; çocuğun öz bakım becerilerini kazanması, bilişsel, fiziksel, duyuşsal, dil ve psikomotor becerilerinde yeterli seviyeye gelmesi, özgür ve bol uyarıcılı ortam sağlanarak yaratıcılığının desteklenmesi, çevreye uyum sağlaması, gelecek eğitim kurumuna hazırlanması şeklinde sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013:14; Alizamar, Afdal ve İfdil, 2017). Bu bağlamda okul öncesi eğitim çocukları gelişimini çok boyutlu olarak destekleyen bir içerik ve yapıdadır ki bu dönem gelişimsel bağlamda da birçok özelliğin kazanımı açısından kritiktir.

Bu dönem kişilik gelişimi açısından da kritik önemdedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuğun karşılaştığı her türlü duygu ve durum onun ilerideki hayatını da etkileyecek nitelikte olabilir. Bu bağlamda çocuğa yeterli eğitim imkanlarının sağlanması, onun desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır (Başal, 2005:11). Çocuğun gelişiminin desteklenmesi, okula ve çevreye uyum sağlaması, kendi yeterliliklerini keşfetmesi, rehberlik servisinin işbirliğiyle drama, egzersiz ve oyun gibi etkinliklerle gerçekleşmektedir. Bu faaliyetlerin gerçekleşmesi, çocuğun ve ailenin desteklenmesi, çocuğa sıcak ve güvenilir öğrenme ortamlarının sağlanması okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ile mümkün olmaktadır (Yeşilyaprak, 2013:40). Genel olarak rehberlik; kişinin kendini tanıması, benliğini kabul etmesi, çevresini tanıması ve uyum sağlaması, tutarlı kararlar alabilmesi, sorunlarla baş edebilmesi, kendini gerçekleştirmesi gibi kazanımlara ulaşmayı hedefleyen faaliyetlerin tümü (Kuzgun, 1992:5; Yeşilyaprak, 2013:7 ve Tan, 1993:130) olarak tanımlanmakta ve okul öncesi eğitimden itibaren bu genel amaçlara ulaşmaya yöneliktir.

Bu genel amaçlara paralel olarak Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı'nın amaçları incelendiğinde kendini tanıma, bulunduğu ortama uyum sağlama, değerlerini bilme, sosyalleşme, mesleklerin farkına varma ve ayırt edebilme, eğitime ve eğitim veren kişilere karşı uyum sağlama gibi amaçları içerdiği söylenebilir (MEB, 2012:4). Okul öncesi eğitimde rehberlik programı hazırlanırken çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, beklentileri, gelişimsel özellikleri göz önüne alınmaktadır. Psikolojik danışmanlar çocuğu eğitim ortamında gözlemleyebilirler. Çocuklara etkinlikler düzenleyerek onların kendilerini tanımaları, yeterliklerini fark edebilmeleri, çevreye uyum sağlayabilmeleri konusunda destek olabilirler. Çocuğu ve aileyi gerekli durumlarda yönlendirebilirler. Okula hazır bulunuşluk ve gelişimle ilgili tarama envanterleri kullanabilirler. Ailelere bilgilendirmeler, toplantılar ve seminerler düzenleyebilirler (Hamamcı, 2014:279).

Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sadece psikolojik danışmanlar tarafından değil aynı zamanda öğretmen ve okul yöneticileri tarafından da desteklenmesi gereken faaliyetlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerinde öğrenme ortamında rehberlik yaptığı unutulmamalıdır. Psikolojik danışmanlar ve okul öncesi öğretmenleri işbirliği içerisinde olmalı, çocuğun ve ailenin desteklenmesi adına birlikte hareket etmelidir. Dolayısıyla çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi, gözlemlenmesi, düzenli olarak değerlendirilmesi ve aileye yönelik faaliyetler yapılması önem taşımaktadır (Baydan, 2020; Tan, 1993).

Literatürde yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde; psikolojik danışmanların öğrencilerin gelişim takibi, davranış problemleri, aile eğitimi, okula uyum problemleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi gibi konularda hizmet sundukları ve bu konularda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Eren, 2014). Başka bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenleri tarafından mevcut rehberlik hizmetlerinden memnun olduğu, davranış problemli çocuklara yönelik neler yapılması gerektiği konusunda eğitime ihtiyaç duyulduğu (Akgün, 2010) bulgularına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin çocuk psikolojisi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, gerekli durumlarda konsültasyon yapma konusunda yeterli olmadıkları, çocuklara rehberlik verme konusunda eğitimlere ihtiyaç duydukları ve okullarda psikolojik danışmanın bulunması gerektiği şeklinde görüşlere yer verilmiştir (Tekin, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleriyle ilgili bir araştırmada ise; okul öncesi öğretmenleri kendilerini kişisel rehberlik, eğitsel rehberlik alanında yeterli bulurken mesleki rehberlik alanında yeterli görmedikleri şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Rehber öğretmenler ise öğretmenlerin; mesleki rehberlik, çocuk psikolojisi, özel eğitim ve eğitsel rehberlik alanlarında yetersiz bulduklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Arslan Kılıçoğlu, 2013). Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin önemi düşünüldüğünde bu hizmetlerin düzenli bir şekilde yürütülmesi, çocuğa dair ihtiyaçların belirlenmesi, gerekli planlamaların ve gelişim takibinin yapılması, değerlendirme, yönlendirme çalışmalarının doğru yürütülmesi için eğitim verenlerin rehberlik alanında belirli yeterliliklere sahip olması gerektiği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesindeki mesleki ihtiyaçlarının daha kapsamlı ele alınmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocuk ile doğrudan etkileşimde bulunan öğretmen ve psikolojik danışmanların rehberlik uygulamaları ile ilgili mesleki ihtiyaçlarının incelenmesi gelecekte bu alanda yapılacak olan rehberlik planlamaları, hizmet içi eğitimler veya uygulamalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi:

- Psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri:

- Psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?

- Okul öncesi öğretmenleri rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde hangi durumlarda okul psikolojik danışmanıyla işbirliğine ihtiyaç duyuyorlar?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre okulda psikolojik danışmanın bulunmadığı zaman ortaya çıkan problemler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçları belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; ilgili konuya yönelik gözlem, görüşme ve dökümanların analiz edilerek çalışma grubunun düşüncelerini, görüşlerini ifade etmesine olanak tanıyan yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir veya birden fazla durumun içeriğinin aktarılması için belirlenen dökümanlar ile ulaşılan verilerle temalar oluşturulmasıdır (Creswell ve Poth, 2016). Bu araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Kırşehir ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokulları, resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan/yapmış 15 psikolojik danışman ile bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz yöntemle belirlenen 30 öğretmen yer almıştır.

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların demografik bilgileri incelendiğinde; 12'sinin kadın 3'ünün erkek olduğu, 10 kişinin 26-35 yaş aralığında geri kalanının 36-45 yaş aralığında olduğu, 11 katılımcı on yıldan fazla mesleki kıdeme sahipken 4 katılımcının 5 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu ve 9 kişinin beş yıldan fazla süredir aynı okulda görev yaptığı söylenebilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin arasında ise; 30 katılımcıdan yalnızca bir tane erkek katılımcı olduğu geri kalanının kadın katılımcı olduğu, 15 kişi 26-35 yaş aralığında iken geri kalanının 36 yaş ve üzerinde olduğu, 28 katılımcının on yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan iki adet "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" psikolojik danışma ve rehberlik ve okul öncesi eğitimi alanında uzman 4 kişiye gönderilmiştir. Alınan uzman görüşleri çerçevesinde formlara nihai hali verilmiştir. Daha sonra mevcut formlar ile pilot çalışma yapılarak soruların anlaşılırlığı test edilmiş ve çalışmaya son şekli verilerek devam edilmiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar ile görüşülmüş, araştırmanın konusu ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya tamamen gönüllü katılımları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerin betimsel analizinden sonra daha derinlemesine incelenerek araştırmacı tarafından tema, kod veya kategorilerin oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen veriler analiz edilerek kategorize edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguları daha iyi ifade edebilmek adına katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Alıntıları ifade ederken okul öncesi öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde; psikolojik danışmanlar için PD1, PD2, PD3,… şeklinde kodlama yapılmıştır.

BULGULAR

Psikolojik Danışmanların Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Mesleki İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Psikolojik danışmanlara yöneltilen *"Okul öncesi eğitimde çalışırken mesleki yönden kendinizi geliştirmek için nelere ihtiyaç duyuyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Psikolojik Danışmanların Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Mesleki İhtiyaçları

Kategoriler	f
Oyun terapisi eğitimi	7
Testler	3
Drama eğitimi	3
Masal terapisi eğitimi	2
Resim analizi eğitimi	2
Müzik eğitimi	2
Oyun eğitimi	2
Hikaye/masal anlatıcılığı eğitimi	2
Sanat çalışmaları eğitimi	1
Aile terapisi eğitimi	1

Tablo 1' de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde mesleki anlamda en çok ihtiyaç duydukları konunun oyun terapisi eğitimi (f=7) olduğu, bunu testler ve drama eğitiminin (f=3) takip ettiği söylenebilir. Diğer yandan psikolojik danışmanların; masal terapisi eğitimi, resim analizi, müzik eğitimi, oyun eğitimi, hikaye/masal anlatıcılığı eğitimi, sanat çalışmaları eğitimi ihtiyaçlarının olduğu ifade edilebilir. Ek olarak aile terapisi eğitimi konusunda ise sadece bir psikolojik danışmanın ihtiyaç belirttiği görülmüştür.

Oyun terapisi eğitimi, testler ve resim analizi eğitimine yönelik ihtiyaçlar konusunda PD2; "*Çocuklarla her daim sözel iletişim kurmak mümkün olmadığı için oyun terapisi, resim yorumlama en çok ihtiyaç duyduğum eğitimler bunlardı. Çocuk testlerini ihtiyacım vardı oyuncak en önemli şey çocuğun her türlü duygusunu ifade ettiği şey*.", PD6; "*Oyun terapisi, resim analizi eğitimi, çocuk testleri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydum ve bunları aldım. Bu tür eğitimleri okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların alması gerekiyor diye düşünüyorum.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Müzik eğitimi, hikaye/masal anlatıcılığı eğitimi ve sanat çalışmaları eğitimi konularındaki ihtiyaçların ise PD7; "*Çocukların dikkat süresi kısa teknolojik gelişmelerle daha da kısaldığı için en çok dikkat çekecek şeyin müzik olduğunu düşünüyorum. Ukulele vs. öğrenip hikaye anlatımı etkinliklerine bunları da eklemeyi düşünüyorum.* Rehber *öğretmenlerinin lisans eğitiminde okul öncesinde uygulamaya dair dersler alması gerektiğini düşünüyorum. Sanat etkinliği nasıl üretilir, yaratıcılık nasıl desteklenir. Gerçekten biz bunları görmeden mezun oluyoruz. Birbirini çok besleyen iki alan olduğunu düşünüyorum. Sınıf içi oyunlar sınıf içi müzik etkinlikleri ile ilgili eğitimlere ihtiyacım var.*" şeklinde ifade edildiği söylenebilir.

Drama eğitimi ile ilgili olarak PD11; "*Drama temelli çalışmalarımı arttırmam gerekiyor, masal anlatıcılığı konusunda daha çok derinleşmem gerekiyor.*" gibi görüşler sunarken; PD6; "*Aile terapisi eğitimi ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydum.*" görüşü ile aile terapisi eğitimine ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Mesleki İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen *"Okul öncesi eğitimde çocuklarla çalışırken rehberlik hizmetlerini daha etkili sunmak için kendinizi hangi konularda geliştirmeye ihtiyaç duyuyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Mesleki İhtiyaçları

Kategoriler	f
Özel eğitimde erken tanı	12
İhmal ve istismarın önlenmesi	6
Akran zorbalığının önlenmesi	6
Okula uyumun sağlanması	4
Çocuğu tanıma	4
Boşanma sürecinde rehberlik	3
Aile içi şiddetin önlenmesi	2
Teknoloji kullanımı	2
Kardeş kıskançlığı ile baş etme	1
Yeme bozukluğu ile ilgili durumlar	1
Aile ile iletişim kurma	1

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini daha etkili sunmak için en fazla özel eğitimde erken tanı (f=12) konusunda ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sırasıyla ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi, okula uyumun sağlanması, çocuğu tanıma, boşanma sürecinde rehberlik, aile içi şiddetin önlenmesi ve teknoloji kullanımı gibi ihtiyaçlar belirtilmiştir. Son olarak kardeş kıskançlığı ile baş etme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve aile ile iletişim kurma konusunda ihtiyacı olduğunu belirten öğretmenlerin olduğu söylenebilir.

Özel eğitimde erken tanı konusunda Ö5; "*Özel eğitim gerektiren durumlar olabilir işitme engelliler, görme engelliler ve onların gelişim özellikleri ile ilgili olabilir.*", Ö9; "*Özel eğitim gerektiren çocuklarla ilgili eğitim almak isterdim. Otistik çocuklar geldiği zaman çok sıkıntı yaşıyorum. Benim otizmli öğrencim vardı.*", Ö13; "*Özel eğitim hakkında, kaynaştırma eğitimi hakkında, kaynaştırmaya aldığımız çocukların özellikleri hakkında bence zorunlu eğitimler olmalı.*" şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

İhmal ve istismarın önlenmesi konusunda Ö2; "*Mesela daha çok makale okuyabilirim akademik anlamda kendimi geliştirebilirim, cinsel istismar ile ilgili konularda kendimi geliştirebilirim. Benim yüksek lisans tez konumda cinsel istismarla ilgiliydi, bu konudaki tezleri okuyordum ama okurken de çok etkileniyorum yine de bununla ilgili kendimi geliştirebilirim. İstismar deyince sadece cinsel istismar değil fiziksel istismar, psikolojik istismar gibi konularda olabilir. Bu konularda ailelerin bilinçlendirilmesi gerekir.*" Şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö6; "*Ailelerle iletişim konusunda olabilir. Ailelerle konuşurken daha alımı daha pozitif yaklaşmanız gerekebiliyor. Velilerle direkt olarak değil de dolaylı yoldan konuşmak çok daha iyi bu konuda kendimi geliştirmeyi isterdim.*" şeklinde aile ile iletişim konusunda görüşünü belirtmiştir.

Boşanma sürecinde rehberlik konusunda Ö29;" *Boşanmış aile ile ilgili eğitimler olabilir. Anne baba ayrı ama çocuk arada kalıyor.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Akran zorbalığını önleme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve kardeş kıskançlığını önleme konularında Ö3; "İstendik davranışların arttırılması, davranış bozukluğu olan çocukların davranışlarının düzeltilmesi konularında kendimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum.", Ö18; "*Çocukların ihtiyaçlarına daha iyi çözüm bulacak konularda, akran zorbalığı, zorlu davranışlar, yeme bozukluğu gibi konularda olabilir.*", Ö30; "Davranış problemli çocuklarla baş etme, kardeş kıskançlığı konularında geliştirmeye ihtiyacım var." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Çocuğu tanıma ve okula uyum sağlanması konularında Ö17; "*Özellikle ilkokula gidecek çocuklar için uygulanan hazırlık envanterleri ya da çocukları daha iyi tanımak için hazırlanan envanterler ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duymaktayım.*" , Ö14; "*Çocukların yeteneklerinin belirlenmesi ile ilgili testler konusunda kendimi geliştirmek çok iyi olabilirdi.*" şeklinde görüş sunarlarken; okula uyum konusunda Ö12; "*Okula uyum, oryantasyon çalışmaları konusunda rehber öğretmeni kadar yeterli değilim, bu konuda kendimi geliştirebilirim.*" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Teknoloji kullanımıyla ilgili ise Ö16; "*Teknoloji kullanımı, Web 2 araçları kullanımı konusunda kendimi geliştirebilirim.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlar İle İşbirliği İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen *"Okul öncesi eğitimde çalışırken hangi konularda okul psikolojik danışmanıyla işbirliği yapmaya ihtiyaç duyuyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlar İle İşbirliği İhtiyaçları

İhtiyaçlar	f
Özel eğitimde erken tanı	22
Davranış problemleri	13
Okula uyumun sağlanması	11
Aile ile iletişim	6

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik danışmanlarla işbirliği konusunda en çok özel eğitimde erken tanı ile ilgili ihtiyaçları olduklarını (f=22), bunu sırasıyla davranış yönetimi (f=13), okula uyumun sağlanması (f=11) ve aile ile iletişim (f=6) konularının takip ettiği tabloya yansımaktadır.

Özel eğitimde erken tanı konusunda Ö8, "*Genelde kaynaştırma öğrencileri geldiği zaman işbirliğine ihtiyaç duyabiliyorum. Ben kendi yaptığım davranışı da rehber öğretmene anlatırım çocuğun davranışlarını da rehber öğretmeninin yönlendirmesi ile hareket ederim ihtiyacım olduğunda.*" , Ö22; "*Özel eğitimde öğrenci olduğu zaman işbirliği içerisindeyiz.*", Ö25; "*Dikkat eksikliği, gelişim geriliği, otizm, özel eğitim öğrencileri olduğunda işbirliği yapıyoruz.*" gibi görüşler sunmuşlardır.

Davranış problemleri konusunda Ö9; "*Genellikle birbirine vuran zarar veren çocuklarla ilgili (akran zorbalığı) durumlarda hiç engel olamıyoruz.*", Ö15; "*Okul korkusu okula uyum da problemli olan çocuk olduğunda işbirliğine ihtiyaç duyuyorum. Ya da evde yeni kardeşi olan çocuklarla ilgili durumlarda, beslenme alışkanlığı yemek yiyemiyor yani yemeği duyduğunda istifra eden çocuklar olduğunda yani yeme bozukluğu olduğunda.*", Ö30; "*Akran zorbalığı, sürekli ağlama durumları, kardeş kıskançlığı, konularında destek alma ihtiyacı duyuyorum.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okula uyumun sağlanması konusunda Ö5; "Okul başına çocuklar çok fazla kuralları kabul etmeme konusunda direnç gösteriyorlar bu konuda olabilir.", Ö21; "*Rehberlik öğretmeni ile okula uyum sağlamayan çocukla ilgili işbirliği yapma ihtiyacı duyuyorum. Mesela çocuk çok sıkıntılı bir çocuk ama ben bu sıkıntıyı çözemiyorum. Çocuk çok iyiydi gayet akranlarına göre zekası iyiydi kalem tutması iyiydi ama bambaşka bir dünyası vardı mesela beni asacaklar kesecekler şöyle yapacaklar böyle yapacaklar diye konuşuyordu o aşamada çocuğun problemini psikolojik danışmanı yönlendirdik.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aile ile iletişim konusunda Ö7; "*Aile ile iletişim konularında, özel eğitim gerektiren çocuklar, çocuklara uygulanması gereken testler olduğunda, otizmli çocuklar, gelişim geriliği, aile ile iletişim de işbirliği yapıyoruz.*", Ö18; "*Çocukla ailenin arasında aile içi sorun olduğunda rehberlik danışmanı ile işbirliği yapıyoruz.*", Ö21; "*Kaynaştırma öğrencim olunca o zaman işbirliğine ihtiyaç duyuyorum. Mesela çocuk zaten sosyalleşmek istemiyor kaynaştırma öğrencisi ama çocuk engelli olduğu için kaynaştırma olmak istemiyor bunu aile anlamak istemiyor aile ile paylaşma da rehberlikte işbirliği yapmak isterim.*" gibi görüşler elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okulda Psikolojik Danışmanların Bulunmadığı Zaman Ortaya Çıkan Problemlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin *"Okul öncesi eğitimde psikolojik danışman bulunmadığı durumlarda ne tür sorunların ortaya çıktığını düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okulda Psikolojik Danışmanların Bulunmadığı Zaman Ortaya Çıkan Problemlere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Aile ile iletişim	18
Özel eğitimde erken tanı	8
Davranış problemleri	5
Aile eğitimi	3

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik danışmanların bulunmadığı durumlarda karşılaşacakları sorunlara ilişkin olarak en çok aile ile iletişim (f=18), sonra sırasıyla özel eğitimde erken tanı (f=8), davranış yönetimi (f=5) ve aile eğitimi (f=3) konularında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Aile iletişim konusunda Ö6; "*Velilerle genelde çok karşı karşıya kalabiliyoruz. Velilerle karşı karşıya gelmek ister istemez Bizim Okul performansımızı da etkiliyor. Okullarda rehberlik hizmetini bulunması birazcık bizim için yararlı oluyor şu yönden yararlı oluyor mesela veli ile konuşurken genelde biz konuşuyoruz rehberliğe göndermeden önce. Bizim veli ile iletişim kurmakta zorlandığımız noktada rehberlik servisine gönderiyoruz, onlar iletişim kuruyorlar. O açıdan bizim yükümüzü hafifletmiş oluyorlar yani her şeyi kendi başımıza sırtlanmış olmuyoruz, bizim yükümüzü hafifletiyorlar, bizim yanımızda olduğunu biliyoruz, onların bize destek olduğunu biliyoruz.*", Ö9; "*Psikolojik danışman olmadığı durumlarda direkt veli bize yükleniyor. En azından rehber öğretmen olduğunda konuya hâkim olduğu için velileri ikna edebiliyor.*", Ö24; " *Vakaların tespiti konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Bir de rehberlik öğretmenleri kadar yeterli bilgiye sahip olmadığımız için yeterli olmuyoruz. Bir de biz veliyle kötü oluyoruz. Diğer türlü rehberlik öğretmeni fark etti o yönlendirdi dediğimizde daha farklı oluyor.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Özel eğitimde erken tanı konusunda Ö1; "*Özel eğitim gerektiren çocuklar olduğunda süreci biraz daha hızlandırıyorlar, yapılması gerekenleri bizden daha iyi biliyorlar. Biz yetersiz kalabiliyoruz rehberlik servisinin yapması gereken iş ve işlemlerde. Bence her okulda rehberlik servisinin bulunması gerekiyor.*", Ö11; "*Mesela çocukta öğrenme güçlüğü var, disleksi var biz çocuklara rakamları öğretiyoruz harfleri öğretiyoruz bunları öğretirken çocuğun davranışlarından ve özelliklerinden biz bu durumu fark edebiliyoruz. Çocuğun harfe algılamasında rakama bakışından kâğıda yazmasına kadar biz bu duruma algılayabiliyoruz. Böyle bir durum olduğunda çocuğu rehberlik uzmanları var onlara yönlendiriyorum. Bu nedenle rehberlik öğretmenine ihtiyaç duyuyoruz.*" gibi görüşler sunmuşlardır.

Davranış problemleri konusunda Ö3; "*Okul öncesi öğretmeni olarak bu alanda psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman meslek insanlarına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Kişiliğin oluştuğu 4-6 yaş döneminde yaşanan davranış problemlerinin gerekli yönlendirmesinin rehberlik uzmanı kişiler tarafından yapılması gerektiğini, telafisi mümkün olmayan sonuçların olmaması için de tüm eğitim kurumlarında PDR hizmetlerinin uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum.*", Ö21; "*Önceden bizim rehberlik öğretmenimiz yoktu şimdi rehberlik öğretmenimiz geldi. İnan o kadar çok rahatladık ki. Mesela çok haylaz bir öğrencisi vardı bir arkadaşımın, o konuda çok yardımcı oldu.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aile eğitimi konusunda ise Ö2; "*Köy okullarında genelde köydeki çocuklar aile tarafından pek önemsenmeyen ve sindirilen çocukları olduğu için genelde o konularda psikolojik danışmanın olmadığı için veli bilgilendirme ve benzeri şeyler de sorunlar olabiliyor.*", Ö8; "*Rehber öğretmen seminerler aile eğitimleri veriyordu. Olmadığı zaman da biz kendimiz neler yapabiliriz diye internetten vs. araştırıyorum. Her okulda rehber öğretmen olması gerekiyor diye düşünüyorum. Onlar bu işin eğitimini aldığı için daha etkili olabiliyor.*" şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin mesleki ihtiyaçları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde mesleki olarak kendilerini geliştirmek istedikleri konular arasında en çok ihtiyaç duydukları konunun oyun terapisi eğitimi olduğu, bunu testler ve drama eğitiminin takip ettiği söylenebilir. Diğer yandan psikolojik danışmanların ihtiyaçlarının; masal terapisi eğitimi, resim analizi, müzik eğitimi, oyun eğitimi, hikaye/masal anlatıcılığı eğitimi, sanat çalışmaları eğitimi şeklinde sıralandığı ifade edilebilir. Aile terapisi eğitimi konusunda ise sadece bir psikolojik danışmanın ihtiyaç belirttiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular benzer araştırmaları da destekler niteliktedir (Akgün, 2010; Arslan Kılıçoğlu, 2013; Tekin, 2012). Bu bağlamda Eren(2014) araştırmasında psikolojik danışmanların öğrencilerin gelişim takibi, davranış problemleri, aile eğitimi, okula uyum problemleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi gibi konularda hizmet sundukları ve bu konularda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini daha etkili sunmak için en fazla özel eğitimde erken tanı konusunda ihtiyaçları olduğu, bunu ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi, okula uyumun sağlanması, çocuğu tanıma, boşanma sürecinde rehberlik, aile içi şiddetin önlenmesi ve teknoloji kullanımı gibi ihtiyaçların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında ise ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi ve yeme bozukluğu ile ilgili durumlarda ihtiyaçlarının olduğuna dair görüşleri elde edilen bulgular arasındadır. Bunlara ek olarak kardeş kıskançlığı ile baş etme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve aile ile iletişim kurma konusunda ihtiyaçlarının olduğu; diğer yandan kendilerini geliştirmeye yönelik teknoloji kullanımı konusunda ihtiyacın olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda elde edilen bulgular da verileri destekler niteliktedir (Akgün, 2010; Eren, 2014; Gürler Aktemur ve Tekmen, 2020; Özcan, 2020).

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik danışmanlarla işbirliği konusunda en çok özel eğitimde erken tanı ile ilgili ihtiyaçları olduklarını, bunu sırasıyla davranış yönetimi, okula uyum sağlama ve aile ile iletişim konularında işbirliği yapmak istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Camadan ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında okuldaki rehberlik hizmetlerine karşı olan tutumda psikolojik danışmanın olduğu durumda anlamlı bir değişiklik olmadığı; Abaş (1987) ise araştırmasında okullarında psikolojik danışman bulunmadığı durumlarda çocukları tanıma, problemli davranışlarla mücadele etme, problem durumlarıyla baş etme, gelişim düzeylerini tespit etme gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte olduğu ve işbirliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik danışmanların bulunmadığı durumlarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak en çok aile ile iletişim, sonra sırasıyla özel eğitimde erken tanı, davranış yönetimi ve aile eğitimi konularında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okullarda psikolojik danışmanın bulunmadığı durumlarda Rehberlik Araştırma Merkezi'ne ulaşmaya çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla olduğu ve öğretmenlerin rehberlik konusunda bilinçli davrandığı (Işıker, 2019), Kanak ve diğerleri (2018) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma, rehberlik faaliyetleri, aile ile iletişim, Rehberlik Araştırma Merkezi ile iletişime geçilmesi, davranış problemleri, özel eğitim durumları vb. konularda eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşarak benzer sonuçlara ulaşıldığını doğrulamaktadır. Bir başka konu da okul öncesi eğitim kurumlarından rehberlik normunun kaldırılması ile özel eğitim durumları, aile eğitimleri, rehberlik planı hazırlama, yönlendirme, ihmal ve istismar gibi konularda eksiklikler olduğu ve çalışmaların yapılması gerektiği bulguların araştırmada elde edilen bulgularla benzer nitelikte olduğu söylenebilir (Kanak ve Ark., 2018).

Sonuç olarak psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ile ilgili mesleki ihtiyaçlarının; oyun terapisi eğitimi, testler, drama eğitimi, masal terapisi eğitimi, resim analizi eğitimi, müzik eğitimi, oyun eğitimi, masal anlatıcılığı eğitimi, sanat çalışmaları eğitimi ve aile terapisi eğitimi konularında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ise özel eğitimde erken tanı, ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi, okula uyumun sağlanması, çocuğu tanıma, boşanma sürecinde rehberlik, aile içi şiddetin önlenmesi, teknoloji kullanımı, kardeş kıskançlığı ile baş etme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve aile ile iletişim kurma konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğunu dile getirmişlerdir.

Bulgulara ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin en çok özel eğitimde erken tanı, davranış yönetimi, okula uyumun sağlanması ve aile ile iletişim konularında psikolojik danışmanlarla işbirliği yaptıklarını ve işbirliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Okulda rehberlik hizmetlerinin bulunmadığı durumlarda da aile ile iletişim, özel eğitimde erken tanı, davranış yönetimi ve aile eğitimi konularında sorunlar ortaya çıktığı ile ilgili görüşlerini sunmuşlardır.

ÖNERİLER

Psikolojik danışmanların belirttiği ihtiyaçlar; oyun terapisi eğitimi, testler, drama eğitimi, masal terapisi eğitimi, resim analizi eğitimi, müzik eğitimi, oyun eğitimi, masal anlatıcılığı eğitimi, sanat çalışmaları eğitimi ve aile terapisi eğitimi şeklinde sıralanmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitimde daha etkili uygulamalar yapabilmek adına çocuklarla çalışma ve uygulamalar yapma, çocuklara özgü ölçme değerlendirme araçlarını kullanma gibi konularda hizmet içi eğitimler, sertifika programları, uygulamalı eğitimler ve kurslar düzenlenebilir. Okul öncesi eğitimde rehberlik uygulamaları konusunda yeterli hale gelebilmek için belirtilen konulara lisans eğitiminde alınan dersler kapsamında yer verilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerine rehberlik hizmetlerini daha etkili sunabilme adına özel eğitimde erken tanı, ihmal ve istismarın önlenmesi, akran zorbalığının önlenmesi, okula uyumun sağlanması, çocuğu tanıma, boşanma sürecinde rehberlik, aile içi şiddetin önlenmesi, teknoloji kullanımı, kardeş kıskançlığı ile baş etme, yeme bozukluğu ile ilgili durumlar ve aile ile iletişim kurma konularında hizmet içi eğitimler, sertifika programları, seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin kapsamında bu konu alanlarının da yer alması ya da daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi için psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik eğitim ihtiyaçları daha geniş çaplı değerlendirilebilir. Bağımsız anaokullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin düzenli olarak hizmet vermesi ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlarla işbirliği ihtiyacının karşılanması ve normların yer alması için çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine okulda psikolojik danışman bulunmadığı durumlarda Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirme yapma, mevcut rehberlik programının uygulanması konusunda bilgilendirme eğitimleri düzenlenebilir. Okul öncesi öğretmeni, psikolojik danışman, okul müdürü, aile ekseninde işbirliği yapılarak çalışmaların etkililiği arttırılabilir.

KAYNAKÇA

Abaş, K. (1987). *Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi.

Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, *9*(2), 474-483. http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io

Alizamar, A., Afdal, A. & İfdil, İ. (2017). Guidance and counseling services for kindergarten students. *International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2017): Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, *169*, 168-172. 10.312119/osf.io/qkf6w

Arslan Kılıçoğlu, E. (2013). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri.* Morpa.

Baydan, Y. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Rehberlik, H. Demircioğlu ve C. Gençoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde rehberlik* içinde (ss. 32-57). Pegem Akademi.

Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N. ve Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 115-136. DOI: 10.17860/mersinefd.312295

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative ınquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Eren, R. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve bağımsız anaokullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Gürler Aktemur, S. ve Tekmen, B. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme.* Başkent University Journal of Education, 1(7), 158-168. ISSN 2148-3272. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/301

Hamamcı, Z. (2014). Okul Öncesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, Z. F. Temel, P. Bayhan ve A. Köksal Akyol (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 7* içinde (ss. 275-287). Hedef Yayıncılık.

Işıker, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bazı özelliklerinin rehberlik yeterlilikleriyle ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kanak, M., Ersoy, M. ve Yerliyurt, N. S. (2018). Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, *22(*76), 187-208. DOI : 10.17753/Ekev981

Kuru Turaşlı, N. (2011). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi, G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 1-23). Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (8. Baskı). ÖSYM Yayınları.

MEB (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)*[Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Tan, H. (1993). Okul rehberlik programında danışman-öğretmen-yönetmen üçgeni. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(5), 129-135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/369/2129

Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: The case of public preschools in Malatya, Turkey. *US-China Education Review*, *10*, 875-880. ERIC Number: ED537999.

Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (22. Baskı). Nobel.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, A.N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, *56*, 547-552. Doi: 10.26449/sssj.2099.

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖNLİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİMLE VERİLEN "ÇOCUK VE DRAMA" DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Cansev KARAKUŞ

Yalova Üniversitesi, Yalova, Türkiye, cansev.10@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı pandemi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen "Çocuk ve Drama" dersinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çocuk ve Drama dersi Çocuk Gelişimi önlisans programlarında yer alan zorunlu bir derstir. Aynı zamanda uygulamalı olması gereken bir ders olması yönüyle; uzaktan eğitim sürecinde yürütülmesi zor dersler kapsamında değerlendirilmektedir. Dijital öğrenme ortamlarının git gide daha fazla hayatımızda yer alacağı gerçeğinden yola çıkılarak; dijital öğrenme ortamlarını verimli bir şekilde planlamak gerekmektedir. Bu araştırmada 2020-2021 güz yarıyılında batıda bir meslek yüksekokulunda Çocuk Gelişimi Programı "Çocuk ve Drama" dersi için bir uzaktan eğitim planlaması yapılmış ve uygulanmıştır. 14 haftalık süren ders içeriğinde video temelli bir öğrenme yaklaşımı izlenmiştir. Ders süresince öğrencilerden kendi imkanları ile kısa videolar çekmeleri istenmiştir. Dersin uygulama kısmı için; öğrencilere dramadaki teknikler ve oyunlarla ilgili hem örnek videolar izletilmiş, hem de onların video çekmeleri için haftalık ödevler verilerek ders yürütülmüştür. 14 haftanın sonunda; bu dersin ve videoların öğrencilerdeki etkilerini tespit etmek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda aykırı durum örneklemesi ile belirlenen akademik ortalaması düşük (1.60-2.50 arası) on öğrenci ve akademik ortalaması yüksek (3.00-4.00 arası) on öğrenci oluşturmaktadır. Derse katılım gösteren öğrenciler içinden gönüllü olanlardan seçilen çalışma gırundan açık uçlu görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Yirmi öğrencinin görüşüne başvurularak görüşler ışığında yapılan betimsel ve içerik analizleri sonrası çeşitli tema ve kodlar belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin video çekerken zaman zaman zorlandıkları ancak kendilerine güvenme, dramayı eğlenceli algılama, drama konusunda bilgi edinme, mesleki yeterlik kazanma gibi konularda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde de öğrencileri aktif kılacak bu tip öğrenme fırsatları yaratmanın önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, drama, Çocuk Gelişimi öğrencileri

THE VIEWS OF CHILD DEVELOPMENT ASSOCIATE DEGREE STUDENTS ON THE DISTANCE LEARNING "CHILD AND DRAMA" COURSE

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the "Children and Drama" course, which is conducted through distance education due to the pandemic, according to students' views. Child and Drama course is a compulsory course in Child Development associate degree programs. At the same time, it is a course that should be applied; are considered within the scope of difficult lessons to be carried out in the distance education process. Based on the fact that digital learning environments will increasingly take place in our lives; It is necessary to plan digital learning environments efficiently. In this study, a distance education planning was made and implemented for the Child Development Program "Child and Drama" course in a vocational school in the west in the fall semester of 2020-2021. A video-based learning approach was followed in the course content, which lasted for 14 weeks. During the lesson, the students were asked to shoot short videos with their own means. For the application part of the course; The students were watched sample videos about the techniques and games in drama and they were given weekly homework to make videos. At the end of 14 weeks; Students' opinions were consulted in order to determine the effects of this course and videos on students. Qualitative research approach has been adopted in the research. A case study, one of the qualitative research designs, was used. In the study group of the study, ten students with a low academic average (between 1.60-2.50) and ten students with a high academic average (between 3.00-4.00) were determined by the study group. Data were collected using open-ended interview forms from the study group selected from the volunteers among the students participating in the course. After the descriptive and content analysis made in the light of the opinions of twenty students, various themes and codes were determined. As a result, it was concluded that the students had some difficulties from time to time while taking videos, but they gave positive opinions on issues such as self-confidence, perception of drama as entertaining, gaining information about drama, and gaining professional competence. According to these results, it has been seen that it is important to create such learning opportunities that will keep students active in the distance education process.

Keywords: distance education, drama, Child Development students

GİRİŞ

Drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbiriyle, doğayla ve başka nesnlerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2013:1). Drama, başlı başına bir alan, disiplin ve bir yandan da öğretim yöntemidir. Dramanın bir öğretim yöntemi olarak uzun zamandır etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (McCaslin, 1990). Dramanın yöntem olarak kullanıldığı araştırmalarda eğitimde dramanın pozitif bir sınıf ortamı oluşturduğu, sosyal ilişkileri geliştirdiği ve öğrencileri eğlendirdiği (Arieli, 2007); akademik başarıyı olumlu etkilediği (Lee, 2013; Yılmaz, 2010); yaratıcılığa olumlu katkı sağladığı (Atan, 2007) ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bir öğretim yöntemi olarak drama; yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi ve tüm öğrencilere eşit katılım fırsatı sunmasıyla; pek çok disiplinin

öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle sanat eğitiminde, türkçe eğitiminde, matematik öğretiminde, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde, fen bilimlerinde, müzik öğretiminde, beden eğitiminde, yabancı dil öğretiminde, özel eğitimde ve istenilen her disiplinle beraber kullanılabilmektedir. Bu yüzdende eğitim fakültelerinde Drama ile ilgili dersler yer almaktadır.

Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanında da dramanın özel ve önemli bir yeri vardır. Dramanın en önemli özelliği oyunu da eğitim süreçlerine dahil ederek; yaparak yaşayarak öğrenmye dayana; öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratmasıdır. Bu yönüyle 0-6 yaş çocukların gelişim özelliklerine uygun bir yöntem ve disiplin olarak yorumlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde "Drama" ayrı bir disiplin olarak ele alınır. Okul öncesi eğitimde yer alan etkinlik türleri içinde "Drama"da yer almaktadır. Bu dönemde dramanın üç farklı kullanım alanından bahsetmek mümkündür:

1. Öğretim yöntemi olarak dramayı kullanmak: Çocuklar tarafından oyun gibi algılanan drmanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması.

2. Etkinlik türü olarak kullanılması: Drama etkinlikleri okul öncesi eğitim programındaki kazanımları çocuklara kazandırmak için çocukların tüm gelişim alanlarını geliştirecek etkinlikler planlanır.

3. Dramanın diğer etkinlik türleriyle bütünleştirilerek kullanılması: Dramanın, okul öncesi programda yer alan diğer etkinlik türleriyle (Türkçe, Fen, Matemaik gibi) bütünleştirilerek kullanılmasıdır.

Çocuk gelişimi alanı özellkle 0-18 yaş arası tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların gelişimlerini takip etmek izlemek ve bu konuda ailelere deteklemek gibi amaçları olan hem sosyal bilimleri, hem sağlık bilimlerini, hem de eğitim bilimlerini içerek disiplinler arası bir alandır. Çocuk gelişimi alanında meslek liseleri, meslek yüksek okulu önlisnas programları ve lisans programları, yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim almak mümkündür. Bu alandaki çalışmalar için Drama önemli bir disiplindir. Çocuk Gelişimi alanında; çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmek, çocukların kendilerini (drama sayesinde) ifade edebilmelerini sağlamak, özel gereksinimli çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmek, bir öğretim yöntemi olarak dramayı kullanabilmek, sosyal becerileri geliştirebilmek… gibi pek çok amaçla drama kullanılabilir.

Bu araştırmaya konu olan "Çocuk ve Drama" dersi de Çocuk Gelişimi önlisans programında yer alan zorunlu bir derstir. Bu ders kapsamında da dramaya ilişkin kavramsal bilgiler; dramanın çocuğun gelişimine katkıları; dramanın aşamaları ve bileşenleri; dramada kullanılan teknikler; drama ekinliklerin planlanması ve uygulanması gibi konulara yer verilmektedir. Bu ders yapısı gereği dramadaki ısınma oyunlarının oynandığı, canlandırma çalışmalarının uygulamalı olarak sınıf içinde gerçekleştirildiği, çocuklar için planlanan etkinliklerin uygulandığı özetle uygulamaların yer aldığı bir derstir. Drama ile ilgili sadece teorik bilgilerin yer aldığı bir ders ya da bu tip

drama eğitimleri de hali hazırda bulunmaktadır; ancak bu dersin verimli olması için uygulama boyutunun önemli olduğu düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim ve dijital öğrenme ortamları giderek eğitimde daha fazla yer almaktadır. Dijital öğrenme ortamlarını planlarken, öğrenci motivasyonunu sağlayacak yaklaşım ve yöntemler önem kazanmaktadır. Bu araştırmaya konu olan Çocuk Gelişimi önlisans Programında yer alan "Çocuk ve Drama" dersi 2020-2021 güz yarıyılında uzaktan eğitim yoluyla verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgını sebebiyle ülkemizde alınan tedbirler neticesinde üniversite düzeyinde yapılmaya başlanan uzaktan eğitim kapsamında; önlisans Çocuk Gelişimi Programında yer alan "Çocuk ve Drama" dersi ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Gerek tüm yurt çapında bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamasının başlatılması, gerekse sürecin ne kadar süreceği konusunda yaşanan belirsizlikler bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim yoluyla yürütülen "Çocuk ve Drama" dersinin verimliliğinin derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur (Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009). Bu araştırmadaki sınırlar, Çocuk ve Drama dersi programı, 14 haftalık ders sürecinde kullanılan videolar, araştırmaya dahil olan aykırı durum örneklemesi ile seçilen çalışma gurubu olarak belirlenmiştir. Durum, video temelli drama dersidir ve öğrencilerin bu durum karşısındaki doğal ortamlarında yaşadıklarının belirlenmesidir.

Çalışma grubu

Araştırmada Çocukla Gelişimi 2. Sınıf öğrencileri yer almaktadır. Veri toplama grubunu ise öğrenci başarılarına göre amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle ikinci sınıf öğrencilerinden genel akademik not ortalamaları (Gano) temel alınarak en yüksek puanlı 10 öğrenci (3,10-3,85), en düşük puanlı 10 öğrenci (1,65-2,48) araştırmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesi yolu seçilerek en alt ve en üst grup öğrencilere araştırmaya dahil edilmişlerdir. Bu sayede uygulanan öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği hakkında daha zengin ve farklı bakış açılarından bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır. İlgili tablo verilmiştir:

Tablo 1. *Katılımcı grubun bilgileri*

	Öğrenci sayıları	Not ortalaması
2. Sınıf	10	1,65-2,48
2. Sınıf	10	3,10-3,85

Toplam	20

Verilerin toplanması

Uzaktan eğitim yolu ile verilen dersin öğrenciler açısından verimli olabilmesi amacıyla, derste videolar kullanılmıştır. Dersin konu anlatımına dayalı teorik kısmında da videolardan yararlanılmıştır. Drama eğitmenlerinin yer aldığı videolar süreçte izlenerek öğrencilerin rol model olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin de ödev olarak video çekerek drama ile ilgili deneyim kazanmaları istenmiştir. Öğrencilerin video ödevleri ile ilgili görüş, öneri ve duyguları incelenmiştir. On dört haftalık dersin bitiminde yapılan ders içi uygulamaların verimliliğini değerlendirmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılarak derse ilişkin görüş ve önerileri tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma gurubu ile üç farklı zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme teori ağırlıklı konu anlatımları sonrası dördüncü haftada, ikinci görüşme video ödevlerinin hazırlanması sonrası onuncu hafta, son görüşmede on dört haftanın sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Veriler betimsel bir anlayışla doğrudan alıntılara da yer verilerek sunulmuştur. Devamında sistematik analiz ile nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenerek veri analizine ek analizlerle süreç zenginleştirilmiştir. (Wolcott, 1994, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada temalar belirlenmesi içerik analizinin de yer yer kullanıldığını göstermektedir. Strauss(1987)'e göre nitel araştırmalarda standard veri analiz yöntemleri kullanmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle bu araştırma için, tek bir veri analizi değil birkaç veri analizi yöntemi iç içe geçerek kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda kullanılan yöntemin kaliteli olması, araştırmanın kalitesine ve inandırıcılığına etki eden önemli bir faktördür. Nitel araştırmalarda inandırıcılık; güvenirlik ve geçerlilik ile ilgili bir kavram olarak ele alınmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015).

Nitel araştırmalarda, araştırmanın iç geçerliliği açısından tutarlığı önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun için araştırma, gerek verilerin analizi ve değerlendirmesi sonrası çıkan sonuçların alan yazınla uyumu, gerek elde edilen verilerin birden fazla farklı kaynaktan toplanmış olmaları bakımından uygundur. Araştırmacı verileri yorumlarken; bağımsız dışarıdan bir göz olması açısından Çocuk Gelişimi alan uzmanı bir öğretim görevlisinin görüş ve önerilerine başvurmuştur. Araştırmanın dış geçerliliği bakımından amaçlı örnekleme yöntemlerinden "aşırı durum örnekleme yöntemi"nin seçmesi hususu önemlidir.

BULGULAR

Araştırmanın verileri yirmi öğrenci ile yapılan görüşmeler sonrası toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde daha çok video ödevleri ve videoların derse olan etkileri hakkında konuşulmuştur. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin videoları çekerken kimlerden yardım aldıklarına dair bilgiler tablo 2 de sunulmuştur:

Tablo 2. Videoda yer alan kişilerin dağılımı

	Kardeş	Komşu Çocuğu	Aile Bireyleri	Bireysel	Birden Fazla Çocuk Eşliğinde	Toplam video
Videolardaki kişiler	20	8	7	56	9	100

Öğrencilerin dramaya ilişkin deneyim kazanmalarını sağlayacak videoları çekerken daha çok bireysel olarak video çektikleri görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin imkanları dahilinde aile bireyleri, kardeşler ve etraflarındaki çocuklardan da yardım aldıkları görülmektedir.

Birinci videoya ilişkin bulgular

"Çocuk ve Drama" dersinde öğrencilere ödev olarak verilen birinci videoda öğrencilerden bir scamper çalışması ile dramanın birleştirildiği, çorabı kendi amacı dışında başka bir amaçla kullanma ödevi verilmiştir. Birinci video ödevi olan "*Yaratıcı Çoraplar*" ile ilgili bulgular tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Videolara ilişkin görüşler-1

Video içeriği	**Görüşler (Örnek alıntılar)**	**Temalar**	**Görüş sayısı**
Yaratıcı Çoraplar	*İlk video olduğu için çok heyecanlandım.*	Heyecan verici	10
Yaratıcı Çoraplar	*Sonuç olarak videoyu çekerken kardeşimle eğlendik. Bize bir oyun oldu. Kendimi bir sınıftaymış gibi hissettim.*	Eğlenceli olma	12
Yaratıcı Çoraplar	*Çocukların hayal gücünü geliştirme de yardımcı olabilir.*	Hayal gücünü geliştirme	7
Yaratıcı Çoraplar	*Çorabı hiç bu şekilde yaratıcı kullanabileceğimi düşünmemiştim. Bence çocukların yaratıcılığını geliştirici güzel bir etkinlik örneği oldu.*	Yaratıcılık	13
Yaratıcı Çoraplar	*Bunu sınıf ortamında uyguladığımda hem bir oyun şeklinde çocuklarla yapılabilir hem de çocukların özgün şekilde bir nesneden yeni ürünler ortaya çıkarmasını sağlar.*	Mesleki Fayda	7

Görüşlere ve belirlenen temalara göre bu video etkinliği ile öğrenciler en çok "yaratıcılığa" ve "eğlenceli" oluşuna vurgu yapmışlardır. Videonun mesleki fayda sağlayarak ileride öğrenciler tarafından kullanılacağı, çocukların hayal güçlerine katkı sağlayacağına dair görüş ve öneriler belirtilmiştir. Öğrencilerin yarısı ilk video ödevi olduğu için heyecanlandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci videoya ilişkin bulgular

İkinci video olan "Burası neresi oyunu" ile ilgili bulgular tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Videolara ilişkin görüşler-2

Video içeriği	Görüşler (örnek alıntılar)	Temalar	Görüş sayısı
Burası neresi?	*Bana göre özellikle küçük yaş grubu için çok faydalı oldu. Bu şekilde drama şeklinde tanıtmanın ekstra daha faydalı olduğunu düşünüyorum.*	Mesleki Fayda	10
Burası neresi?	*Oyunu kalabalık çocuklarla çekseydim eminim çok keyifli olurdu. Ama ben mecburen kendimi çektim.*	Uygulama sıkıntısı	8
Burası neresi?	*Videoyu çekerken çok keyif aldım.*	Eğlenceli olma	11
Burası neresi?	*Çocuklar içinde düşünmeye itici çalışmalar olduğunu düşünüyorum. Mekanlar daha çok çoğaltılabilir duruma göre*	Düşünmeyi sağlama	3
Burası neresi?	*Kendime güvenimi artırdı video çekmek.*	Özgüven geliştirme	9

Tablo 4'e göre; bu video ile ilgili belirlenen temalarda "Özgüven geliştirme", "Eğlenceli olma" ve "Mesleki fayda" baskın olarak görülmektedir. Çok az sayıda öğrenci bu oyunu çocuklarda düşünme becerilerini geliştireceğine vurgu yapmıştır. "Uygulama sıkıntısı" teması ile ilgili öğrenciler keşke bu oyunu öğrenciler varken yapsaydık şeklinde ifadeler vardır. Bu temaya dair sekiz öğrenci bu şekilde uzaktan keyfi çıkmadı vb. olumsuz yorumlarda bulunmuşlardır.

Üçüncü videoya ilişkin bulgular

Üçüncü video olan "Isınma oyunları" ile ilgili bulgular tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Videolara ilişkin görüşler-3

Video içeriği	Görüşler (örnek alıntılar)	Temalar	Görüş sayısı
Isınma oyunları	*Bu ödevden araştırırken anladığım ısındırıcı oyunlar ile dramanın bağlantısını ve önemini; çocuklara katkısını anladım.*	Bilgi edinme	4
Isınma oyunları	*Bu etkinlik sayesinde çocuğu etkinliğe adapte edebildim ve uygulama aşamasında bir sıkıntı yaşamadım bunun ilerideki mesleğim için etkinlikleri uygularken nasıl bir yol izlemem gerektiği ile ilgili katkı sağlamıştır. Bu ısınma çalışmalarını ileride öğretmen olursam kullanırım.*	Mesleki fayda	10

Isınma oyunları	*Gün geçtikçe videolar çektikçe kendimi daha da çok geliştirdiğimi fark ettim. Daha çok hareket ettim ve daha pratik olduğumu düşünüyorum.*	Hareketlilik	9
Isınma oyunları	*Daha fazla çocukla birlikte yapsaydık daha çok eğlenceli olacağını düşünüyorum.*	Uygulama sıkıntısı	7
Isınma oyunları	*En çok sanırım bu videoyu çekerken eğlendim. Çünkü hem müzik vardı hem de hareketleri çok eğlenceliydi.*	Eğlenceli olma	10
Isınma oyunları	*Gitgide daha rahat ve özgüvenli videolar çekebiliyorum.*	Özgüven geliştirme	12

Tablo 5'e göre, ısınma oyunları ile ilgili "Özgüven geliştirme", "Mesleki Fayda" ve "Eğlenceli olma" temaları baskındır. Diğer videolardan farklı olarak "Hareketlilik" teması eklenmiştir. Isınma oyunları biraz daha hareketli videolar olduğu içindir. Diğer yeni tema "Bilgi edinme" teması drama dersine yönelik bilgi edinmeyi içeren ifadelerin yer aldığı temadır. Bu video için öğrencilerin ısındırıcı oyunlara dair bilgilerini artırdıklarını ifade eden görüşleri içermektedir.

Dördüncü videoya ilişkin bulgular

Dördüncü video olan dramada kullanılan farklı tekniklerden birini içeren "teknikler" ile ilgili bulgular tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Videolara ilişkin görüşler-4

Video içeriği	**Görüşler (örnek alıntılar)**	**Temalar**	**Görüş sayısı**
Teknikler	*Tek yaptığım için pek keyif alarak yapmadım. Bu gibi teknikler kalabalık grupla daha keyifli ve anlamlı oluyor.*	Zorlanma	8
Teknikler	*Videoyu kardeşim çekti çekerken eğlendik videoda masalda geçenlere göre kâğıdı o okudu ben canlandırdım.*	Eğlenceli olma	10
Teknikler	*Farklı teknikler öğrendim ve uygulama yaptığım tekniği beğendim. İleride kullanabileceğim bir teknik olduğunu düşünüyorum.*	Bilgi edinme	10
Teknikler	*Daha rahat yapıyorum ve kendim bir şeyler üretebiliyorum artık, senaryo oluşturuyorum.*	Özgüven geliştirme	9

Tablo 6'ya göre, diğer videolara oranla biraz daha zorlandıkları bir video olması dikkat çekicidir. Eğlenceli olması ve özgüveni geliştirme teması tüm diğer videolardaki temalarla ortak olarak yer almaktadır. "Bilgi edinme"yi sağlaması saçısından dersin amaçlarından olan dramada kullanılan tekniklerin öğrenilmesine hizmet etmektedir.

Beşinci videoya ilişkin bulgular

Üçüncü video olan "Kuklalı video" ile ilgili bulgular tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Videolara ilişkin görüşler-5

Video içeriği	Görüşler (örnek alıntılar)	Temalar	Görüş sayısı
Kuklalı video	*Canlandırma konusunda yapmaktan en keyif aldığım çalışmaydı. Konuşturduğum kuklaların hislerini benimseyerek canlandırıp konuştum. Bu beni daha çok geliştirdi bence. Konulara daha da hakim oldum bence.*	Eğlenceli	12
Kuklalı video	*Sesimi daha etkili vurgu ve tonlamalara dikkat ederek nasıl kullanacağım konusunda bilgi edindim. Çocukların etkinlikler konusunda ve yapılan şeyler hakkında ne düşünüp ne hissedecekleri konusunda empati duygumu geliştirdim.*	Özgüven geliştirme	13
Kuklalı video	*Karşımda çocuk varmış gibi yaparak şarkıyı söyledim. Tek çekmek zorunda kaldım fakat çocuklarla yapacağım drama arasına girdi bu çalışma.*	Uygulama sıkıntısı	9
Kuklalı video	*Kuklaları çok beğenerek hazırladım. Kuklalar daha sonra da kullanılabilir. Şarkıyı da ilk kez duymuştum. Şarkıyı da çok beğendim. Her ikisini de daha sonra kullanabilirim.*	Mesleki fayda	13
Kuklalı video	*Biraz uzun olduğu için gönderirken sorun yaşadım.*	Video gönderme sıkıntısı	4

Tablo 7'ye göre kuklalı videoları göndermede sıkıntı yaşayan dört kişi görüş bildirmiştir. Bu video ile mesleki fayda özgüven ve eğlence açısından en verimli olan videolardan biri olarak tespit edilmiştir.

Temalar olarak her videoda ortak tema eğlenceli olması ve özgüven geliştirmesidir. Yine her video ile ilgili tek başına uygulamak zorunda kalmasak keşke gibi görüşlerde belirtilmiştir. Mesleki fayda sağlamada en çok kuklalı video olup, yaratıcı çoraplar videosu yaratıcılık geliştirmede etkili örnek video olarak tespit edilmiştir. Diğer videolarla benzer sayıda görüşlere sahip ortak temalar belirlenmiştir. Eğlenceli olması, özgüven geliştirmesi temaları tüm videolarda ortak olarak belirlenmiştir. Bu videoda farklı olarak hareket teması ile daha hareketli ısındırıcı oyunlar olması farklı olarak tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenenin zaman ve mekândan bağımsız olarak iletişime geçmek için değişik teknolojileri kullandığı bir öğretim şekli iken günümüzde bu iletişimi sağlamak için web tabanlı uygulamalar ön plana çıkmıştır (Koloğlu, Kantar & Doğan, 2016). Günümüzde hızla gelişen teknoloji sayesinde uzaktan eğitim genellikle internet tabanlı uygulamalar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Web tabanlı dijital eğitim uygulamalarında öğreten ve öğrenen arasındaki etkileşim önemlidir. Uzaktan eğitim öğrenme ortamları; senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) uygulamalardan oluşmaktadır. Bu çalışmada da uzaktan bir önlisans dersi öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Uzaktan eğitim yolu ile yürütülen Çocuk ve Drama dersi için video temelli uygulamaların öğrenciler açısından faydalı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin videolar sayesinde uygulama yapma şansına sahip olmaları ve özgüven

geliştirmeleri açısından olumlu bulunmuştur. Nayci (2019) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; drama eğitimi veren bir öğretim elemanının eğlenceli bir kişiliğe sahip olması, yeniliğe açık olması, empati kurabilmesi ve grubun gelişim özelliklerini iyi bilmesi ve en önemlisi de güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasıdır (Nayci, 2019). Bu açıdan bu bulgu değerlidir.

Dersin dayandığı videolara ilişkin görüşler doğrultusunda ders videolarının dersin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı hedeflerle tutarlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerde özgüven geliştirme, eğlenceli bir ortam sunma, dramada kullanılan teknikleri kavrama ve mesleki bilgi edinme anlamında deneyim kazandırması bakımından fayda sağlamıştır. Videolar içinde yaratıcı çoraplar videosu ile yaratıcılık; kuklalı video ile mesleki deneyim; ısınma oyunları ile eğlenceli olma; burası neresi videosu ile özgüven geliştirme gibi temalara yapılan vurgular dikkat çekmiştir. Tekniklerle ilgili videoda diğer videolara göre biraz daha zorlandığı ve daha az olumlu tema bulunduğu düşünülerek bu video uygulaması ile ilgili düzenleme yapılması önerilebilir.

Kırmacı ve Acar (2018) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları problemler olarak internet erişimi ve derse girişte rastlanan sistemsel sorunlar olmuştur. Benzer sorunlar pek çok araştırmada bulunmuştur (Ilgaz, 2014; Akkuş ve Acar, 2017). Aynı zamanda bu araştırmada zaman zaman olmuştur. Kırmızı ve Acar (2018)'ın çalışmasında öğrenciler sanal derslerin konu tekrarı gibi olduğundan sıkıcı olduğunu ifade etmişler, derslerde uygulama veya pekiştirme etkinlikleri yapılabileceği görüşünde bulunmuşlardır (Kırmızı & Acar, 2018). Bu çalışmada ise aksine öğrenciler derslerdeki uygulamalardan memnun olduklarını ve eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Web tabanli öğrenme ortamlarının bundan sonra da eğitimde fazlaca yer alacağı gerçeğinden yola çıkılarak uzaktan öğretimde yeni ve alternatif öğretim yöntem ve yaklaşımları ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden araştırmacılara uzaktan öğrenme ortamları ile ilgili araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Bu araştırmada önlisans "Çocuk ve Drama" dersi için yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak uzaktan eğitimde verilen derslerde video çalışmaları kullanılması önerilebilir. Videoların hem öğrenme aracı hem de ödev olarak kullanıldığı bu çalışma örnek teşkil edebilir.

Uzaktan eğitimde öğrencileri aktif kılacak yaratıcı ödevlerin derslerin verimliliğini artıracağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Öğrencilerin uzaktan öğretimdeki motivasyonlarını araştıracak çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel Ö.(2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem akademi yayıncılık.

Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479

Arieli, B. (2007). The intergration of creative into science teaching. Doctor of Philosophy Thesis. Kansas State University. Kansas.

Atan U. (2007). Resim-iş öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının erişi tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora tezi Gazi Üniversitesi. Ankara.

Birinci, G., Kılıçer K., Ünlüer, S. & Kabakçı, I. (2009). Eğitim teknolojisi alanında yapılan durum çalışması araştırmalarının yöntemsel değerlendirilmesi. III. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ilgaz, H (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eszamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of Educational Sciences & Practices* . 2014, Vol. 13 Issue 26, p187-204. 18p.

Koloğlu, T. F., Kantar, M. & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazır bulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 52-70

Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138.

Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. Teaching Artist journal,11:1, 26-34, Routledge.

McCaslin, N. (1990). Creative drama in the classroom. Newyoerk: Longman.

Nayci Ö. (2019). Çocuk ve Drama Dersi Veren Öğretim Elemanlarının Niteliklerine İlişkin Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Görüşleri, Y*aratıcı Drama Dergisi 2019, 14(2), 281-296*

Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin Üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal, 6*(2), 268-293.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık**.**

RUSYA DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI BELGELERİNDE BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI ÖNCESİNDE RUSYA'NIN BOĞAZLAR POLİTİKASI

Dr. Öğr. Üyesi Eray BAYRAMOL

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya/Antalya, Türkiye, eraybayramol@gmail.com

ÖZET

Sanayileşme ve sömürgecilik yarışından pay almak isteyen Rusya'nın öncelikli hedefi sıcak denizlere inerek yeni sömürgeler ve ham madde kaynaklarına sahip olmaktı. Bu hedefini gerçekleştirebilmenin yegâne yolu İstanbul ve Boğazları ele geçirmekti. Yüzyıllar boyu bu amaç uğruna çaba sarf eden Rusya, Osmanlı Devleti ile girdiği bütün mücadelelere rağmen Boğazlar konusunda amacına ulaşamadı. Birinci Dünya Savaşı'nın ayak seslerinin duyulduğu günlerde Rusya, Boğazlar meselesinde istediğini elde edebilmek için Birinci Dünya Savaşı'nın büyük bir fırsat yaratabileceğini düşündü. Özellikle İngiltere'nin, Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün korunması hususundaki politikasından vazgeçip topraklarının paylaşılması yönünde adımlar atması, Rusya'yı Boğazlar konusunda umutlandırdı. Ancak, Rusya'nın Osmanlı Devleti ile büyük bir savaşa girebilmek için ne ordusu ne de maliyesi yeterliydi. Bu sebeple müttefiklerinin desteğiyle Boğazlar üzerindeki hedeflerini hayata geçirebileceğini düşündü. Rus Çarı II. Nikolay Boğazların mutlaka Rus hakimiyetine geçmesini istiyordu. Aksi takdirde Boğazlar ve İstanbul hakkındaki hiçbir çözümün Rus Devleti açısından gerçekçi ve kalıcı olamayacağını düşünüyordu. Bu sebeple İstanbul, Boğazın batı yakası, Marmara Denizi ve Çanakkale Boğazı ile Trakya'daki Enez-Midye hattına kadar olan yerler tamamen Rus hâkimiyetine bırakılmalıydı. Çar'ın bu planı müttefik olduğu ülkeleri endişeye sevk edebilirdi. Ancak, savaştan sonra Boğazların Osmanlı Devleti hâkimiyetinde kalmaya devam etmesi halinde Türk Devleti, Rus gemilerini Karadeniz'de hapsetmeye devam edebilirdi. Bu sebeplerden dolayı Ruslar, Boğazların hâkimiyetinin ya da denetiminin tamamen Rusya'ya geçmesi için Birinci Dünya Savaşı öncesinde girişimlerde bulundu. Bu girişimlerin mimarı Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov idi. Sazonov'un 16 Eylül 1914 tarihinde Fransa'nın Petrograd Büyükelçisi Paleolog'a açıkladığı savaş nedenleri, Rusya'nın Boğazlar hususundaki hedeflerini açıkça ortaya koymaktaydı. Buna göre, Boğazlar Rus savaş gemilerine açık hale getirilmeli ve İstanbul Boğazı'nda bir deniz üssü kurulmalıydı. Bununla birlikte İstanbul, Türk Devleti'nin hâkimiyetinde kalsa da kalmasa da Marmara Denizi askerden arındırılmalı ve uluslararası denetime tabi olmalıydı. Bu çalışmanın amacı, Birinci Dünya Savaşı'nın hemen öncesinde Rusya'nın Boğazlar konusunda uygulamaya çalıştığı stratejileri ve politikaları, Çarlık Rusya'sı Dışişleri Bakanlığı'na ait diplomatik belgeler kullanılarak ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Rusya, Birinci Dünya Savaşı, Boğazlar, diplomatik belgeler

THE STRAITS POLICY OF RUSSIA BEFORE THE FIRST WORLD WAR IN THE DOCUMENTS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF FOREIGN

ABSTRACT

The primary goal of Russia, which wanted to take a share in the industrialization and colonial race, was to go down to the warm seas and to have new colonies and raw material resources. The only way to achieve this goal was to take over Istanbul and the Straits. Striving for this goal for centuries, Russia could not get what it wanted in the Straits, despite all the struggles it had with the Ottoman Empire. Just before the First World War, Russia thought that the war would be a great opportunity to get what it wanted in the Straits issue. Particularly Britain's abandonment of the policy of protecting the Ottoman Empire's territorial integrity and taking steps towards the division of its land gave Russia hope on the Straits. However, neither the army nor the finances of Russia was sufficient to enter into a great war with the Ottoman Empire. For this reason, Russia thought that it could realize its goals on the Straits with the support of the allies. Russian Tsar II. Nikolai wanted the Straits to be necessarily under Russian domination. He was thinking that otherwise no solution on the Straits and Istanbul would be realistic and permanent for the Russian State. For this reason, Istanbul, the western side of the Bosphorus, the Marmara Sea and the Dardanelles as far as the Enez-Mussel line in Thrace should have been left to Russian domination. This plan of the Tsar could have caused concerns to the countries with which he allies. However, if the Straits continued to remain under Ottoman rule after the war, the Turkish State could continue to imprison Russian ships in the Black Sea. For these reasons, the Russians made attempts to have the domination or control of the Straits to Russia before the First World War. The architect of these initiatives was Russian Foreign Minister Sazonov. The reasons for the war that Sazonov explained to the French Ambassador in Petrograd Paleolog on 16 September 1914 clearly revealed Russia's goals regarding the Straits. Accordingly, the Straits should have been made open to Russian warships and a naval base should have been established in the Bosphorus. Furthermore, whether Istanbul was dominated by the Turkish State or not, the Marmara Sea should have been demilitarized and subjected to international control. In this study, the strategies and policies that Russia tried to implement on the Straits just before the First World War will be tried to be put forward by using diplomatic documents of the Tsarist Russia Ministry of Foreign Affairs.

Key Words: Ottoman, Russia, First World War, Straits, diplomatic documents

GİRİŞ

Sanayileşmesini tamamlayan Avrupalı devletler arasında baş gösteren ekonomik rekabet Birinci Dünya Savaşı'nın meydana gelmesine sebep oldu. Sanayileşmeyle birlikte hız kazanan sömürgecilik faaliyetleri kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına aldı. Fransız İhtilalı ile birlikte ortaya çıkan yeni fikirlerin dünyadaki çeşitli milletler üzerinde bıraktığı etki, çok uluslu imparatorlukların dağılma sürecini başlattı.

Osmanlı Devleti'nin hâkimiyeti altında bulunan topraklar yer altı ve yer üstü kaynakları açısından zengindi. Ayrıca sanayileşmiş ülkeler için iyi bir pazar niteliğindeydi. Bununla birlikte Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan Boğazlar stratejik açıdan paha biçilemezdi. Bu sebeple büyük güçler Birinci Dünya Savaşı öncesinde Boğazlara sahip olmak için çeşitli politikalar ürettiler.

Rusya'nın, gerçekleştirmek için yüzyıllardır mücadele ettiği Boğazlara sahip olma ve sıcak denizlere inme hedefi, Birinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkarttığı uluslararası konjonktürde mümkün olabilirdi. Ancak İngiltere, Hindistan'daki sömürgelerine giden yolun güvenliğinin tehlikeye gireceğini düşünerek Rusya'nın İstanbul ve Boğazlar üzerindeki hedefini önlemeye yönelik politikalar güttü. Bu politikaların başında Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma gayreti gelmekteydi. Rusya'nın emperyalist hedeflerini gerçekleştirebilmesi için öncelikle kara devleti karakterinden deniz devletine geçmesi gerekiyordu. Bunun için topraklarını, deniz kıyılarına ulaşacak bir biçimde genişletmek istedi. Bu amacı gerçekleştirebilmesi için Baltık Denizi ve Karadeniz kıyılarına ulaşması gerekiyordu. Ancak öncelikle Osmanlı Devleti ve İsveç engellerini aşması gerekmekteydi (Armaoğlu, 2018: 50-51).

Fransa'nın Osmanlı Devleti hâkimiyeti altında yaşayan Rumları isyana teşvik etmesi üzerine ılımlı bir seyir izlemeye başlayan Türk-Rus ilişkileri, Fransa'nın Malta'dan sonra Mısır'a asker yığmasıyla birlikte stratejik bir iş birliğine dönüştü ve 1798 yılında iki ülke arasında Dostluk Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmayla birlikte Rusya ilk defa Boğazları geçti. 1805 yılında imzalanan ikinci bir antlaşma ile Rusya'nın elde ettiği Boğazlardan serbestçe geçiş hakkı devam ettirildi ve Boğazların savunulması hususunda da Rusya ve Osmanlı Devleti'nin birlikte hareket edeceğine dair karar alındı (Karal, 2017: 31-35).

1833 yılına gelindiğinde Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın isyanı karşısında Fransa ve İngiltere'nin tereddütlü yaklaşımı sebebiyle Osmanlı Devleti, Rusya ile yeni bir ittifak kurmak istedi. İsyan karşısında zor durumda olan Osmanlı Devleti'ne Rusya'dan gelen yardım teklifi olumlu karşılandı. Padişah II. Mahmut'un anlaşma teklifinin Kavalalı Mehmet Ali Paşa tarafından reddedilmesi üzerine Rusya, General Lazarev komutasında 9 savaş gemisinden oluşan donanmayı İstanbul'a gönderdi. Kavalalı Mehmet Ali Paşa tarafından İstanbul'un tehlike altına girmesiyle birlikte 15.000 kişilik bir Rus kuvveti Boğaz'ın Anadolu yakasına yerleştirildi. 1833 yılında

Osmanlı Devleti ve Rusya arasında yapılan Hünkâr İskelesi Antlaşması'nın gizli maddesine göre Rus yardımına karşılık olarak Osmanlı Devleti, Rusya'ya bir saldırı ihtimali ortaya çıktığında Çanakkale Boğazını Rusya'nın lehine tüm savaş gemilerine kapatacaktı (Karal, 2017: 135-137).

Türklerin Avrupa'dan çıkarılması olarak tanımlayabileceğimiz Şark Meselesi Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyıldan itibaren zayıflamasıyla birlikte topraklarının paylaşılması üzerine kurgulanan mücadeledir. Osmanlı Devleti'nin hâkimiyeti altında bulunan; öncelikle Avrupa'daki toprakları ve daha sonra Ortadoğu ve Afrika'daki toprakları, yeni sömürgeler elde etmek isteyen emperyalist devletler tarafından ele geçirilmek istendi. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin ekonomisi üzerinde tahakküm kurmak ve kendilerine bağımlı hale getirmek isteyen büyük güçler, Türk Devleti üzerinde çeşitli politikalar yürütmekteydiler. Gayrimüslim vatandaşların devlete karşı kışkırtılması ve gayrimüslimlerin hakları hususunun istismar edilerek uluslararası kamuoyunda Türklük karşıtı propagandanın yapılması bu politikaların başlıcalarıydı. Özellikle Rusya'nın Ortodoksluk üzerinden Balkanlar'da başlattığı Panslavist hareketler, Şark Meselesi çerçevesindeki emperyalist politikalarının biz tezahürü idi. (Beydilli, 2010: 353)

İlk defa 1815 tarihinde gerçekleşen Viyana Kongresi'nde kullanılan "Şark Meselesi" tanımı, Rus Çarı Aleksandr tarafından Osmanlı Devleti hâkimiyetinde yaşayan Hıristiyanların durumuna dikkat çekmek için kullanıldı. Türk Devleti çatısı altında yaşayan Rumları istismar ederek Avrupalı devletlerin Osmanlı Devleti'nin iç işlerine müdahale etmesini sağlamaya çalışan Rusya'ya, İngiltere tarafından olumsuz cevap verildi. Rusya'nın doğudaki yayılmacı politikalarının farkında olan İngiltere için Şark Meselesi'nin bu tarihlerdeki anlamı, Rus tehlikesine karşı Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma politikasıydı. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Şark Meselesi'nin anlamı değişerek Osmanlı Devleti'ni Avrupa'dan çıkartmak ve Birinci Dünya Savaşı ile birlikte Türk Devleti'ni yıkıp tüm topraklarını bölüşmek şeklinde yeni bir boyut kazandı (Karal, 2017: 203-204).

Rusya her ne kadar Şark Meselesi'ni Hıristiyanlık üzerinden gündeme getirmiş olsa da asıl amacı Karadeniz üzerinden Boğazlara ve İstanbul'a sahip olmaktı. Emperyalist bir devlet olabilmek için kara devletini aynı zamanda bir deniz devleti haline getirmesi gerekiyordu. Rusya'nın ekonomik ve siyasi hedefleri daima bu strateji üzerine kuruluydu (Ulusan, 2019: 231). Rus Çarı Petro'dan (1682-1725) itibaren belirlediği İstanbul ve Boğazlara sahip olmak hedefi Rusya için siyasette Avrupa'da söz sahibi olmanın yanında ekonomik ve ticari anlamda da güç kazanmasını sağlayacaktı. Rusya'nın kuzeydeki ve batıdaki denizleri yılın büyük bir bölümünde buzlarla kaplıydı. Doğu'daki denizleri ise ekonomik ve ticari olarak verimli değildi. Bu sebeple Rusya sıcak denizlere inmek mecburiyetindeydi. Dolayısıyla Karadeniz ve Akdeniz Ruslar için hayati derecede önem arz etmekteydi. Bu hedef doğrultusunda 1774 yılında imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması ile Rusya ilk defa ticaret gemilerini Boğazlardan geçirme hakkı elde etti (Karal, 2017: 205).

1833 yılına kadar geçen sürede Rusya'nın Osmanlı Devleti ile imzaladığı antlaşmalar neticesinde Boğazlar konusunda elde ettiği avantajlar İngiltere açısından sakıncalar doğurmaktaydı. Özellikle Hünkâr İskelesi Antlaşması ile Rus donanmasının Boğazlara girmesi İngiltere'nin yeni önlemler almasını zorunlu kılmaktaydı. Bu sebeple İngiltere, tüm devletlerin savaş gemilerinin barış zamanında Boğazlardan geçişini düzenleme meselesinin Osmanlı Devleti'nin yetkisinden alınıp bu hususu uluslararası bir statüye kavuşturmaya çalıştı. Bu amaç doğrultusunda 13 Temmuz 1841 tarihinde Boğazlar Sözleşmesi imzalandı. Tüm Avrupalı devletlerin imzaladığı bu sözleşmeye göre hiçbir devlet barış zamanında Boğazlardan savaş gemilerini geçiremeyecekti. Savaş döneminde Boğazların hangi devletlere açık tutulacağına ise Osmanlı Devleti karar verecekti. Aslında bu sözleşmeyle birlikte Rusya Karadeniz'e hapsedilmiş idi (Armaoğlu, 2018: 51)

1853-1856 yılları arasında gerçekleşen Kırım Savaşı neticesinde Rusya, Osmanlı Devleti'ne yenildi ve yapılan Paris Antlaşması ile Karadeniz tarafsız bir hale getirildi. Antlaşma hükmüne göre Karadeniz tüm devletlerin ticari gemilerine açık fakat savaş gemilerine kapalı tutulacaktı. Osmanlı Devleti ve Rusya, Karadeniz'de donanma ve tersane bulunduramayacaktı. Bu antlaşma neticesinde 13 Temmuz 1841 tarihinde imzalanan Londra Boğazlar Sözleşmesi ile belirlenen statüko devam ettirildi ve Rusya'nın sıcak denizlere inme girişimi bir kez daha başarısızlıkla sonuçlandı (Keleş, 2008: 187). Boğazların bu statüsü 1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması'ndaki Boğazlar Sözleşmesi'ne kadar korundu.

Birinci Dünya Savaşı'nda Rusya'nın Boğazlar Politikası

Boğazlar konusunda diplomatik yollarla istediğini elde edemeyen Rusya askeri müdahale kararı aldı. Balkan Savaşları'nda Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor durumdan istifade ederek Panslavist politikaları çerçevesinde Balkan Devletleri'ni Osmanlı Devleti'ne karşı kışkırtmak istedi. Fakat Rusya'nın hedefi Boğazları herhangi bir Balkan devletiyle paylaşmak değil, Boğazlara tek başına sahip olmaktı. Boğazlar konusunda askeri girişimlerde bulunmak istese de hem donanmasının yetersizliği hem de İngiltere'nin tepkisinden çekiniyor olması Rusya'yı Boğazlar konusunda Birinci Dünya Savaşı'na kadar beklemek zorunda bıraktı.

1878 yılında imzalanan Berlin Antlaşması'yla birlikte Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşılmasına yönelik politikalar gündeme gelmeye başladı. İngiltere'nin özellikle Rus tehdidine karşı Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün korunması yönündeki stratejisi son buldu. İlerleyen süreçte Rusya için hayati öneme sahip olan Boğazlar meselesinin Rusya'nın istediği bir biçimde şekillenmesi için önemli bir fırsat doğdu. Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girmesi, Rusya'nın Boğazlar üzerindeki tarihi emellerini hayata geçirebilmek için bir ihtimal yaratmaktaydı. Savaş durumunda Osmanlı Devleti Boğazları istediği devletin savaş gemilerine kapatma gücüne sahipti. Savaş ile birlikte Rusya Boğazların stratejik önemini, müttefiklerini ikna yolunda sıklıkla dile getirdi (İnan, 1986: 21)

Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı'nda Boğazlar hakkında izlemesi gereken politikayla ilgili Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov 9 Haziran 1914 tarihinde Çar II. Nikolay'a bir mektup gönderdi. Mektup, Rus Çarı Nikolay'ın Romanya Kralı ile Köstence'de gerçekleştireceği görüşme hakkındaydı. Sazonov, görüşmede dile getirilmesi muhtemel bazı konular hakkındaki fikirlerini bu raporda dile getirdi. Sazonov'a göre bu konuların başında Türkiye ile Yunanistan arasında ortaya çıkması muhtemel çatışma gelmekteydi. Talat Paşa'nın Romanya ziyareti hakkında Rusya'nın Bükreş Elçisi'nin Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği gizli rapordan anlaşıldığına göre, Romanya'nın kara savaşlarına müsaade etmeyeceği bilgisi, Romanya hükümeti tarafından Talat Paşa'ya bildirilmişti. Bu durum Rusya'yı çok memnun etmekteydi. Sazonov'un mektubunda değindiği diğer bir konu, Osmanlı Devleti tarafından İngiltere'ye sipariş edilen savaş gemileri ile ilgiliydi. Sazonov'a göre Türk-İngiliz ilişkileri açısından belirleyici bir rol ihtiva eden bu husus Rusya'nın çıkarlarını korumak için hayati öneme sahipti. Ayrıca İngiltere'ye sipariş edilen iki savaş gemisi Rus çıkarlarını ilgilendirdiği gibi barışın devamı meselesinde Romanya'yı da ilgilendirmekteydi. Dolayısıyla Rusya'nın ve Romanya'nın çıkarları bu konuda örtüşmekteydi. Ayrıca Rusya'nın ve Romanya'nın Karadeniz'deki çıkarları birbirine benzemekteydi. Bu sebeple tarafsızlığı ve barışı sürdürmeye yönelik çabaların başarısızlıkla sonuçlanması halinde alınacak önlemler hakkındaki kararlar, Rusya ve Romanya tarafından ortak alınmalıydı. Tedbirlerin başında Boğazların Türk Devleti tarafından kapatılması halinde bunun önüne geçmek ve engellemek ya da hem Rusya'nın hem de Romanya'nın Boğazların kapatılmasından kaynaklı ortaya çıkacak zararın Osmanlı Devleti tarafından karşılanması olmalıydı. Ortaya çıkabilecek ticari zarardan Osmanlı Devleti'nin sorumlu olacağına dair, Rusya ve Romanya tarafından ortak bir açıklama yapılmalıydı. Sazonov'un tespitine göre Romanya Kralı, Bükreş Antlaşması'nın korunmasına dair güvence isteğini dile getirebilirdi. Bu antlaşma Romanya'nın çıkarlarını korurken aynı zamanda tüm Balkanları da ilgilendirmekteydi. Romanya'nın böyle bir talepte bulunmasının nedeni Bulgaristan'ın Bükreş Antlaşması'nda bazı değişiklikler istemesiydi. Sazonov'un tavsiyesi Bükreş Antlaşması'nın mevcut statüsünün korunmasının teyit edilmesi yönündeydi. Diğer maddelerin ise revize edilmesine gerek yoktu. Kısacası Rusya, Bükreş Antlaşması'nın tüm maddelerini garanti etmek zorundaydı. Sazonov mektubun devamında Rusya ile Romanya arasında daha yakın bir ilişki kurulmasını tavsiye ediyordu. Bunun için Rusya ve Romanya arasındaki demiryollarının birbirine bağlanması iyi niyet göstergesi olabilirdi. Ancak Sazonov'a göre, Rusya tarafından tüm bu iyi niyet gösterileri yapılırken Rusya'nın gireceği herhangi bir savaşta Romanya hükümeti tarafsız kalacağı hususunda garanti vermeliydi. Bununla birlikte Sazonov, Boğazların ticaret gemilerine kapatılmasının Rusya'yı ekonomik olarak ciddi oranda zarara uğrattığını belirtmekteydi. 1910 yılında gerçekleşen Trablusgarp Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin Boğazları kapatması nedeniyle Rusya %70 oranında ticari kayba uğramıştı. Rusya Maliye Bakanı'nın raporuna göre bu düşüşün ana nedeni Türk-İtalyan Savaşı'nda Boğazların tüm devletlerin gemilerine kapatılmış olmasıydı. Rusya bu gerçekleri Romanya'ya anlatmalı ve iki ülke menfaatlerinin benzer olduğu konusunda Romanya ikna edilmeliydi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1933: 221-224).

Rusya, Romanya ile ittifak arayışlarında olduğu gibi Osmanlı Devleti de Romanya ile ittifak kurabilmek için girişimlerde bulundu. Talat Paşa'nın Bükreş'te Romanya Kralı I. Karol ve Başbakan Ion Bratianu ile gerçekleştirdiği

görüşmede Romanya'ya ittifak teklif edildi. Talat Paşa sunduğu teklifte Osmanlı-Romanya ve Bulgaristan arasında gerçekleşecek bir işbirliğinin barış sağlayacağını ve bu işbirliği neticesinde Yunanistan'ın saldırgan tutumdan vazgeçeceğini ifade etti. İngiltere'ye sipariş edilen iki savaş gemisi Osmanlı donanmasına katıldıktan sonra Yunanistan'a Ege Denizi üzerinde bir baskı kurulacak ve Ege Denizi'ndeki adalar meselesinde Yunanistan askeri seçeneği gündeminden çıkartacaktı. Talat Paşa'nın bu önerisi Romanya tarafından kabul edilmedi. Romen devlet adamlarına göre Osmanlı donanmasının Ege'de üstün hale gelmesi Yunanistan ile bir savaşa neden olabilirdi. Savaş çıktığı takdirde Boğazlar kapatılır ve Romanya ticareti büyük bir yara alabilirdi. Esasında, Romanya'nın Talat Paşa'nın öne sürdüğü teklife gösterdiği itirazlar, Çar II. Nikolay ile Romanya Kralı Karol arasında Köstence'de gerçekleşecek görüşme öncesinde Sazonov'un Çar'a bildirdiği uyarılarla benzerlik göstermekteydi (Aksakal, 2018: 97-98).

Trablusgarp Savaşı sırasında Osmanlı Devleti Boğazları tüm ticaret gemilerine kapattı. Buğday yüklü çok sayıda Rus gemisi Haliç'ten çıkamadı. 1911 yılının Ekim ayında Rusya'nın İstanbul Büyükelçisi Çarıkov, Osmanlı Devleti Sadrazamı Said Halim Paşa'ya müracaat ederek Boğazlarla ilgili bazı önerilerde bulundu. Çarıkov'un önerileri arasında; Boğazların sadece Rus savaş gemilerine açık tutulmasının karşılığında Rusya, Anadolu'nın bazı bölgelerinde demiryolları inşa edilmesine itiraz etmeyecekti. Boğazlara yabancı bir devlet tarafından saldırı ihtimali doğduğunda Rusya, Osmanlı Devleti'ne yardım edecek hatta Boğazlara yakın yerlere savunma maksatlı olarak konuşlanabilecekti. Osmanlı Devleti ile Balkan Devletleri arasında dostluk kurulması hususunda Rusya arabuluculuk edecek ve Kapitülasyonlar yeniden düzenlenecekti. Çarıkov'un bu teklifine Sadrazam Said Halim Paşa 8 Aralık 1914 tarihinde cevap vererek, Osmanlı Devleti'nin bu istekleri reddettiğini bildirdi (Çapraz, 2015: 1184).

İngiltere Dışişleri Bakanı Grey'den İngiltere'nin Petrograd Büyükelçisi Bukenen'e 6 Ağustos 1914 tarihinde gönderilen telgrafta da aynı endişeler dile getirilmekteydi. Grey'e göre ticaret gemilerinin Boğazlardan serbestçe geçmesine izin verilmesi hususunda Türkiye'ye baskı yapılmalıydı. Bu mesele, Rusya ile Karadeniz ve oradaki limanlar üzerinden yapılan ticaret için son derece önemliydi. Rusya'nın İstanbul Büyükelçisi bu amaca ulaşabilmek için Türkiye'deki tüm nüfuzunu seferber etmeliydi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1935: 16).

Ticaret gemilerinin durumundan başka, Osmanlı Devleti ile Rusya arasında çıkması muhtemel savaş hakkında da çeşitli planlar ve hazırlıklar yapılmaktaydı. Rusya Savaş Bakanlığı'ndan Rusya Dışişleri Bakanlığı'na 25 Haziran 1914 tarihinde Harbiye Bakanı General Suhomlinov ve Genelkurmay Başkanı Tümgeneral Yanuşkeviç imzasıyla gönderilen ve elden teslim ibareli 798 numaralı çok gizli mektupta Boğazlar ve Karadeniz'deki deniz kuvvetleri meselesi hakkında Genel Kurmay Başkanlığı için alınan kararlar bildirilmekteydi. Bu kararlara göre; İstanbul seferi için 13. ve 15. Piyade Tümenleri ve 4. Ateş Birliği esas alınarak 84 sıralı birliklerin oluşturulması belirtilmekteydi. Odessa Askeri Bölgesi'ndeki topçu birlikleri sınır bölgelerinde olduğu gibi 6 topun 12 toplu cephane arabası şeklinde düzenlenmesi istenmekteydi. Bununla birlikte Rus ordusunun ıslahı ve güçlendirilmesi sırasında yapılan

değişiklikler Batı Cephesi'ndeki hazırlıklara zarar vermemeliydi. Ayrıca İstanbul'a yapılacak seferde, ihtiyaç duyulması halinde ordudaki asker sayısı arttırılabilirdi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1933: 424-425).

İstanbul seferi ile ilgili hazırlıklara tüm hızıyla devam eden Rusya, askeri ajanları vasıtasıyla Türk denizlerinde keşif faaliyetleri sürdürmekteydi. Rusya'nın İstanbul Büyükelçisi tarafından 10 Haziran 1914 tarihinde Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'a gönderilen raporda bu faaliyetler hakkında bilgiler verilmekteydi. Donets teknesiyle İzmir ve çevresinde gerçekleşen keşif faaliyetleri hakkında Rusya'nın İstanbul Büyükelçiliği'nde Askeri Ataşe olarak görev yapan General Leontev'in raporunda Çanakkale Boğazı önünde bulunan adaların önemi üzerinde durulmaktaydı. Dolayısıyla Rusya İstanbul seferi ile ilgili her hürlü hazırlığı gerçekleştirmekteydi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu Otnoşeniya, 1933: 243-244).

Birinci Dünya Savaşı'na gelinen 1914 yılına kadar Rusya ile Osmanlı Devleti arasında toplam 11 savaş gerçekleşti. Bu savaşlarda Rusya'nın hedefine koyduğu esas mesele Boğazlarda söz sahibi olarak ileride gerçekleşeceği düşünülen İstanbul'un işgaline uygun bir zemin hazırlamaktı. Rusya'nın Boğazlara ve İstanbul'a sahip olma idealinin önündeki en büyük engel ise İngiltere ve Fransa oldu. Sömürge yarışında Rusya'yı Akdeniz'den uzak tutmak, İngiltere ve Fransa ittifakının en fazla önem verdiği hususlardandı. Süveyş Kanalı'nın açılmasıyla birlikte Cebelitarık-Akdeniz-Süveyş Kanalı-Kızıl Deniz-Aden-Arap Denizi-Hint Okyanusu biçiminde çizilen rota, İngilizler için hayati derecede önemliydi. "İmparatorluk Yolu" olarak adlandırdıkları bu yolun güvenliği için İngilizler, Ruslarla savaşmayı göze alabilirdi. 1877-1878 Osmanlı- Rus Savaşı'nda Rus ordusunun Yeşilköy'e ulaşması üzerine İngiltere tarafından Akdeniz Donanma Komutanı Amiral Hornby, Rusların Boğazları ve İstanbul'u ele geçirmesini önlemek maksadıyla İstanbul önlerine gönderilmişti. Bu gelişme üzerine Rusya, Boğazları ve İstanbul'u işgal etmek için ele geçirdiği bu fırsattan vazgeçmek zorunda kalmıştı. Dolayısıyla Rusya ile İngiltere arasında Boğazlar konusunda geçmişten beri süre gelen bir rekabet mevcuttu. Birinci Dünya Savaşı'nda her ne kadar aynı ittifak içinde yer alsalar da Boğazlar ve İstanbul konusundaki rekabet, birbirlerine tam anlamıyla güvenmelerini engellemekteydi (Köse, 2019: 2-3).

Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı hazırlıkları tüm hızıyla devam ettiği günlerde Boğazlar meselesiyle ilgili İngiltere ve Rusya arasında birbirlerine karşı duydukları bu şüphe nedeniyle krize sebep olacak bir gelişme yaşandı. Alman basınında İngiltere ile Rusya arasında denizcilik hakkında bir sözleşme imzalandığı haberleri dolaşmaktaydı. Rusya'nın Londra Büyükelçisi Benkendorf'tan Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'a 26 Haziran 1914 tarihinde gönderilen telgraf, İngiltere Dışişleri Bakanı Grey ile Benkendorf arasında bu konuyla ilgili gerçekleşen görüşme hakkındaydı. Alman basınında çıkan söylentilerden büyük rahatsızlık duyduğunu belirten Grey, Alman Büyükelçisine, Rusya ile İngiltere arasında son beş yılda Boğazlar sorununun gündeme getirilmediğini bildirmişti. Ayrıca Grey İngiltere, Rusya ve Fransa arasında bir ittifak kurulmadığına da dikkat çekmekle birlikte üç ülkenin devamlı birbirleriyle istişare içinde olduğunu belirtmişti. Bununla birlikte Grey bu müzakerelerin Almanya'ya

düşmanlık içeren müzakereler olmadığını da sözlerine eklemişti (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1933: 427).

İngiltere'nin Almanya konusunda net bir tavır sergileyemiyor olmasının nedeni, Almanya'nın askeri açıdan neredeyse İngiltere ile eşit bir konuma erişmiş olmasıydı. Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nu yanına alan Almanya, Birinci Dünya Savaşı açısından Balkanlar'da stratejik bir konuma sahip olan Romanya ile de müzakereler yürütmekteydi. Rusya'nın Viyana Büyükelçisi Şebeko tarafından Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'a 26 Haziran 1914 tarihinde gönderilen mektup, Alman İmparatoru II. Wilhelm ve Romanya Kralı Karol arasında Köstence'de gerçekleşen buluşma hakkındaydı. Bu buluşma Avusturya-Macaristan siyaseti açısından önem arz etmekteydi. Romanya hükümeti, Avusturya-Macaristan politikasına karşı hoşnutsuzluklarını açıkça dile getirmekteydiler. Bununla birlikte Konopiste'de gerçekleşen toplantılarda görüşülen esas mesele denizcilik hakkındaydı ve İmparator Wilhelm'e önemli güvenceler verildi. Ancak Almanya, Romanya konusunda çok emin değildi. Mevcut Kral etkisini kaybettiği takdirde Romanya politikası çok farklı yerlere yönelebilirdi. Gerçekleşen görüşmede dile getirilen tespitlerden bir diğeri, Rus filosunun güçlendirilmesiyle birlikte Boğazlar sorununun Ruslar tarafından canlandırıldığı hususu idi. Bu sebeple Avusturya Arşüdük'ü Franz Ferdinand ile Amiral Tirpitz[151] arasında Avusturya-Macaristan gemi inşa programı hakkında uzun görüşmeler gerçekleştirildi. Alınan karara göre 1918 yılında monarşinin 12 dretnotu olmalıydı ve gemi parçalarının imalatıyla ilgili gizli bir program oluşturulmalıydı. Bununla birlikte, Büyükelçi Şebeko'nun mektubunda bildirdiğine göre Viyana Kabinesi'nin yanı sıra Berlin Kabinesi de İngiltere'ye yakınlaşmak ve İngiltere'yi İtilaf Bloğu'ndan koparmak niyetindeydiler. Hatta İngiltere kabinesinin Rusya ile ittifak yapılmasını reddettiğine dair söylentiler vardı. İngiltere'nin İran'daki petrol kaynaklarının geliştirilmesi hakkında bir imtiyaz sözleşmesi yaptığına dair haberler Viyana'da memnuniyetle karşılanmıştı. Bu gelişme Viyana'da, İngiltere ile Rusya arasında 1907 yılındaki ittifak antlaşmasının kaldırılmasına yönelik ilk girişim olarak kabul edilmekteydi. Bu gelişmelerin yaşanması sebebiyle Üçlü Anlaşma'nın yakında dağılacağı değerlendirmesi yapılmaktaydı. Hatta Savaştan sonra Rusya'nın elde edeceği güç İngiltere'yi endişeye sevk etmekteydi. Ayrıca, Rusya'da ortaya çıkan devrim hareketleri de İngiltere'yi korkutmaktaydı. Bu sebeplerden dolayı Rusya ile İngiltere arasındaki ilişkilerin soğuduğuna inanılmaktaydı. Şebeko'ya göre Rusya'nın Karadeniz filosunun güçlenmesi, Akdeniz'deki mevcut güç dengesi ve Boğazların açılması ihtimali, Hindistan ile olan iletişiminin sekteye uğrayacağını düşünen İngiltere'yi endişelendirmekteydi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1933: 429-431).

Bununla birlikte, Alman subaylarının Osmanlı ordusunda etkin bir konuma gelmesiyle birlikte Birinci Dünya Savaşı öncesinde devletlerarası ilişkilerde ciddi bir kırılma meydana geldi. Taraflar artık keskin bir çizgiyle ayrışmaya

[151] Almanya Deniz Ofisi Sekreteri olarak görev yapan Tirpitz Alman donanmasının hızlı bir biçimde geliştirilmesini sağlamıştır. 13 zırhlı, 23 kruvazör ve 30 torpidobota sahip Alman donanması, Amiral Tripitz'in göreve gelmesiyle birlikte 1914 yılı itibariyle 47 zırhlı, 57 kruvazör, 143 destroyer, 91 torpidobot ve 45 denizaltıya sahipti. Ayrıntılı bilgi için bkz. Dz. Kur. Alb. Halil Özsaraç, "Geçmişten Günümüze Alman Deniz Kuvvetleri'nin Yaşadıklarından Türk Deniz Kuvvetleri'ne Dersler", *Mavi Vatan'dan Açık Denizlere Dergisi*, Sayı 3, Yıl 1, Milli Savunma Üniversitesi Merkez Kütüphane Müdürlüğü Merkez Basımevi, 2019, s. 31.

başladı. Bu ayrışmada öne çıkan hususlardan biri şüphesiz ki Boğazlar meselesiydi. Rusya'nın Paris Büyükelçisi İzvolskiy tarafından Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'a 30 Eylül 1914 tarihinde gönderilen telgrafta Fransa'nın İstanbul Büyükelçisi Bompard'ın verdiği bilgilerden bahsedilmekteydi. Türk donanması Alman komutanlığının komutasına verildiğinden dolayı İngiltere, Türk savaş gemilerinin Ege Denizi'ne girmesini engelleme kararı aldı. Bu karar Çanakkale Boğazından ayrılan Türk donanmasına ait bir gemiye, Çanakkale'de devriye görevi yapan İngiliz gemisi tarafından bildirildi. Osmanlı Devleti'nin Boğazları kapatma kararı üzerine İngiltere, Fransa ve Rusya Büyükelçileri ortak bir protesto gerçekleştirdi. Bu gelişmeler üzerine Osmanlı hükümeti, İngiliz donanması Lemnos'a çekildiği takdirde Çanakkale Boğazının açılacağını bildirdi. İngiltere ise, Osmanlı hükümetinin; içinde tek bir Almanın dahi bulunduğu herhangi bir gemiyi Ege'ye göndermeyeceğine dair yazılı bir taahhütname sunması halinde, Türk hükümetinin şartının kabul edilebileceğini bildirecekti. Fakat İngiltere Dışişleri Bakanı, bu teklife İngiltere hükümetinin nasıl bir tepki vereceğini öngöremiyordu (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1935: 340-341).

Bununla birlikte, İngiltere'nin Birinci Dünya Savaşı'nda Boğazlar hakkında yürüttüğü politikalara genel anlamda bakıldığında Rusya'nın çıkarlarını önceleyen politikalar olmadığı anlaşılmaktaydı. İngiliz hükümetinin Rusya'ya Boğazlar ile ilgili verdiği teminatlar, Rusya'yı Birinci Dünya Savaşı'nda daha etkili kullanmaya yönelik teşviklerdi. Kaldı ki İngiltere, Rusya'ya verdiği sözleri hiçbir zaman yerine getirmedi. Ayrıca Rusya'da ortaya çıkan devrim hareketleri de Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı'ndaki etkisinin ve konumunun İngiltere tarafından sorgulanmasına sebep olmaktaydı (Berti, 2014: 52-53).

Rus Çarı II. Nikolay Boğazların Rus hâkimiyetine geçmediği sürece Boğazlar ve İstanbul hakkındaki hiçbir çözümün kalıcı olamayacağını savunmaktaydı. Çar'a göre İstanbul, Boğazın batı yakası, Marmara Denizi ve Çanakkale Boğazı ile Trakya'daki Enez-Midye hattına kadar olan yerler tamamen Rus hâkimiyetine bırakılmalıydı. Çar'ın bu önerisi müttefik olduğu ülkelerle ilgili bir güven sorununu ortaya çıkartmaktaydı. Ancak, savaştan sonra Boğazların Osmanlı Devleti hâkimiyetinde kalmaya devam etmesi halinde Türk Devleti, Rus gemilerini Karadeniz'de hapsetmeye devam edebilirdi. Bu sebeplerden dolayı Ruslar, Boğazların hâkimiyeti ya da denetimi ancak tamamen Ruslarda olduğu takdirde Rus gemilerine serbest geçişten bahsedilebilirdi (McMeekin, 2013: 151-152).

Osmanlı Devleti'nin Boğazları kapatma hamlesine karşı Rusya bazı tedbirler gündeme getirmekteydi. Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'un 2 Ekim 1914 tarihinde İngiltere ve Fransa'nın Petrograd Büyükelçilerine gönderdiği telgraf bu tedbirler hakkındaydı. Sazonov'a göre Çanakkale Boğazı üzerinden İstanbul'a yapılan kömür ithalatının durdurulması bu tedbirlerden biri olabilirdi. Çanakkale Boğazı İtilaf Devletleri'nin menfaatleri aleyhine kapatıldıktan sonra Türkiye, ihtiyaç duyduğu hangi ürünler için gemilerin geçişinde bir istisna uygulayacaktı? Türkiye'nin bu ihtiyaçları tespit edildiği takdirde İngiltere, Fransa ve Rusya bu maddelerin Türkiye tarafından ithalatını engellemeye yönelik girişimlerde bulunabilirdi (Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, 1935: 347-348)

Boğazlar meselesi Rusya'nın geleceğini siyasi ve ekonomik güvence altına alacak önemli unsurlardan birini teşkil etmekteydi. Batılı devletler de bu rolünün farkında olduklarından dolayı geçmişten itibaren Boğazlar konusunda hem Rusya ile hem de kendi aralarında rekabet ettiler. Özellikle Rusya'nın coğrafi konumundan dolayı Boğazlar, Ruslar için muhakkak ele geçirilmesi gereken bölgelerdendi. İttifak Devletleri'nin Türkiye öncülüğünde 1914 yılında Rusya'ya saldırması, Rusya'nın güvenliği açısından Boğazların önemini bir kez daha ortaya koydu. Bu sebeple Ruslar, müttefikleri ile Boğazlar meselesini müzakere etme kararı aldı. Ancak Rusya, müttefiklerinin onayını beklemeden Boğazlar konusundaki eylemlerini başlatma kararı aldı. Rus kamuoyu da Boğazların ele geçirilmesi meselesinde, Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı ortamdan istifade edilmesi için Rus Devleti'nin aldığı bu kararı destekledi. Rusya'nın büyük bir devlet olarak varlığını devam ettirebilmesinin yegâne yolu Boğazlardan geçmekteydi. Ekonomik açıdan bakıldığında Boğazlar, Rusya'nın yeraltı ve yerüstü zenginliklerinin Avrupa'ya, Avrupa'nın sanayi ürünlerinin de Rusya'ya taşındığı çok önemli bir suyolu idi. Rusya'nın elinde iki seçenek vardı. Boğazlar konusunda uygun bir çözüm yolu bulmak ya da Rusya'yı sürekli bir ekonomik ve siyasi dış tehlike olasılığına maruz bırakmak. Bu sebeplerden dolayı, hayati öneme sahip bir suyolunun Rusya'nın düşmanlarının iradesine bırakılması düşünülemezdi (Sazonov, 1927: 298-301).

Rusya Dışişleri Bakanı Sazonov'un 16 Eylül 1914 tarihinde Fransa'nın Petrograd Büyükelçisi Paleolog'a açıkladığı savaş nedenleri arasında, Boğazları Rus savaş gemilerine açık hale getirmek ve İstanbul Boğazı'nda bir deniz üssü kurmak hedefleri bulunmaktaydı. Sazonov'un planı, İstanbul, Türk Devleti'nin hâkimiyetinde kalsa da kalmasa da Marmara Denizi askerden arındırılmalı ve uluslararası denetime tabi olmalıydı (Bodger, 2013: 164-165).

29 Ekim 1914 tarihinde Goeben ve Breslau gemilerinin de dâhil olduğu Amiral Souchon komutasındaki Osmanlı donanmasının Odessa, Novorossik ve Feodosiya limanlarını bombalaması, Rusya'nın yüzyıllar boyu süregelen Boğazlar konusundaki tarihi emellerini gerçekleştirmesi için bulunmaz bir fırsat yarattı. Karadeniz Baskını ile Osmanlı Devleti Rusya'ya bir saldırı gerçekleştirmiş oldu ve Rusya bu saldırıdan hemen sonra 3 Kasım 1914 tarihinde Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etti. Rusya'nın savaş ilanını 5 Kasım 1914 tarihinde İngiltere ve Fransa'nın savaş ilanları takip etti. Osmanlı Devleti de 11 Kasım 1914 tarihinde İttifak Devletleri yanında Birinci Dünya Savaşı'na resmen girdiğini açıkladı.

SONUÇ

Emperyalist bir devlet haline gelmek isteyen Rusya'nın bunu gerçekleştirmek için sahip olması gereken en önemli bölge İstanbul ve Boğazlar idi. Yüzyıllar boyu bu hedefi hayata geçirmek isteyen Rusya için Birinci Dünya Savaşı büyük bir fırsattı. Birinci Dünya Savaşı öncesinde Boğazlar meselesini diplomasi ile çözme yolunu seçmek zorunda kalan Rusya, Osmanlı Devleti'nin Balkan Savaşları'nda aldığı büyük yenilgi neticesinde ordusunun ve maliyesinin içine düştüğü zor durumdan dolayı artık Boğazlar meselesini savaş yoluyla çözebileceğine inandı. İngiltere'nin

uzun bir süre takip ettiği, Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün devam ettirilmesi politikasından vazgeçmiş olması da Rusya'yı Birinci Dünya Savaşı'nda İngiltere ile ittifak yapmaya yöneltti.

Rusya'nın İngiltere ve Fransa ile ittifak kurmasına karşılık olarak Osmanlı Devleti 2 Ağustos 1914 tarihinde Almanya ile bir İttifak Antlaşması imzaladı. Osmanlı Devleti'nin Rusya ve müttefiklerine karşı gerçekleştirdiği bu hamle, Rusya'ya düşman devletlerin Karadeniz'e rahatça girmesini sağlayabilirdi. Böyle bir durum karşısında Rusya, Osmanlı Devleti ile olan sınırlarına büyük miktarda asker yığmak zorunda kalabilirdi. Bu sebeple, Birinci Dünya Savaşı başlamadan hemen önce Osmanlı Devleti'nin savaşta tarafsız kalması için yoğun bir diplomatik çaba sarf etti. Çünkü Rusya'nın mevcut ordusu ve mali durumu Osmanlı Devleti ile savaşmanın yükünü kaldıramayacak durumdaydı. Ayrıca Rus endüstrisinin ve ticaretinin yegane beslenme yolu Boğazlardı. Bu sebeple Rusya'nın İstanbul Büyükelçisi Giers ve Askeri Ataşe General Leontev ile Enver Paşa ve Sadrazam Said Halim Paşa arasında uzun müzakereler gerçekleştirildi. Bu müzakerelerin ana konuları Osmanlı Devleti'nin tarafsızlığını koruması, Boğazların açık tutulması ve Alman subayların Osmanlı ordusundan gönderilmesi idi. Ancak Rusya bir taraftan Osmanlı Devleti ile bu hususlarda müzakereler yürütürken diğer taraftan müttefikleri ile birlikte İstanbul ve Boğazların işgal edilmesi konusunda planlar yapmaktaydı.

Bu planlara göre, Çanakkale ve İstanbul Boğazları ile bazı Ege adaları işgal edilmeliydi. Ayrıca Boğazların güvenliği için Marmara Denizi'ndeki kıyıların ele geçirilmesi gerekmekteydi. Bununla birlikte, Avrupa'daki kıyıların güvenliğinin sağlanması maksadıyla da Trakya ve Edirne'nin ele geçirilmesi zorunluydu.

Nitekim 29 Ekim 1914 tarihinde Alman Amiral Souchon komutasındaki Osmanlı donanması Rusya'nın Odessa, Novorossik ve Feodosiya limanlarını bombalayarak, Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'ndaki tarafsızlık kararından vazgeçmesine neden oldu ve Türk Devleti savaşa resmen İttifak Devletleri saflarında katılmış oldu. Boğazlar ve İstanbul'un işgal edilmesi için büyük bir fırsat yakalandığını düşünen Rusya, Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etti. Çarlık hükümetinin Osmanlı Devleti'ne savaş ilanında bulunduğu manifestosunda; Rusya, milli görevlerini yerine getirmek hususunda çok kararlıdır ifadeleri kullanıldı.

KAYNAKÇA

Rusya Dışişleri Bakanlığı Belgeleri

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: III, 14 Maya- 27 İyunya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1933, Belge No: 185 (Çok Gizli Mektup), s. 221-224.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: VI, Çast: I, 5 Avgusta- 13 Yanvarya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy)

Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1935, Telegramma No: 454, Belge No: 16 s. 16.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: III, 14 Maya- 27 İyunya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1933, Belge No: 37 (Çok Gizli Mektup), s. 424-425.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: III, 14 Maya- 27 İyunya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1933, Depeşa No: 67, Belge No: 200, s. 243-244.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: III, 14 Maya- 27 İyunya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1933, Belge No: 382. s. 429-431.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: III, 14 Maya- 27 İyunya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1933, Telegramma No: 167, Belge No: 377, s. 427.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: VI, Çast I, 5 Avgusta- 17 Yanvarya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1935, Telegramma 460, Belge No: 339 s. 340-341.

Mejdunarodnıe Otnoşeniya v Epohu İmperializma, Dokumentı İz Arhivov Tsarskogo i Vremennogo Pravitelstv 1878-1917 gg., Seriya: III, Tom: VI, Çast I, 5 Avgusta- 17 Yanvarya 1914 g., (Redaktor: M.N. Pokrovskiy) Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno- Ekonomiçeskoe İzdatelstvo, 1935, Belge No: 345 s. 347-348.

Telif Eserler

Aksakal, M. (2018). *Harb-i Umumi Eşiğinde Osmanlı Devleti Savaşa Nasıl Girdi?.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Armaoğlu, F. (2018). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1995).* Kronik Yayınları.

Berti, F. (2014). Za Kulisami Antantı. K.V. Minyar- Beloruçeva (Pod redaktsiey), *Gosudarstvennaya Publiçnaya İstoriçeskaya Biblioteka Rossii*, Moskva.

Beydilli, K. (2018). Şark Meselesi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 38, 352-357.

Bodger, A. (2013). Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonu. Marian Kent (Ed.), *Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonu ve Büyük Güçler*, (125-174). Alfa Yayınları.

Çapraz, H. (2015). Birinci Dünya Savaşı Öncesi Rusya'nın Boğazlar Politikası. *Belgi*, 9, 1178-1194.

İnan, H. (1986) *Türk Boğazlarının Siyasal ve Hukuksal Rejimi*. Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Matbaası.

Karal, E. Z. (2017). *Osmanlı Tarihi*, V, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Keleş, E. (2008). Kırım Savaşı'nda (1853-1856) Karadeniz ve Boğazlar Meselesi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 28(23), 149-194.

Köse, İ. (2019). I. Dünya Savaşı'nın İlk Gizli Antlaşması: İstanbul ve Boğazlar'ın Rus Çarlığı'na Bırakılması (Mart-Nisan 1915). *Bilig*, 89, 1-27.

McMeekin, S. (2013). *Birinci Dünya Savaşı'nda Rusya'nın Rolü*, Nurettin Elhüseyni (Çev.), Yapı Kredi Yayınları.

Özsaraç, H. Dz. Kur. Alb. (2019). Geçmişten Günümüze Alman Deniz Kuvvetleri'nin Yaşadıklarından Türk Deniz Kuvvetleri'ne Dersler. *Mavi Vatan'dan Açık Denizlere Dergisi*, 1(3), 30-39.

Sazonov, S. D. (1927). *Vospominaniya*, Knigoizdatelstvo E. Siyalskoy.

Ulusan, Ş. (2019). Şark Meselesi'nden Sevr'e Türkiye. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(18), 229-256.

SMART QR CODE SCANNER FOR PRIMARY SCHOOL TIMETABLE

Mrs AKMARYA SYUKHAIRILNISAH BT MOHD AKHIR
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mayamcs@gmail.com

Mrs MARIANA ROSDI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, annemariarose@gmail.com

***Mr. MUHAMMAD SYAMIL BIN** ROZMI*
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, syamil.rozmi@gmail.com

ABSTRACT

Smart QR code scanner application is created especially for the use of children in kindergarten or school. This project module is created to obtain a set of hardware and software on the system. Developed a QR scanner application for identify a specified number together with children's timetable. The methodology used in developing this QR scanner is using a method based on QR code generated using the applications available. This project is designed for children in order for them to operate their own timetable thus to interest them to their lessons program. This application uses existing smartphone camera scanner and does not required complicated hardware. It's just an application that can be downloaded via special created website like other existing applications. It is used a QR code that can be generated and able to print and stick in the front page of every books that related with children subjects. Besides that, application created comes with limited voices can be adjusted according to user situation/interest. In addition, this application includes available timetables for users according to the subject references that can be set by user. Come with attractive illustration, this may attracts children to interest manage their own learning timetables. By using low-cost and easy maintenance services, this application able to ease the burden of parents and students as this application is a user friendly and easy to be controlled.

Keywords: *QR Scanner, Software, Application, Camera, Friendly-User*

INTRODUCTION

Timetable Scanner in previous entry with something which is more useful. Thus this activity was set up to refining this prior project with meaningful effect to students. The main reason of develop this OR Timetable Scanner is to help manage their timetable. Application QR code scanner is created especially for use of children in school. This project module is created to obtain a set of hardware and software on the system. By developed a QR scanner application for identify the suitable for children in order for them to operate their own timetable thus to interest them to their lessons program. This application uses existing smartphone scanner camera and it is required no complicated hardware. It is simply an application that can be download via a special created website like other existing applications. It is uses QR code that can be generates and able to print and stick on the front page of every book that related with their subjects. The application created is comes with limited voices that have settings that can be adjusts according to user situation or interested. In addition, this application including available timetables for users. Includes with beautiful illustration. It may more attraction children to be interest in managing their own learning timetables. With using low-cost and easy maintenance services, this application is able to ease the burden of parents and students as this application is a friendly user and easy to controlled. QR code(abbreviated from Quick Response Code) is the trademark for a type of matrix barcode(or two-demensional barcode) first designed for the automotive industry in Japan. A barcode is a machine-readable optical label that contains information about the item to which it is attached. A QR code uses four standardized encoding modes (numeric, alphanumeric, byte/binary) to efficiently store data; extensions may also be used.

The example of QR code generator found in laptop or computer. OR codes are the way to go to create a link between the real world products(tagged with the QR code) and the Internet. Mobile, anywhere or anytime. The QR codes make it so easy to transfer a web link to a mobile phone, they provide a significantly lower barrier to visit a site with a smart phone. But it work with other texts and data, such as advertising messages, telephone numbers and even entire business cards in vCard format. The QR code generator to easily transfer the data to mobile devices. The enter your text, your URL, a SMS or vCard contact information. The QR code will be generated automatically as you type.Just click on the “Download” button to get the created QR code image then(the image is available as EPS or SVG vector graphic, as well as high-resolution PNG, GIF or JPEG raster graphics format).

1.2. Problem Statement

1. Primary school student who do not know how to man
   age their timetable.
2. Students had to bear the burden of carrying a lot of
   books.
3. Parents had to bear the cost to by a new school bag.

1.3. Objective

The QR timetable scanner project is taken based on with sparked idea from monitoring and observation on human way of life nowadays. This project to ease school children to manage their timetable quickly and easy and parents can save cost from buying a new school bag. Besides that's, the children can learn to be independent without be helping by parents. With the existence of this project it able to ease burden to bring a lot of book for school.

1.4. Scope Of Project

The scope of this project to developed for kids/school children that need a interesting when their manage the timetable. There are special things that can attract the attention of children. The QR scanner can produce sound and colour can be changed according to the tastes of each. This project have a few limitation. Firstly, it cannot scan long distance. QR scanner cannot scan a lot of QR code at a time. It only scan one by one.

2.0 Literature Review

A literature review body that aims the methodological approaches and the project implemented. The quality project result, it must study the type of material, design, components that compliance the objective project..

2.2. Smartphone

A smartphone is a mobile phone with an advanced mobile operating system which combine such as

1. Personal digital assistand (PDA)
2. Media Player
3. GPS Navigation Unit

Smartphones now also build for access the internet, easy to touch screen user interface.

2.2.1. Database (Json Coding)

JSON (sometimes JavaScript Object Notation) is an open-standard format that uses human-readable text to transmit data objects consisting of attribute value pairs. It is the most common data format used for asynchronous browser/server communication (AJAJ), largely replacing XML which is used by AJAX.

JSON is a language-independent data format. It derives from JavaScript, at 2016 code to generate and parse JSON-format data is available in many programming language. The official internet media type for JSON is application/json. The JSON filename extension is .json.

Douglas Crockford originally specified the JSON format; two competing standards, RFC 7159 and ECMA-404, define it. The EMCA standard describes only the allowed syntax, whereas the RFC also provides some semantic and security considerations.

2.2.2. Database (Sencha Touch)

Sencha Touch is a user interface(UI) JavaScript library, or framework, specifically built for the Mobile Web. It can be used by Web developers to develop user interfaces for mobile web applications that look and feel like native applications on supported mobile devices. It is fully based on web standards such as HTML5, CSS and JavaScript. Sencha Touch aims to enable developers to quickly and easily create HTML5 based mobile apps that work on Android, iOS,, Windows, Tizen and Blackberry devices and produce a native app like experience inside a browser.

2.4. QR Code

QR code (abbreviated from Quick Responcse Code) is the trademark for a type of matrix barcode(or two-demensional barcode) first designed for the automotive industry in Japan. A barcode is a machine-readable optical label that contains information about the item to which it is attached. A QR code uses four standardized encoding modes (numeric, alphanumeric, byte/binary and kanji) to efficiently store data; extensions may also be used.

The QR Code system became popular outside the automotive industry due to its fast readability and greater storage capacity compared to standard UPC barcodes. Applications include product tracking, item identification, time tracking, document management and general marketing.

A QR code consists of black modules(square dots) arranged in a square grid on a white background, which can be read by an imaging device(such as a camera, scanner, etc) and processed using Reed-Solomon error correction until the image can be appropriately interpreted. The required data are then extracted from patterns that are present in both horizontal and vertical components of the image.

2.5. RFID BAR CODE

Radio-frequency identification (RFID) uses electromagnetic fields to automatically identify and track tags attached to objects. The tags contain electronically stored information, Passive tags collect energy from a nearby RFID reader's interrogating radio waves. Active tags have a local power source such as a battery and may operate at hundreds of meters from the RFID reader. Unlike a barcode, the tag need not be within the line of sight of the reader, so it may be embedded in the tracked object. RFID is one method for Automatic Identification and Data Capture (AIDC).

3.0.Methodology

3.1. Data Collection

3.1.1. Radio Frequency Identification

Radio Frequency Identification (RFID) refers to a wireless system comprised of two components: tags and readers. The reader is a device that has one or more antennas that emit radio waves and receive signals back from the RFID tag. The tags which use radio waves to communicate their identity and other information to nearby readers, can be passive or active. Passive RFID tags are powered by the reader and do not have a battery. Active RFID tags are powered by batteries.

RFID tags can store a range of information from one serial number to several pages of data. Readers can be mobile so that they can be carried by hand or they can be mounted on a post or overhead. Reader systems can also be built into architecture of a cabinet, room or building.

3.1.2. Software programme code assembler JavaScript

This segments the writer found that applications of software might be suitable to be use for school children. In this era, smartphone become most common subject of peoples, it would be simple if we had built the software that everyone can download it from internet. It is scanner of 2D CODE.

3.1.2.1 Bar code

A barcode is an optical machine-readable representation of data relating to the object to which it is attached. Originally barcodes systematically represented data by varying the widths and spacing of parallel lines. Later two-dimensional (2D) codes were developed, using rectangles, dots, hexagons and other geometric patterns in two dimensions usually called barcodes although it does not use bars as such. The barcodes originally were scanned by special optical scanners called barcode readers. Later applications software become available for devices that could read images, such as smartphones with cameras. Barcodes became commercially successful and universal. QR code (abbreviated from Quick Response Code) is the trademark for a type of matrix barcode(or two-dimensional barcode). A barcode is a machine readable optical label that contains information about the item to which it is attached. A QR code uses four standardized encoding modes(numeric, alphanumeric, byte/binary and kanji) to efficiently store data; extensions may also be used. The QR Code system became popular outside the automotive industry due to its fast readability and greater storage capacity compared to standard UPC barcodes. Applications include product tracking, item identification, time tracking, document management and general marketing. Consists of black modules (square dots) arranged in a square grid on a white background which can be read by an imaging device (such as a camera, scanner).The required data are then extracted from patterns that are present in both horizontal and vertical components of the image.

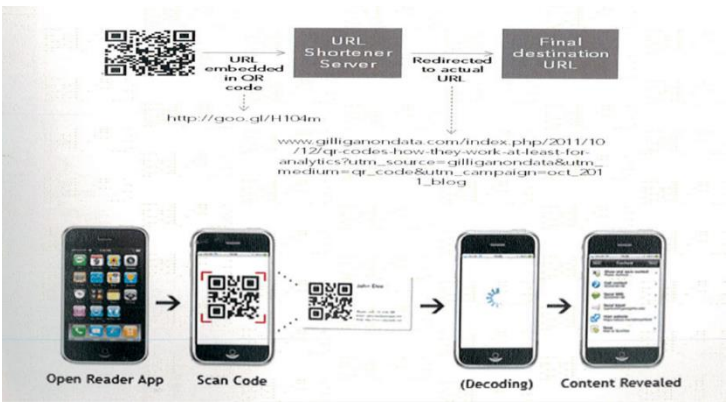


Figure 3.1: Bar Code

3.1.3. Benefits Of Using 2D code Scanner

The advantage of a 2D code such as both QR code and barcode is its versatility. 2D codes can be used for anything and everything. They are also beneficial for both customers and businesses. For example, a business saves money and advertising costs by distributing a QR code to their website or URL. A customer can scan this QR code and this allows them to store the information for future reference. What's also greater about QR codes is that they bridge different forms of marketing streams together. QR codes acts as the link and it also exposes customers to other forms of advertising the business or service of the QR code has done. This maximizes exposure and can potentially generate revenue.

3.1.3.1 Error Reduction

By using code scanners reduces rates of human error. When people are manually entering data, the possibility of errors is only part of human nature. The FDA reported that in the medical industry, over a nine year period, barcoding reduced its medication error rate by 86 percent. Medical workers are able to scan barcodes to view the medications and doses patients need. This helps them administer the correct drugs.

3.1.3.2. Inventory Control

Barcode scanners help users keep track of inventory. Some allow users to set up alerts for items that are out of stock so orders can be filled promptly.

3.1.3.3. Time Savings

The inventory under control and organized, the time spent doing inventory checks are minimized. Since code scanners are quick and easy to use, the amount of time being saved continues to decline with each barcode release.

4.0 QR Code Scanner works

The QR codes conveniently have a smartphone equipped with a camera and a QR code reader/scanner application feature. The phone can suit with phone's apps store (example include the Android Market, Apple App Store, BlackBerry App World) and download a QR code reader/scanner app.

4.1. Hardware and Software requirement

The requirement for this project can be devided by two.

1) Smartphone:

Smartphone system must be at least latest android system. For this project just need android system and playstore requirements. The absolute minimum requirements for Android were originally a 200Mhz processor, 32Mb of Ram and 32 Mb of storage. The required camera act as scanner of the image of every code. The application software required source programming such as Javascript, Sencha, docs, Apache Cordova and Json

Database. It do not take much storage memory of phone. The example of smartphone that suitable to store this applications is Lenovo A820. There are two reason because;

i. Can be store in any smartphone with lowest Android version

ii. It easy for children in this era to conduct with smartphone

iii. The average of peoples in universal have smartphone

iv. This software would be carry anywhere as long as it only stored in the smartphone.

This application created in maximum of 10Mb free storage of smartphone's internal memory. The precious memory size required is 9.38Mb of internal memory. The security free manager of any smartphone to access the APK file in.

2. Application software compiler

To regroup of coding for source code, just need to have compiler to make it finish this project. Such as Javascript compiler. To create operation button, operation configuration, language, application background, home, icon and sound, just needed a different files of compiler to make it compile at last of this progression. There are too many compiler such as Concat, Cast Application Intelligence platform and Code Rush.

For Java script file compiler, there are free software below;

Java Script

- Google's closure compiler-JavaScript optimizer that rewrites code to be faster and smaller and checks use of native JavaScript functions.
- JSHint- A community driven fork of JSLint
- JSLint- JavaScript syntax checker and validator.

3. 2D code tags

2D code such as barcode and QR code is easy to generate, it can be find in some browser store or application system store in smartphone either. Togenerate QR code, some information required such as colour of tags, size data information such as name of subject for learning procedure for example " Bahasa Melayu", the period of time in learning process in each days. It also required permenant paste that already have in every books or paste by manual of QR generator.

4. QR code generator

The generator, user can only download free purchase

app from google playstore in storage phone to print out, only some information needed such as size of QR code, QR code colour and information data.

5.0 Result and Analysis

This method is very easy and convenient as QR code is processed by the system and it is very widely used for various functions such as contact number, website hyperlinks text and more, Qr codes are huge in Japan and the East and common place in the west. QR codes on product packaging, shop displays, printed and billboard advertisements as well as in emails and websites. The scope of use for QR codes really huge, particularly for the marketing and advertising of products, brands, services and anything. The using of smartphones that number growing on a daily basis, QR codes have the potential to have a major impact upon society and particularly in advertising, marketing and customer service with a wealth of product information just one scan away.

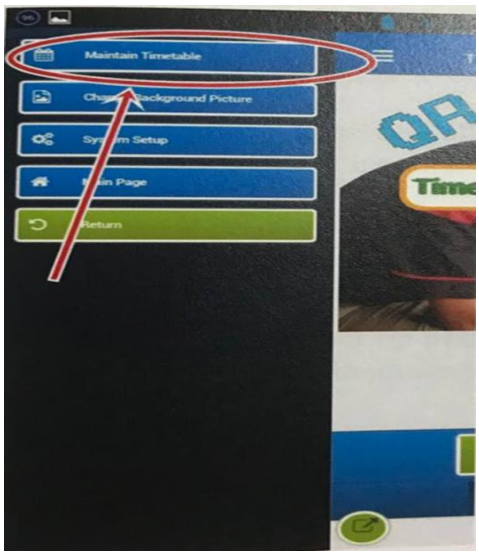


Figure : Menu Interface

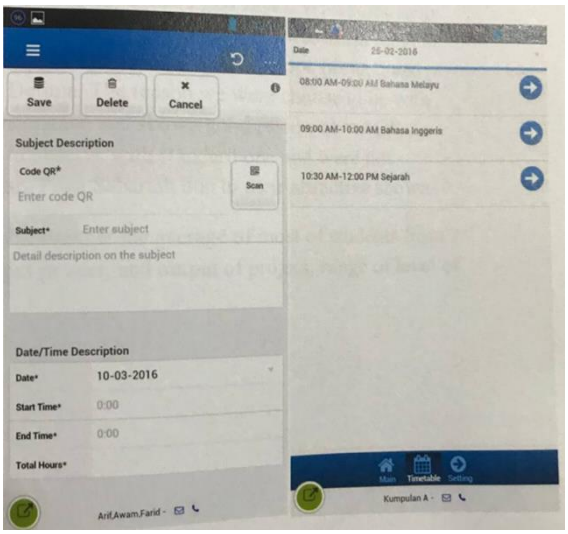


Figure : Subject Interface

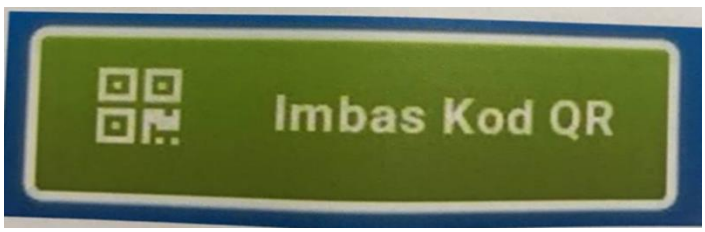


Figure : QR Scanner

6.0 Conclusions

In this project the researcher hope that the children was reduce the burden for primry school. As we can see student year on and two can't manage their own timetable.There also bring many books and this cause their bag are tear and damaged.Therefore the author hope this project can help the student. This project has sound and colour to attract the primary school student. Besides this project can be commercialize.Parents can reduce cost if their children want manage their own timetable.

REFERENCES

1. Engineers Garage. Introduction.[Online].Available at:
http://www.engineersgarage.com/articles/what-is-androidintroduction>.[Accessed 25 February 2012].
2. www.wiki.com/QRcodes/html
3.www.poscorp.com/gb/pdf/education/QR_Code_Customer
s-GB.pdf
4. FINKENZELLER, Klaus. RFID handbook: Fundamentals and applications in contactless smart cards, radio frequency identification and near-field communication. 3rd ed. Chichester: Wiley, 2010, xvi, 462 s. ISBN 978-0-470-69506-7.
5. QR code. In: Wikipedia: the free encyclopaedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-09- 07]. Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/QR_code
6. Galaxy Fame GT-S6810P. Samsung UK [online]. 2013 [cit. 2013-11-08]. Available from:
http://www.samsung.com/uk/consumer/mobile-devices/smartphones/android/ GT-S6810PWNBTU
7. GALAXY S II GT-I9100. Samsung UK [online]. 2011 [cit. 2013-11-30]. Available from:
http://www.samsung.com/uk/consumer/mobile-phone/mobile-phones/touchscreen/ GT-I9100LKAXSK
8. Galaxy W GT-I8150. Samsung UK [online]. 2011 [cit. 2013-11-30]. Available
www.ijird.com November, 2014 Vol 3 Issue 11
International Journal Of Innovative Research & Development Page 33
from:http://www.samsung.com/uk/consumer/mobile-phone/mobile-phones/smartphones/ GT-I8150FKAXSK
9. Engineering, I., 2009. Implemented by Elliptic curve Cryptography. , pp.286-290.
10. Askoxylakis, I.G. et al., 2007. Integration of a secure mobile payment system in a GSM/UMTS SIM smart card. In Proceedings of the Fourth IASTED International Conference on Communication, Network and Information
Security. ACTA Press, p. 40–50. Available at: http://portal.acm.org/citation.cfm? id=1659151 [Accessed April 25, 2011].

THE EFFECTIVENESS OF FACILITY CONDITION ASSESSMENT IN FACILITY MAINTENANCE AT PULAU PINANG HOSPITAL

Zuriati ABDUL MAJID
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, faufarfirain@yahoo.com

Mohd amin ABDUL MAJID
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, aminmajidedu@gmail.com

Muhammad Nurhaziq HANAPI
Polytechnic Premier Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, hzqhnp@gmail.com

ABSTRACT

In the modern time, facility condition assessment are one of the best method to assess the facility conditions in the buildings that are often used. In general, time, financial and management issues have been a major challenges in determining the effectiveness of facility condition assesment in facility maintenance. Although the studies of facility condition assessment have been widely conducted in previous studies, however in terms of effectiveness of facility condition assessment in facility maintenace, it still not achieve the expected effectiveness. Therefore, this study was conducted to identify the factors that affecting the effectiveness of facility condition assessment in facility maintenance. Therefore, to achieve the aim of this study Pragmatism philosophy will be used as a reference with the abductive approach. The research strategy used is a mix method. Meanwhile, the reserch instruments used are semi structured interview methods and questionnaires. In addition, the appropriate analysis technique used in this study is descriptive analysis that is factor analysis and mean score by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software. In this study reseachers will use stratified random sampling type in the research and the sample involved is 86 respondents for the questionnaire consisting of management team and operational team of Edgenta Mediserve Sdn. Bhd. The findings have found that the factors that affect the effectiveness of facility condition assessment depends on how time factors are handled, financial or budget allocation were planned, and how the management handled the facility condition assessment activities.

Keywords: facility condition assessment; condition asessment, facility maintenance, public hospital.

1. INTRODUCTION

The healthcare sector is usually considered among the important sectors in any country (Sweis, et al 2013; Sweis, 2015). A hospital building is a place where patients heal, so keeping the hospital in a good condition is a very important issue to ensure a healthy and safe environment.

It is said that the qualitative aspect of the building is the matter of maintenance (Adenuga,2012). Many intangible factors were studied in order to figure out the services quality and applied on health sector, and how the outcomes can be affected the outcomes (Abu-Hussein et al, 2016) but few studies focused on the building of the hospitals. Poor maintenance practices could lead to more frequent breakdowns, which may cause inconvenience to catastrophic, therefore, maintenance has to be more reliable, more efficient, and more cost effective. (Ikhwan M. and Burney F., 1999)

The purpose of the facility condition assessment is to establish the basis for determining the level of preventive maintenance needed for a building's systems and components (NCES, 2003). Kaiser (2009, p. 3) defines it as a ''process for developing a comprehensive picture of the conditions and the functional performance of buildings and infrastructure.''

Facility Condition Assessment (FCA) is a powerful executive equipment for both strategic capital planning and tactical project prioritization. The purpose of an FCA is to establish the basis for determining the level of preventive maintenance needed for a building's systems and components (Pauline K.et. al., 2016). Eric T. et al (2001) defines it as a ''process for developing a comprehensive picture of the conditions and the functional performance of buildings and infrastructure.''

This is very crucial for the maintenance management team to make decisions in technical aspects. The effectiveness of Facility Condition Assessment would be doubted and questioned even though the assessment have been done, the performance of the facilities remains poor. Therefore, this research is done to prove the effectiveness of facility condition assessment towards maintenance management. The data of defects collected and registered during the assessment or inspection on site is crucial for maintenance decision. All building components have to contend with performance loss through ageing, use and also external causes.

This study was conducted to study the effectiveness of facility condition assessment in facility maintenance. The study have been discussed and analyzed in order to achieved the research objective. This chapter have been conducted to:

- To identify the effectiveness of Facility Condition Assessment in facility maintenance
- To analyze factors affecting Facility Condition Assessment effectiveness

- To suggest the improvement of effectiveness of Facility Condition Assessment in Pulau Pinang Hospi

1.1 CONCEPTUAL FRAMEWORK

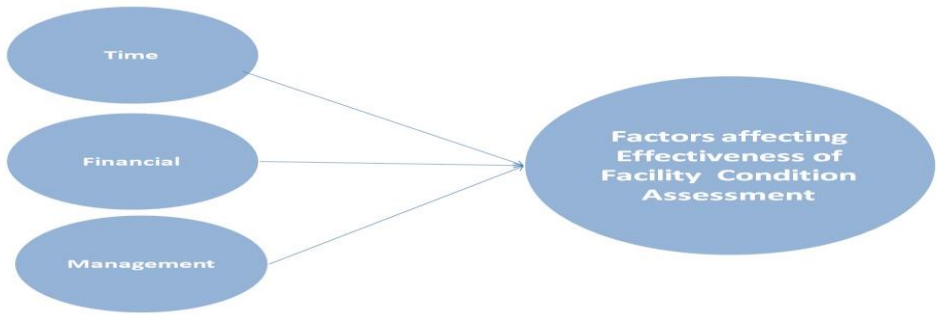


Figure 1 : CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE STUDY

1.1.1 Time

According to G. Mayo et. al. (2016), FCAs are generally resource intensive, subjective, time-consuming, and costly. One of the greatest problems faced by facilities administrators is monitoring all of the concerns that occur in a building. Prioritizing and analyzing critical vs. minor problems, and then determining a plan for the facility's smooth running, can be very time-consuming and can result in job interruption or closure, thereby increasing operating.

1.1.2 Financial

Corporate Finance Institute (CFI) mentioned that activities like investing, borrowing, lending, budgeting, saving and forecasting can be defined as finance. Controlling cost remains one of the most critical challenges in building maintenance (Buildings Smarter Facility Management). According to U.S Environment Protection Agency (EPA), up to 30% of energy in buildings is used inefficiently or unnecessarily. Without long term preparations, maintenance operation cost can increase and affecting the instituitions itself (Dana J. et al, 2018).

1.1.3 Management

Management is a set of principles relating to the functions of planning, organizing, directing and controlling, and the application of these principles in harnessing physical, financial, human and informational resources efficiently and effectively to achieve organizational goals. In healthcare industry, facilities maintenance are really important things and should be focus on and priortise. Less attention given to maintenance of facilities may lead to a deterioration in quality of maintenance and a decrease of healthcare services (Dana J. et al, 2018).

2. METHOD

This study is conducted using primary data and secondary data obtained through field studies. The field survey was conducted using a questionnaire. According to Bartlett et al (2001), it is the main objective of survey research to collect data to represent the actual population of a study.

2.1 Instrument 1: Questionnaire

Questionnaire are divided into two (2) sections, the first part about the respected background between the questions contains is the gender, position, education level and the years of working experience. While the second part is about the factors that affecting facility condition assessments in facility maintenance.

2.2 Instrument 2: Semi-structured interview

Interviews were held with Facility Engineering Maintenance Services (FEMS) to gain their views. This can indirectly help to provide a more rational description of the phenomenon that is the subject of the study.

Department	Population	Sample Size
Management	20	19
Technician	83	70
Total	103	86

Table 2.2: Sample Size

2.3 Semi Structured Interview – Instrument

Interviews were held with selected professionals experts who were directly involved with the management of facilities at sectors like mechanical and electrical. The scope of the issue in this interview includes:

i. Based on the research framework, time are one of the issues for implementing Facility Condition Assessment as it really time consuming to be done especially at Pulau Pinang Hospital. What is your opinion about this issue based on your experiences?
ii. Financial/ cost are the main issues based on my research. The assessment cannot be perform frequently as the cost involved in the process. What is your opinion about this issue based on your experiences?
iii. In terms of management, one of the issues are about the practice of performance monitoring in Asset management are always being neglected compared to building operation, maintenance management, space management, and security. What is your opinion about this issue based on your experiences?

2.4 Questionnaire – Instrument

The questionnaire was also used to answer the third objective of the study. This questionnaire is divided into four sections which is listed below and the details of the questionnaires as in Appendix A.

Part A : Respondent Background

Part B : Effectiveness Of Assessment Of Facility Conditions

Part C : Factors Affecting Facility Condition Assessment.

Item	Description
B1.1	Time saving can be achieved by eliminate repetative maintenance by performing the Facility Condition Assessment.
B1.2	Implementation of Facility Condition Assessment will affect the operation of other maintenance works as its time consuming
B2.1	Implementation of Facility Condition Assessment requires high cost to be implemented
B2.2	Cost involved in Facility Condition Assessment are the reason why it cannot be implemented frequently.
B3.1	The involvement of various parties during the Facility Condition Assessment makes it difficult for the assessment to be implemented
B3.2	Consultant incharged for FCA should use the same data collection method and formula to avoid faulty and inaccurate data

Table 2.4.1: Effectiveness Of Assessment Of Facility Conditions

Item	Description
C1.1	Time saving can be achieved by eliminate repetative maintenance by performing the Facility Condition Assessment.
C1.2	Facility Condition Assessment can solve facilities maintenance backlog issues thus saving time
C2.1	Facility Condition Assessment helps reduce unnecessary maintenance costs

C2.2	Savings in terms of manpower, use of spare parts, maintenance costs and time can be reduced after Facility Condition Assessment implemented
C3.1	Maintenance priorities can be implemented with the help of Facility Condition Assessment
C3.2	Priortising the Facility Condition Assessment will increase the effectiveness of facility maintenance

Table 2.4.2 : Factors Affecting Facility Condition Assessment.

Answer	**Score**
Strongly Disagree	1
Disagree	2
Agree	3
Strongly Agree	4

Table 2.4.3: Likert Scale

This study were conducted at General Hospital of Pulau Pinang or known as Hospital Pulau Pinang (HPP) because of it is are one of the old hospital with old building structures. The questionnaire was distributed to Facility Engineering Maintenance Service (FEMS) staff which is from management and operational staff. The total of 110 questionnaires are distributed and only 103 forms are completed and returned within given period of time. All the returned questionnaires are processed and analyzed. The detailed number of questionnaire delivered is shown in the table below:

Category	Population (N)	Sample (S)
Total Staff	103	86
Management Staff	20	19
Operational Staff	83	70

Table 2.4.5: Research Population and Sample Size

3. FINDINGS

3.1 DEMOGRAPHIC

Item	Frequency	Percent
Male	82	79.6
Female	21	20.4
Total	103	100

Table 3.1. Total number of respondents by gender

The highest percentages of respondents of the questionnaires were from males staffs which is 79.6% with 82 respondents. Meanwhile, 20.4% with 21 respondents were from females staffs which showed a lower percentage.

Item	Frequency	Percent
Operation	79	76.7
Management	24	23.3
Total	103	100

Table 3.2 Total number of respondents by position

Based on the data above from table 3.2, it present the data of position of the respondent. It mentioned that operation staff has the highest percent of 76.70% with 79 respondent while the management staff has the lower percent of 23.30% with 24 respondents.

Then, the level of education of FEMS staff also collected for the use of research to determine the number of education level of the respondents.

	Frequency	Percent
Certificate	33	32
Diploma	44	42.7
Advance Diploma	14	13.6
Bachelor Degree	11	10.7
Master Degree	1	1

Philosophy Doctor	0	0
Total	103	100

Table 3.3: Respondent's level of education

From the data stated on the table 5.4 and figure 3.3, it explain about the educational level of the respondents in FEMS. The data analysed and figured out that the highest percentage of educational level coming from diploma level which is 42.72% with 44 respondents,Certificate level which is 32.04% with 33 respondents, Advance Diploma level, the percentage are 13.59% with 14 respondents while the Bachelor Degree level percents are 10.68% with 11 respondents. Then the last two educational level are Master Degree and Philosophy Doctor which is 0.97% with 1 respondents and 0% with no respondents.

	Frequency	**Percent**
1-5 years	50	48.5
6-10 years	33	32
11-15 years	20	19.4
Total	103	100

Table 3.4.: Respondent's working experience data

4. CONCLUSION and DISCUSSION

4.1 DATA ANALYSIS FOR TIME FACTOR.

As mentioned, this section purposely designated to analyse the first construct which is time factor. Based on the table 4.1 the results were as follows:

Item	**Question**	**Mean**	**Standard Deviation**
C1.1	Time saving can be achieved by eliminate repetative maintenance by performing the Facility Condition Assessment.	3.00	1.000

C1.2	Facility Condition Assessment can solve facilities maintenance backlog issues thus saving time	2.98	1.137

Table 4.1 Analysis score mean and std. deviation for time factor

4.2 DATA ANALYSIS FOR FINANCIAL FACTOR

Item	Question	Mean	Standard Deviation
C2.1	Facility Condition Assessment helps reduce unnecessary maintenance costs	3.48	0.726
C2.2	Savings in terms of manpower, use of spare parts, maintenance costs and time can be reduced after Facility Condition Assessment implemented	3.42	0.835

Table 4.2 Analysis score mean and std. deviation for cost factor

4.3 DATA ANALYSIS FOR MANAGEMENT FACTOR

As mentioned, this section purposely designated to analyse the second construct which is management factor, the results were as follows:

Item	Question	Mean	Standard Deviation
C3.1	Maintenance priorities can be implemented with the help of Facility Condition Assessment	3.27	0.899
C3.2	Priortising the Facility Condition Assessment will increase the effectiveness of facility maintenance	3.23	0.866

Table 4.3 Analysis score mean and std. deviation for management factor

Based on the questionnaire for management factor, the researcher found that there is slight different of opinion on the question B3.1. For the respondents that very agreed with the questions are 37 respondents while 30 respondents very disagreed with the question. According to table 5.8.3 analysis score mean and standard deviation for management factor stated that the mean for question B3.1 is 3.27 while the standard deviation is 0.899.

Referring to figure 5.5.6: bar chart for question B3.2, there is also slight different between respondent that agreed and disagreed upon that question. 37 respondents agreed while 32 respondents disagreed with the question. The mean for this question is 3.23 and the standard deviation is 0.866.

4.4 THE FINDINGS OF THE RESEARCH FOR THE THIRD OBJECTIVE

Study results for the third objective have been done to suggest an improvement of the effectiveness of facility condition assessment on facility maintenance. The method used to attain this third objective is to use the semi-structured method of interview. The researcher has conducted a semi-structured interview with top management , middle management and operational as outlined in the sub-topic research design about validity in chapter three to get their views, suggestions, and any support provided to achieve the third objective.

4.4.1 Suggestion to improve the effectiveness of facility condition assessment in facility maintenance at Pulau Pinang Hospital.

Based on interviews conducted with the staff of Facility Engineering Maintenance Services Department (FEMS), a few respondents were successfully interviewed with great cooperations from them which is Facility Head Engineer (Top Management), Mechanical Engineer, Electrical Engineer, Technical Executive (Middle Level Management) and Technician. There are several suggestions and improvements that can be made to improve the effectiveness of facility condition assessment on facility maintenance.

4.4.1.1 Improvement on time aspects in the effectiveness of facility condition assessment on facility maintenance.

There are several suggestion obtained during the interview session. All these suggestion and recommendation can be use as opinions and alternatives from different perspective. All these suggestion as continual improvement.

i. Quality Management Unit should held a training and audit on the recording methods of the data and documentations. All the unit leader should monitor the data recorded so all the asset data are always in ready mode and up-to-date. These activities will help to reduce the time for Facility Condition Assessement planning process.
ii. Choosing the right certified consultants with years of experiences to perform the Facility Condition Assessment also will cut the time wastage.
iii. Planning, scheduling and monitoring should be done accordingly. This will help the smoothness of the assessment to be done within period of time.

4.4.1.2 Issues regarding to financial towards the effectiveness of facility condition assessment on the facility maintenance.

i. Facility Condition Assessment is a complex, details, costly and critical tasks. Therefore proper coordination and planning should be done in terms of criticality.
ii. To reduce the cost of assessment, the medium level of the consultants can be hired to implement the Facility Condition Assessment. At the same time, FEMS should accompany the consultants and monitor the inspection so the task can be implemented successfully.
iii. Facility Condition Assessment can be implemented in-house. This require a proper guidance from regional office team. Instead of that, FEMS can provide intense training for Facility Condition Assessment candidates so that cost related to this task can be reduced.

4.4.1.3 Management factors on facility condition assessment on facility maintenance.

i. Team of asset management or unit should be established in FEMS to work full time only for the asset management including the Facility Condition Assessment. These unit then will need to be trained and monitored regularly so that all the asset data collection will up-to-date.
ii. The management team should properly plan and schedule the activities in terms of workload and number of manpower. To much work to be done and accomplish just will reduce the productivity thus provide inaccurate data of the facilities that need to be assess and maintain. All these activity then should be monitored regularly and if there is issues arise, it can be rectified as soon as possible.
iii. Asset sometimes cannot be assessed in the full scale because of lack of understanding towards the objective of the Faciltiy Condition Assessment. Therefore, systematic coordination should be prioritize.

5.0 RECOMMENDATIONS

In general, time management especially for initial planning for facility condition assessment should be prepared. This will help the smoothness of the implementation of the assessment. Even though the facility condition assessment (FCA) activities is time consuming, with well preparation and detail scheduling, this factors can be reduce and improve.

Other than that, cost also one of the factors that influencing the effectiveness of facility condition assessment. Conclusion can be made that facilties condition assessment will be implemented if there are problems occur or requested by the user. The frequency of the assessment activities depends on the issues severity. It is implemented frequently if it cover small issues as frequent as twice a month. To perform full scale of facility condition assessment is really costly.

Regarding to the third (3) construct, management are the other factors that affecting the effectiveness of condition assessment in facility maintenance. This aspects can be summaries that faculties condition assessment (FCA) activities should be manage since at the planning phase. Proper management and monitoring of the activity should be priorize from the beginning till the end.

5.1 RESEARCH LIMITATION

This section discusses about the limits that existed in between the research time. One of the limitations that occurred during the process of conducting this research. Below are the lists of limitation that the researcher had during the whole process:

i) Movement Control Order (MCO)

In addition, there were Movement Control Order (MCO) by the government due to Covid-19 pandemic which restrict the researcher to involve in the audit activities thus limit the source of data collection.

However, the above stated problems did not prevent the process of the research findings. Those problems have been managed professionally. The involvement and cooperations of the management and operational staff of Facility Engineering Maintenance Services (FEMS) assist the researcher to complete the questionnaire and survey has reduced the problem of the researcher to the bottom. Therefore, this study has been able to reach its target and objectives successfully.

This research may be a initial study that only focusing on the small scale which is at the Hospital Pulau Pinang only due to limitation occurred during the period of the research conducted because of pandemic Covid-19. This research may be furthered with more information gathered from various source in the future. Hence, the researcher would like to offer some suggestions that are expected to clear up the matter. It includes:

i. Time management does affect the effectiveness of facility condition assessment in facility maintenance. Therefore, coordinations of task or activities should be done properly before it is implemented. The individual or team that responsible for the task should clearly understand the objectives of the activities.

ii. Other than that, shortage of parts or other sources that directly linked to the activity also affect the effectiveness of facility condition assessment in term of time.

iii. Financial issues are one of the sensitive topics in the business-based company. The improvement can be suggest here are the continual monitoring towards maintenance activities including equipments upgrading, performance monitoring, condition assessments and other activities related to facilities maintenance. This will help the management to forecast the budget range for the next and upcoming years.

iv. Management of the maintenance, asset management, scheduling, maintenance and performance monitoring should be well planned and coordinate at the initial phase. The implementation of facility condition assessment is really important to the maintenance management, asset management, and other facilities related. As the facilities and building getting old, the investments towards them in terms of maintenance also increase. Therefore proper monitoring and assessments should not be left out so the conditions of the facilities including equipments, systems, and buildings are in good shapes.

6.0 REFERENCES

Adnan E. et. al.,2015, Assessment of Operational Maintenance in Public Hospitals Buildings in the Gaza Strip, International Journal of Sustainable Construction Engineering & Technology, (ISSN: 2180-3242), Vol 6, No 1

Ali, A.S. et. al., 2010, Factors affecting housing maintenance cost in Malaysia, Journal of Facilities Management, Vol. 8 No. 4, pp.285-298.

Baba, W. and Buba, V., 2013, Evaluation of Factors Affecting Residential Building Maintenance in Nigeria: Users' Perspective, Civil and Environmental Research, Vol. 3 No. 8, pp.2224-5790.

Dana J. et. al., 2018, Factors Affecting Maintenance of Hospital Buildings: A Literature Review

Don Sapp, 2017, Facilities and Operation Maintenance Overview

David M.M, 2013, Evaluation of The Effectiveness of Facilities Maintenance Management in Major Public and Private Hospitals in Kenya

Eric T. et al, 2001, Facility Condition Assessment Practice

Federal Transit Administration,2014, Facility Condition Assessment Guidebook

Fauzi M. 2010 Guidelines on FMP Research Format

Hafizi, Z. et. al., 2012, Financial Factor Affecting Maintenance Management in Safety and Health Practices , International Journal of Modern Engineering Research, Vol. 2 No. 5, pp.3061-3067.

Ibrahim Y. et. al.,2017, Poor Facility Management in the Public Schools of Ghana: Recent Empirical Discoveries, Journal of Sustainable Development Studies, Journal of Sustainable Development Studies, ISSN 2201-4268, Vol.11, Number 1, Pg 1-30

Kym F. et. al., 2015, Maintenance Management Models: A Study of Published Literature to Identify Empirical Evidence a Greater Practical Focus is Need, International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 32 No. 6, 2015, pp. 635-664, DOI 10.1108/IJQRM-11-2013-0185

Kaarthiek A. 2018 Readiness Level of Facilities Management Company in Providing Facilities in Accordance with The National Healthcare Standard (MSQH)

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970), Determining Sample Size For Research Activities, Educational and Psychological Measurement

Michael H. G, 2018, A Review of Maintenance Management Models: Application for the Clinic and Hospital Environment, The International Journal of Engineering and Science (IJES), Vol 7, Issue 9, Ver.IV, Pg 01-17, ISSN (e): 2319 – 1813

Maxwell, J.A., 2012, Qualitative Research Design: An Interactive Approach, pp.214-249

Pauline K.et. al., 2016, State of Practice for Facility Condition Assessment

Pauline K. et. al, 2018, Building Condition Assessments – Methods and Metrics, Journal of Facility Management and Research, Vol 2

Pillinger, J., 2012, Review of literature and guidelines on accessibility in healthcare that underpin the National Guidelines on Accessible Primary, Community and Hospital Services.

Piper, J.E. (2004). Handbook of facility assessment. Lilburn, Ga: Fairmont Press; New York

Syamilah Y. et. al., 2016, Building Condition Assessment: Lesson Learnt from Pilot Projects, MATEC Web of Conferences, DOI: 10.1051

Saunders M. et.al.,2012 Research Methods for Business Students" Chapter 4: Understanding research philosophy and approaches to theory development

Tan Sri Lee Lam Thye, The Star, 2017

FOLK MAGICK AND NATURE-BASED RITUALISM IN AT THE LOWER DANUBE. SIMILARITIES BETWEEN GAGAUZIANS, MOLDOVANS / ROMANIANS AND BULGARIANS

Iulian MITRAN

University of Bucharest, Bucharest, Romania, mitraniulian@europemail.com

Ana Rodica STĂICULESCU

University of Bucharest, Bucharest, Romania, ana.staiculescu@unibuc.ro

ABSTRACT

Magic, and all the various practices associated with it, constituted an integral part of daily life in archaic societies. Rituals, spells and divination works were practiced often, if not on a daily basis, on a seasonal basis. As our ancestor had to standardized culture, nothing was preserved in a written form, many aspects of culture and cultural behavior passed on and preserved in an oral form. Folklore, as we look at it today, is more of an image that we get when we look back at archaic societies through the lens of our heavily urbanized, internationalized and technology savvy societies.“Magic” and “folklore” were imbedded in the social fabric of archaic societies, the distinction in regard to what and does not constitute “folklore” came about when archaic knowledge was replaced by the scientific one. The Lower Danube and Budjak, which roughly correspond to the present-day territories of Romania, Moldova and Ukraine, preserved to a certain degree the old practices that revolved around agrarian folklore. Due to the history of this land, and the movement of various groups throughout the 19 th century, practices that were more indigenous to animal husbandry also gain roots. The Romanians / Moldovans, Bulgarians and Gagauzians from this region to a certain degree a common culture, having folk traditions that revolve the cycle of nature and the changing of the seasons as it is relevant to agricultural practices. The current paper aims at exploring the common layer of agrarian folk culture, and the way the practices related to it are interpreted by each of these groups.

Keywords: agrarian, folk, magic, Gagauzian, Romanian, Bulgarian

ASPECTS OF THE AGRARIAN CULT IN THE GAGAUZ FOLKLORE

The theorists who studied the Romanian folk tale appreciated that the terminology refers to magic through two different perspectives: it is seen as action or as activity. Thus, we can appreciate that the magic described in fairy tales can be an individual action, with an isolated character, or it can be an organic chain of actions - thus giving rise to magical activity. Magic as an activity has a longer development time, this being usually staged, in many cases to bring into question the ingredients that are used in it. It is also mentioned how to handle these ingredients, most often being common elements that are found in nature - herbs, berries, branches, or we can talk about animal limbs, or even certain human organs. . In addition to the ability of denominator fruits to take part in magical rituals, we can also talk about fruits that have intrinsic magical abilities, in Romanian folklore the most famous example being that of golden apples (Sîrf, 2016).

The apple appears as a symbol in many European cultural spaces, in wedding ceremonies, as well as in funerals, among Romanians and certain populations in the Balkans, the apple is presented as a symbol of youth, prosperity and fertility. In Romanian folklore, a clear distinction is made between magic and enchantment, the latter being a way to cancel the effects of a spell or other forms of energy manipulation. (Chiselev, 2016: 22).

In the Gagauz fairy tale, we can talk about magic characters, in which magic is an intrinsic feature of their nature, and we can talk about characters who are supposed to be magic is not an intrinsic feature of their nature, here we can talk about baba- witch from the Gagauz magic fairy tales who has the ability to manipulate various energies or has the ability to collaborate with dark forces to carry out their plans. Both in the Romanian fairy tale and in the Gagauz one we find specific terms that act, that mark actions that are meant to start a spell, that describe an intermediate stage, or describe the completion of the spell. We can also talk about terms that describe a type of action that is associated almost exclusively with a certain character. In addition to fairy tales, we can find other forms of popular creation that is present among the Gagauz, here we can talk about the collection of texts and apocryphal religious prayers that are still relevant among the Gagauz. These texts are not part of the range of texts that are recognized by the church, these being often interpretations made at the level of religious culture that the population had at one time. Research shows that these creations are of medieval origin.

A thorough anthropological research of local identities in areas populated by Gagauzians in Bugeac cannot ignore the ritual practices that are associated with the coming of spring, as well as the entire warm season, we are talking especially about practices that revolve around fertility and abundance. We are talking especially about practices that aim to place apocryphal legends in a ritual framework, we refer to Lăzărel, an old custom practiced by the southern Slavs, by the Romanians - being very well represented among the Bulgarians and of the Romanians from Dobrogea, as well as among the Bulgarians from Banat. The practice of Lazari among the Gagauz has no significant differences from the form in which it is practiced by Romanians and Bulgarians. (Soroceanu, 2017: 1-2).

It is important to highlight the fact that, unlike other habits, the lazarus performed two functions, bringing benefits both for those who participate in it as hosts and for the actors - the *laurels* . It usually has a fairly solid core, there are some regional differences. These are quite minor in most cases, the symbolism associated with rituals remains largely the same. (Sîrf, 2017: 4). Some of the differences refer to the objects and clothing that are used in the rituals, in Moldovans are a distinct note is given by the handkerchiefs that are held in the hand and waved by the laurels. This practice is also found in Gagauzians. The Lazarus in the Romanian tradition is one of the few examples of carols that are practiced outside the winter. This practice extracts its aspects related to the epic side of the apocryphal legend of Saint Lazarus, in the popular tradition it is the vegetation and fertility. In the case of both Romanians and Gagauz, the apocryphal legend tells the story of a young man, Lazarus, who left home with sheep, he climbs a tree to shake some fruit for sheep. The branch he climbed broke and the young Lazarus falls and dies, it is said that his three sisters find him after three days and bring him home where they fulfill the funeral customs. It is said that the young Lazarus left home saddened by his mother's refusal to make him unleavened. High versions of this apocryphal legend say that after Lazarus died, he was found by his sister who mourned him until she died with him, it is said that this is how the practice of mourning began. There are other variants of the legend, some talk about the main character being Lazarica, he leaves with the goats, climbs the oak to pick blackberries for the goats, remembers the mother he left at home to make pies, trying to get down in a hurry it falls and finds its end. (Idem)

Ethnologists who have studied the Bessarabian space wanted to highlight the innovations to which popular practices have been subjected as a result of the interaction between the cohabiting populations. As a result, it is emphasized that the Gagauzians took over some of the traditions from the Bulgarians and Moldovans, here we talk about customs associated with the fertility cult - either human or natural, here we can also talk about the need for abundance and solutions if nature deviates from its usual course. Lazarus, unlike paparazzi, develops on several coordinates, its actors preserve and transmit the apocryphal legend of Lazarus. Another dimension of this tradition is given by the moment it represents in the cycle of nature - that of rebirth. We can see a number of small differences in the practice of this custom, as we have pointed out in the previous paragraphs (Moraru, 2005: 10).

In all the places where this laurel is practiced it is associated with the revival of nature, in the Bulgarian space it is known as lazaruvane, while the holiday is known as lazarovden or lazaritsa. In addition to sweets, the laurels also receive eggs from the hosts, which will be painted for Easter. In Bulgaria, the girls who are going to get married in that year will take on the role of the laurels, while in the Romanian area and in Bessarabia their age is much younger, they can be pre-teenagers or even preschool children. Due to its state of fertility celebration, the gifts offered to the actors refer to the range of meanings associated by the archaic society with fertility. A key symbol is the egg, which is a symbol associated with fertility in many cultures.

Paparudele is another tradition found among Bulgarians, Gagauz and Bessarabian Romanians. It is appreciated that this custom was taken over by Romanians and Gagauzians from Bulgarians, but it is interesting to note that

this custom is well rooted in southeastern Romania, more precisely in Bărăgan and Dobrudja, areas that are annually affected by periods of drought. We can talk about a lot of opinions and currents that add one by one to a broader theoretical framework that is dedicated to the theoretical study of folklore. The study of folklore is an area of relatively recent interest, the first notations in this regard come from the English-speaking world where various aspects of folklore began to be studied in the late nineteenth century (Tylor, 1871: 2-6). Folklore is defined in different ways, but there are a number of common features that are highlighted regardless of the source consulted.

This term was used to define those groups that did not develop a standardized culture, this standardization being obtained especially through the existence of a literary language. Another characteristic, given by certain sources, refers to the secular or secularized character of the culture. Rather, a strict delimitation between the religious and the secular sphere, the tendency of secularization became more and more visible in the Enlightenment and post-Enlightenment era. But there are many critics who place the blame on the thinking that arose in this era, being accused of establishing a dictatorship of hyper-rationality. This critique is very common in romantic-dominated circles, who have criticized the penetration of hyper-rationalism into the realm of literature and poetic art. It is often pointed out that this current has drained its creative essence in the art of writing. (Hatłas & Żyromski, n.d.)

Another aspect to remember is that rationalist thinking has been extended to almost all aspects of scientific, cultural and artistic life. But we must note that it is very erroneous to analyze folk creations from the perspective of rationalism, we refer to the analysis of the content of folk creations, not the way in which folklore has emerged and evolved over time. It is also worth noting that although certain folk creations are nowadays associated almost exclusively with archaic cultures, certain forms of folk creation have been the precursors of certain creations that are now exclusively associated with cult creations. A good example is popular poetry, which was a forerunner of artistic poetry, also called cult poetry. There are some notable differences between the two when it comes to the complexity of stylistic techniques, as well as the diversity of topics covered. The decline of popular poetry was an effect of the penetration of scholarly culture to the lower beds of society (Vezovnik & Saric, 2015: 3).

However, this aspect is not valid only for popular poetry, with the spread of scholarly culture, most forms of manifestation of folklore have entered a shadow cone, some even disappearing completely. The pace at which they emerged from mass culture was somewhat more accelerated in Western countries, this aspect being largely due to the phenomena of industrialization, urbanization and mass literacy of the population. In Eastern Europe, the agrarian character of many areas has had the effect of preserving many archaic practices in everyday life. The development of standardized languages, as well as of a scholarly culture, was also done through the church servants in certain cases, this being also that of the Bulgarians and Bessarabian Gagauz. (Sirf, 2016).

Folklore often brings to the fore aspects of folk magic, in addition to the phenomenological perspective, we can also talk about magic as a set of tools, practices that are used to achieve a concrete goal. From this point of view, magic is also presented in certain situations as a collection of techniques, certain techniques being attached to a

specialized vocabulary that is composed of magical terminology. This phrase is used to describe incantations, enchantments, invocations of mystical-fantastic beings, and to the same extent for their expulsion. In the Gagauz magic tale, we can find a variety of epithets that are meant to highlight the character, physical features, or both, when it comes to presenting a character.

The theorists who studied the Romanian folk tale appreciated that the terminology refers to magic through two different perspectives: it is seen as action or as activity. Thus, we can appreciate that the magic described in fairy tales can be an individual action, with an isolated character, or it can be an organic chain of actions - thus giving rise to magical activity. Magic as an activity has a longer development time, which is usually staged, in many cases to bring into question the ingredients that are used in it. It is also mentioned how to handle these ingredients, most often being common elements that are found in nature - herbs, berries, branches, or we can talk about animal limbs, or even certain human organs.

The apple appears as a symbol in many European cultural spaces, in wedding ceremonies, as well as in funerals, among Romanians and certain populations in the Balkans, the apple is presented as a symbol of youth, prosperity and fertility. In Romanian folklore, a clear distinction is made between magic and enchantment, the latter being a way to cancel the effects of a spell or other forms of energy manipulation. In the Gagauz fairy tale, we can talk about magical characters, in which magic is an intrinsic feature of their nature, and we can also talk about characters who are supposed to be magic is not an intrinsic feature of their nature, here we can talk about baba-witches from Gagauz magic fairy tales who has the ability to manipulate various energies or has the ability to collaborate with dark forces to carry out their plans. In both the Romanian and the Gagauz fairy tale we find specific terms that act that mark actions that are meant to start a spell, which describe an intermediate stage, or describe the completion of the spell. We can also talk about terms that describe a type of action that is associated almost exclusively with a particular character (Cioancă, 2010: 24).

In addition to fairy tales, we can find other forms of popular creation that is present among the Gagauz, here we can talk about the collection of texts and apocryphal religious prayers that are still relevant among the Gagauz. These texts are not part of the range of texts that are recognized by the church, these being often interpretations made at the level of religious culture that the population had at one time.

Research shows that these creations are of medieval origin. A thorough anthropological research of local identities in areas populated by Gagauzians in Budjak cannot ignore the ritual practices that are associated with the coming of spring, as well as the entire warm season, we are talking especially about practices that revolve around fertility and abundance. We are talking especially about practices that aim to place apocryphal legends in a ritual framework, we refer to Lăzărel, an old custom practiced by the southern Slavs, by the Romanians - being very well represented among the Bulgarians and of the Romanians from Dobrogea, as well as among the Bulgarians from Banat.

The practice of Lazari in Gagauz has no notable differences from the form in which it is practiced by Romanians and Bulgarians. It is important to point out that, unlike other traditional practices, the Lazarus fulfills two

functions, bringing benefits both to those who participate in it as hosts and to the actors - the laurels. It usually has a fairly solid core, there are some regional differences. These are quite minor in most cases, the symbolism associated with the rituals remains largely the same. Some of the differences refer to the props and clothing that are used in the rituals, in Moldovans are a distinct note is given by the handkerchiefs that are held in the hand and waved by the laurels. This practice is also found in Gagauzians. Lazarel within the Romanian tradition is among the few examples of carols that are practiced outside the winter period. The costumes traces some of peculiarities related to the epic side from the apocryphal legends of the Holy Lazarus, in the popular tradition it is the vegetation and fertility. (Moraru, 2005).

In the case of both Romanians and Gagauz, the apocryphal legend tells the story of a young man, Lazarus, who left home with sheep, he climbs a tree to shake some fruit for sheep. The branch he climbed broke and the young Lazarus falls and dies, it is said that his three sisters find him after three days and bring him home where they fulfill the funeral customs. It is said that the young Lazarus left home saddened by his mother's refusal to make him unleavened. In other versions of this apocryphal legend, it is said that after Lazarus died, he was found by his sister who mourned him until she died with him, it is said that this is how the practice of mourning began. There are other variants of the legend, some talk about the main character being Lazarica, he leaves with the goats, climbs the oak to pick blackberries for the goats, remembers the mother he left at home to make pies, trying to get down in a hurry it falls and finds its end. (Pop,1989: 10). The ethnologists who studied the Bessarabian space wanted to highlight the innovations to which popular practices have been subjected as a result of the interaction between the cohabiting populations. As a result, it is pointed out that the Gagauzians have taken over some of the traditions from Bulgarians and Moldovans, here we talk about customs associated with the cult of fertility - either man or nature, here we can talk about the need for abundance and solutions if nature deviates from its usual course (Idem).

AGRARIAN-BASED RITUAL

Lazarus, unlike paparazzi, develops on several coordinates, its actors preserve and transmit the apocryphal legend of Lazarus. Another dimension of this tradition is given by the moment it represents in the cycle of nature - that of rebirth. We can see a number of small differences in the practice of this custom, as we have pointed out in the previous paragraphs. In all areas where this lazarus is practiced it is associated with the revival of nature, in the Bulgarian area it is known as lazaruvane, while the holiday is known as lazarovde or lazaritsa. In addition to sweets, the laurels also receive eggs from the host, which will be painted for Easter. In Bulgaria, the girls who are going to get married in that year will take on the role of the laurels, while in the Romanian area and in Bessarabia their age is much younger, they can be pre-teenagers or even preschool children. Due to its state of fertility celebration, the gifts offered to the actors refer to the range of meanings associated by the archaic society with fertility (Sirf, 2017). A key symbol is the egg, which is a symbol associated with fertility in many cultures.

Paparudele is another tradition found among Bulgarians, Gagauz and Bessarabian Romanians. It is appreciated that this custom was taken over by Romanians and Gagauzians from Bulgarians, but it is interesting to note that this custom is well rooted in southeastern Romania, more precisely in Bărăgan and Dobrogea, areas that are annually affected by periods of drought. But we can see some major differences in the way this custom is practiced by Gagauzians compared to the way it is practiced in southeastern Romania (Pop, 1989: 10).

The *paparudele* are associated with the typology of agrarian cults, among the Romanians from Bessarabia the period in which the ritual takes place is longer, it can be staged throughout the summer. The habit of poppies incorporates a multitude of symbolic elements that place certain associated practices in an erotic setting. This erotic setting is a series of analogies between agricultural practices and the cycle of conception and birth specific to humans as creatures.

These parallels bring into question the sexual energy of man, and the very cycle of life that can be associated with the four seasons - spring representing youth, childhood, symbolized by freshness and vivid colors, summer is adulthood, when certain crops are sown, a period full of vitality but in which we also notice the presence of extreme phenomena - drought, floods, thefts, autumn is the transition period between adulthood and old age - is the period in which the fruits of the work are harvested, winter is associated with a meditative state, decreased sexual energy, sterility and rationality. Paparuda practiced in the Gagauz settlements in southern Bessarabia has both typical features associated with this custom that are found in southeastern Romania, but we see a multitude of practices that in Romania are traditionally associated with Caloian. Both the caloian and the paparudele are rituals that are meant to bring rain, the final purpose being identical in both cases, the period in which they are practiced is the same, respectively the third post-Easter Thursday in the case of the paparuda and the third Tuesday or fourth Thursday after Easter or after Pentecost. But both can be practiced any day during a prolonged drought. (Dragnea, 2014).

But there are some visible differences in terms of symbolism and the staging of the two customs, we can see a number of notable differences. Paparuda invokes a pre-Christian deity - Paparuda, in the case of practices related to this custom can be seen that in terms of the fertilizing nature of the rain, it is closely correlated with the erotic side of the ritual dance and the actors who stage it. The girls who stage the ritual dance are girls under the age of fourteen, they are undressed and then covered in leaves and garlands. It can be seen that in the case of Caloian the approach is much different, here we are only talking about the attempt to invoke the deity, but about a direct relationship between the participants and that which is embodied through a clay figurine. In the case of the poppies, the actors invoke the deity but it can be seen the existence of two planes that do not normally intersect.

A thorough anthropological research of local identities in areas populated by Gagauzians in Bugeac cannot ignore the ritual practices that are associated with the coming of spring, as well as the entire warm season, we are talking especially about practices that revolve around fertility and abundance. We are talking especially about practices that aim to place apocryphal legends in a ritual framework, we refer to Lăzărel, an old custom practiced by the southern Slavs, by the Romanians - being very well represented among the Bulgarians and of the

Romanians from Dobrogea, as well as among the Bulgarians from Banat. The practice of Lazari among the Gagauz has no significant differences from the form in which it is practiced by Romanians and Bulgarians. (Soroceanu, 2017: 1-2).

It is important to emphasize that, unlike other habits, the Lazarus performed two functions, bringing benefits both for those who participate in it as hosts and for the actors - the *laurels* . It usually has a fairly solid core, there are some regional differences. These are quite minor in most cases, the symbolism associated with rituals remains largely the same (Sirf, 2017: 4). Some of the differences refer to the objects and clothing that are used in the rituals, in Moldovans are a distinct note is given by the handkerchiefs that are held in the hand and waved by the laurels. This practice is also found in Gagauzians. The Lazarus in the Romanian tradition is one of the few examples of carols that are practiced outside the winter. This custom extracts its aspects related to the epic side of the apocryphal legend of Saint Lazarus, in the popular tradition it is the vegetation and fertility. In the case of both Romanians and Gagauz, the apocryphal legend tells the story of a young man, Lazarus, who left home with his sheep, he climbs a tree to shake some fruit for the sheep. The branch he climbed broke and the young Lazarus falls and dies, it is said that his three sisters find him after three days and bring him home where they fulfill the funeral customs. It is said that the young Lazarus left home saddened by his mother's refusal to make him unleavened. High versions of this apocryphal legend say that after Lazarus died, he was found by his sister who mourned for him until she died with him, it is said that this is how the practice of mourning began. There are other variants of the legend, some talk about the main character being Lazarica, he leaves with the goats, climbs the oak to pick blackberries for the goats, remembers the mother he left at home to make pies, trying to get down in a hurry it falls and finds its end (Sirf, 2017).

Ethnologists who have studied the Bessarabian space wanted to highlight the innovations to which popular practices have been subjected as a result of the interaction between the cohabiting populations. As a result, it is emphasized that the Gagauzians took over some of the traditions from the Bulgarians and Moldovans, here we talk about customs associated with the fertility cult - either human or natural, here we can also talk about the need for abundance and solutions if nature deviates from its usual course. Lazarus, unlike paparazzi, develops on several coordinates, its actors preserve and transmit the apocryphal legend of Lazarus. Another dimension of this tradition is given by the moment it represents in the cycle of nature - that of rebirth. We can see a number of small differences in the practice of this custom, as we have pointed out in the previous paragraph (Idem).

In all the places where this laurel is practiced it is associated with the revival of nature, in the Bulgarian space it is known as lazaruvane, while the holiday is known as lazarovden or lazaritsa. In addition to sweets, the laurels also receive eggs from the hosts, which will be painted for Easter. In Bulgaria, the girls who are going to get married in that year will take on the role of the laurels, while in the Romanian area and in Bessarabia their age is much younger, they can be pre-teenagers or even preschool children. Due to its state of fertility celebration, the gifts offered to the actors refer to the range of meanings associated by the archaic society with fertility. A key symbol is the egg, which is a symbol associated with fertility in many cultures.

In the Bulgarian space, the paparuda takes place on the same day as the germanium, which has the relative custom of the caloian in the Romanian space. A notable difference between Caloian and Germanic is that in Romania practice is associated with the figure of St. John the Baptist, while in northern Bulgaria and Serbia it is associated with the figure of St. German. Regarding the practice of germination, it follows as structure and mode of development the elements present in the Romanian space. However, we must not analyze these two practices in isolation, we must keep in mind that they are part of a wider circuit that includes many practices that are associated with agricultural crops, most often this circuit is known as the agricultural calendar. (Soroceanu, 2006: 62-70).

The practices associated with the agrarian calendar are placed in an organic succession, these being synchronized with certain stages of nature, respectively with the regeneration period which is synonymous with spring, the period when the field work is done - summer, the period when the fruits are harvested - autumn, and the winter period - winter. Usually when we talk about the practices associated with the agricultural calendar, we refer to those customs that are made in order to celebrate the harvest or to ask for mercy - repair - or especially the protection of certain phenomena that directly affect agricultural production. The practices associated with the agricultural calendar have no scientific basis, although they are meant to maintain and bring balance and prosperity to agricultural work at a practical level. The range of ritual "tools" usually consists of elements of vegetation and fruits of agricultural work. Among the Bulgarians, Romanians and Gagauz we can notice a special symbolism worn by the coquettes, we are talking especially about cakes.

In Romania, it is found in the form of food. The coquettes are often used as ritual offerings, in addition to the offerings that are offered in pagan customs, it also had ritual offerings that take the form of coquettes and are used in Orthodox rituals to commemorate the dead, in this case we speak especially coils. The preference for coquettes can be explained from several points of view, we have first of all the physical characteristics, the ability to shape the concave in any shape - easily making decorative shapes. From a symbolic perspective, the ability to shape the coca can overlap with certain meta-themes present in the Christian tradition - we are talking here about the creative capacity of God, as well as Genesis which describes the *making of* man in the dust (Soroceanu, 2006: 62-70). The study of popular practices among Gagauz must take into account the constant interaction that existed between them and the contact populations (Moldovans, Bulgarians, Russians). In order to better understand the way in which certain popular traditions have emerged in the Gagauz villages, we must consider the following aspects: community origin, the role of the size of the village and economic self-sufficiency. (Boghici, 2008: 1-4).

- *Name:* it is well known that in the case of traditional culture we can talk about a very wide variety when it comes to the form in which certain practices are gathered. Popular culture is very well characterized by the lack of standardization, more precisely, not being a scholarly culture, to be reproduced in a written form. Therefore, we can talk about a fairly significant diversity in terms of traditional practices. In the case of Gagauz villages, we can talk about variations in the name of certain popular practices. We can even talk about a local specific that is a

result of multilingualism that has dominated in many settlements since their founding. If we take the case of the Christmas holiday, we can see how *Krêçun* from the Gagauz language which represents a form of transliteration from the Romanian language (Christmas). At the same time we can observe, with an even wider spread, the term *Kolada* , this form being widespread in almost all Gagauz communities in southern Bessarabia. Kolada is derived from the Bulgarian Коледа (Koleda), being very different from the Russian form Рождество (Rojdestvo). We cannot talk about a Turkish-Gagauz form of the word, the existing forms are either taken from Romanian or Bulgarian, having certain visible changes at the phonetic level. Noel is used in modern Turkish, while in the other Turkish languages of Central Asia we generally speak of various derivations from the Russian Rojdestvo. In Ciadîr-Lunga we can also meet Krêçuna karşı (Christmas Eve i) which brings together the transliteration of the Romanian term (Krêçun [a] = Christmas) and the Turkish term kar şı (before). In Congaz we find the form *Kolada Ajunu* formed by the Bulgarian Kolada (Koleda = Christmas) and the Romanian *Ajun* (Eve). (Caraman, 1983: 33)

-For the holiday of ignat we find forms like *ignajden* in Ciadîr-Lunga, we can observe the Bulgarian typology of building the names of the holidays by adding the suffix - *den.* We can also talk about the *simpler ignat* form which is common to both Bulgarian and Romanian languages, existing in the same form and in the Gagauz language. In Russian it is found in the form of зажигать (zajigatî). On the occasion of the feast of Easter, talk about *Paska (Paskellä)* - a Turkish form, which is relatively evenly distributed among the communities. Regarding the winter traditions in the pre-Christian layer, we are talking about kapra, plowman and survă. Kapra is a transliterated version of the name capra which is used in Romanian. Regarding *survă* (sorcova) this form is native to the *Bulgarian* language, there is also a variation of the name in a form almost identical to that of Romanian in Russian, Ukrainian and Greek. *Plugumaș* is an agrarian carol, a version of Pluguşor from Romanian folklore. Plugumoș seems to be a synthesis between two Romanian words plugu- (plowing device) and -moş (old man), being explicable by the fact that the coils that are given to the carolers are dedicated to the deceased relatives. In addition to winter-specific practices, we need to consider summer practices: pipiruda and dragayka. Pipiruda is a practice closely related to the agrarian calendar that is meant to bring rain in times of drought. In the south-eastern European area it is found under many names: *paparuda, poppy, perperuna preperuša, dodola.* The term paparuda seems to be derived from the name Perun from Slavic mythology, this being the god of lightning, from an etymological point of view it seems that *Dodola* was preserved in the Balkan Slavic languages of the Thracian layer. *According* to popular tradition, *Dodola* was the wife of the god *Perun* . Thus we can see that the name is either derived from the name of Perun or from that of Dodola, but it can be seen that it dominates the variants that are derived from the first source. In the Gagauz villages in southern Bessarabia we can talk about a transliterated variant of paparuda (pipiruda), but also alternative variants such as *kaluyeni* and *tânas* . We cannot talk about existing names for this popular practice that comes from the Turkish layer of the Gagauz language. In using the term VULCANESTI *kaluyeni* being a transliteration of the plural form of the Romanian caloian. (Stuckey, 2015)

- This alternative name is given by the fact that the practice of pipiruda in Gagauz also assimilates elements from the practice of Caloian, being very similar in form and interpretation to paparuda in southern western Moldova. A large part of the Romanian population who settled with the Gagauzians in the current villages, or who came later, has its roots in the Prut area, especially the ethnographic area Fălciu (eastern Vaslui County). An interesting case is found in Baurci, the practice being called *young* = death, origin from the Greek language. Baurci is a village populated by the Gagauz hasil ("true Gagauz"), who came from the coastal area of Dobrogea, the Varna-Cavarna area. Unlike other groups of Gagauzians, especially those in the interior of Bulgaria, their culture was more influenced by the Greek language, and can be seen even in the case of lexical borrowings. In the case of Baurci village, the use of the term *tânas* to describe the practice is closely related to the ritual itself, the reconstruction of the funeral rite, the mourning of the doll, as well as its exhumation and throwing into a river lake or fountain.(Idem), The death of the doll is related to a more general theme - that of sacrifice, something / someone must die for the general good of the community. Death becoming a currency to restore a natural balance in the community. But in the case of the ritual, we cannot talk about the idea of sacrifice, although in the variants from the area of Lower Moldova we find at some point the theme of human sacrifice.
- The presence of Saint Mary is very well defined in the Gagauz folklore and implicitly in the popular practices. In the Gagauz folk calendar and folklore, the Mother of God is known as *Pananyia* - a term of Greek origin: virgin, virgin. *Küçük Panaiya* (Saint Mary the Little) being the popular name for the Nativity of the Mother of God.

CONCLUSIONS

It is observed that in all three groups that the cake / bread is very closely associated with the rituals that are performed after the birth of the child, the ritual associated with it marks the moment of the child's entry into the family. It can be seen that postnatal rituals gravitate and are governed exclusively by female presences, in Gagauz a bread is offered to the Mother of God, a similar practice can be found among Aromanians in northern Dobrogea, thus indicating the inclusion of these practices in the Balkan cultural area.

In popular culture, the Mother of God was the one who governed the moments in the child's life related to the establishment of the family and the reproductive functions. Looking at these aspects in a broader context, we can see that the Mother of God takes over the role of the primordial female goddess.

Among the Romanians from the North of Dobrogea, we can also notice the presence of the *cursing cake,* which is part of the offering's category. It is clear that we notice a rather high preference for coquettes as ritual dishes, more precisely they are used as offerings for some mystical-fantastic beings. The offering can be defined as usually a good that is dedicated after a ceremony to a deity or, as we often find in the European space, to a religious figure. The offering has a precise role, that of mercy, the deity being asked not to produce through his action's destruction or other inconveniences to people.

In Gagauz, the paparuda (gz: *pipurda*) is also known as ghermanciu (gz: *germancu / ghermanciu),* this tradition being the South-Danubian version of the Romanian caloian, this custom is centered around German, a mythological being from the Slavic folklore of south. It is associated with bringing rain and hail, it can be found in folklore in eastern Serbia and northern Bulgaria. It is good to know that in the case of Gagauz folklore we are talking about a certain symbiosis between two traditions, this synchronization that can be explained by the fact that both customs have a common goal - to bring rain. We do not have enough data to give a very clear answer for the symbiosis between the two. But we can consider a general trend of merging and simplifying popular habits over time, in this context there is at some point the vacuum of significance. It can be clearly seen that Gagauzians have this custom from the Bulgarian population, we can say this based on the presence of several common elements that refer to the period of the year in which this custom is practiced, as well as certain aspects related to side of religious syncretism (Sirf, 2017).

REFERENCES

(n.d.), *The Making of Ethnicity in Southern Bessarabia: Tracing the histories of an ambiguous concept in a contested land.* (pp.3-5).

*** *Romanian Folk Tales. School Library* (2010).

Boghici1 C. (2008). *Season Customs*. Journal of Science and Arts. Targoviste , Romania. (pp.1-4).

Caraman P. (1983*): The carol for Romanians, Slavs and other peoples*. Minerva (p.33).

Chiselev A, (2016). *Magic for Romanians and Ukrainians in northern Dobrogea*. Mega Publishing. (p.22).

Cioancă C. (2010). *Institution youth in fairytale fantastic Romanes. Coordinating cultural and scientific*, PhD., Academy Romanian, Museum of Art Old Western. (p.24).

Cvilincova E. (2017*). Gagauz religious manuscript tradition in the context of Moldavian ethnic and cultural influence (on the example of the origin of the Gagauz version of the epistle on Sunday.* Journal of Ethnology and Culturology, Volume XXII. Chisinau, Republic of Moldova.

Dragnea M. (2014). *The Thraco -Dacian Origin of the Paparuda / Dodola Rain-Making Ritual, Brukenthalia Acta Musei,* No. 4, 2014. (pp.2-4).

Hatłas J. Żyromski M. (?) Protoiereus Mihail Chakir - orthodox priest, Gagauzian spiritual leader and historian (1861-1938) - and the question of emancipationof Gagauzians as the independent nation. n.d.

Moraru M. (2005*). Old apocryphal legends*. Adam Publishing.

Pop D. (1989). *Obligation and ethnic continuity in the light of our popular rites and customs*. Dacia Cluj-Napoca Publishing House. (p.10)

Pop D. (1989). *Obligation and ethnic continuity in the light of our popular rites and customs*. Dacia Cluj-Napoca Publishing House (p.11)

Sirf V. (2016). *The reciprocal and parallel connections of Moldovan Gagauz folklore (based on the material of the fairytale).* Journal of Ethnology and Culturology, Volume XX. Chisinau, Republic of Moldova

Sirf V. (2017*). On some mythological characters in the traditional worldview of Bessarabian Bulgarians and Gagauz.* Journal of Ethnology and Culturology, Volume XVII. Chisinau, Republic of Moldova. (p.4)

Sirf V. (2017*). On some mythological characters in the traditional worldview of Bessarabian Bulgarians and Gagauz.* Journal of Ethnology and Culturology, Volume XVII. Chisinau, Republic of Moldova.

Sirf V.(2017). *Image demiurge in design traditional to Gagauz (in basis legends etiological*. Journal of Ethnology and Cultorology, Volume XVII. Chisinau, Republic of Moldova

Soroceanu E. (2006*). Gagauzlarin kalendar adetleri* . Academy of Sciences of the Republic of Moldova Institute of Interethnic Research. (pp. 62-70).

Soroceanu E. (2017). *Bread in the birth rituals of the Gagauz.* Journal of Ethnology and Culturology, Volume XXI. Chisinau, Republic of Moldova. (pp.1-2).

Stuckey JH (2015) *Ancient Mother Goddesses and Fertility Cults*. Journal of the Association for Research on Mothering. (pp.2-6).

Stuckey JH (2015*) Ancient Mother Goddesses and Fertility Cults.* Journal of the Association for Research on Mothering. (pp.2-6).

Tylor EB (1871). *Primitive culture. researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. History*. (pp.2-6).

Vezovnik A, Saric L. (2015) *Introduction: Constructing Balkan Identity in Recent Media Discourse. Rethinking "Europe" Versus "The Balkans" In Media Discourses.* (p.3.) n.d.

EZM WHEELCHAIR

Noor Haznida, BAKAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, noorhaznida@psa.edu.my

Siti Khalijah, JAMAL, Dr
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, khalijahjamal@yahoo.com

Taufek, OMAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, taufek@psa.edu.my

ABSTRACT

Globally increasing geriatric population and rising number of disorders requiring wheelchair support. The current design of a wheelchair makes it difficult for their guardians to assist them move from their lying spot to the wheelchair therefore mobilization seems to be difficult. However, special attention should be given to bedridden patient that face difficulties for lifting and support from their lying spot to a wheelchair. Current scenario, bedridden patient required special tools or more than one person to be lifted. To fulfil the market demand, thus driving us to innovate EZM Wheelchair. This project aims to design and fabricate wheelchair to ease disable especially bedridden to be lifted and handle by one person. Innovation on EZM Wheelchair is disintegrate or split function which ease the mobilization of the occupant by employing moveable double cylinder support structure. Mobilization from one place to the wheelchair will not be a burden for the wheelchair occupant. The initial project design with the aid of Autodesk AutoCAD 2020 and Autodesk Inventor Professional 2020 to revamp the project's design with suitable material selections. The joints of the mainframe are attached through MIG Welding. The seat is attached to the mainframe by screw and rivets. After the attachment is completed, the project was tested for its strength with analysis of structure deflection under the supervision of multi related agencies. This design is expected to able to support load up to 150kg. Test and analysis on EZM Wheelchair is carried out based on analysis of structure deflection. The most prominent recommendation for upgrades and improvements are lighter product, portable structure, and apply bearings to the support structure to ease the disintegration function so that the quality of the products can be improved and last longer.

Keywords: *Wheel chair, split seat and mainframe.*

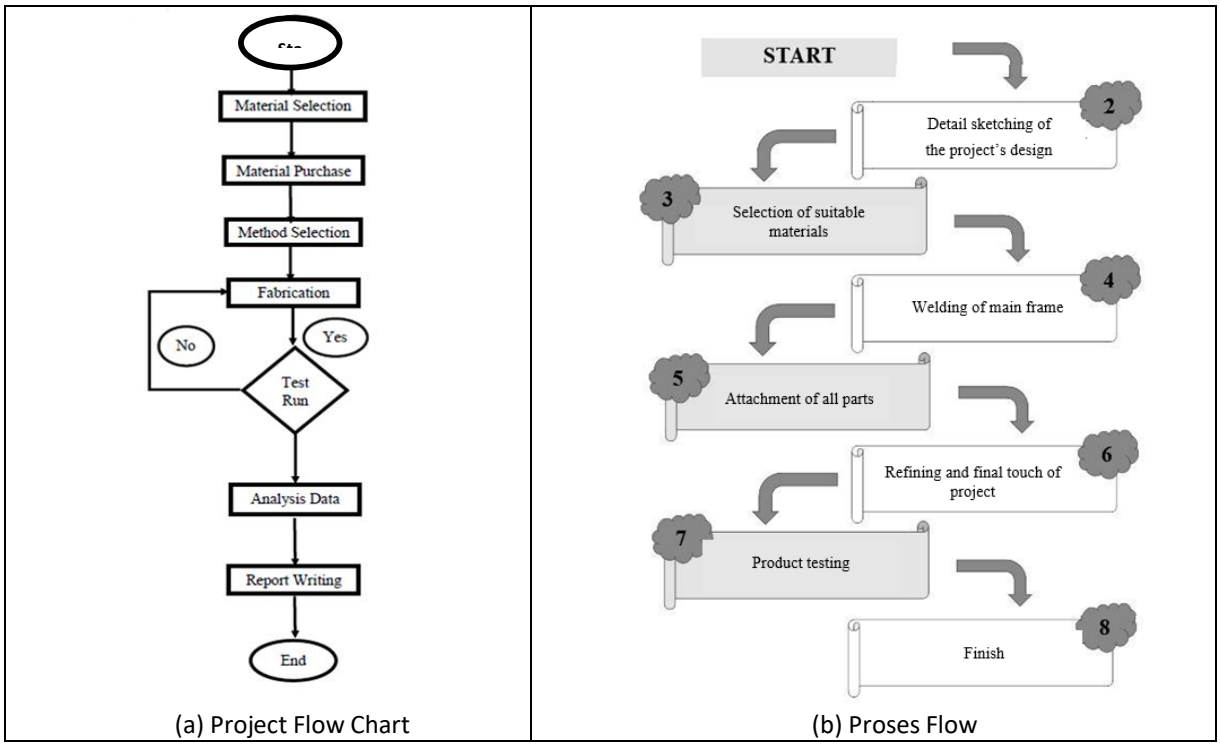
INTRODUCTION

A wheelchair is a chair with wheels, used when walking is difficult or impossible due to illness, injury, old age-related problems, or disability. Wheelchairs come in a wide variety of formats to meet the specific needs of their users. The current design of a wheelchair makes it difficult for their patients to move especially the bed ridden patients. Besides that, patients also face difficulties to use the bathroom.

The EZM Wheelchair project is targeting to solve the problems faced by wheelchair occupants. The design is distinct from the current design of wheelchair where the wheelchair can split where bed ridden patients can move to the wheelchair directly from the bed without have to be lift anymore. This wheelchair also has a special area designated on the wheelchair's seat which helps the occupants in the bathroom or toilet. The introduction of double cylinder mechanism will revolutionize the way of using the product by acting as the connecting part between upper and lower body of the wheel chair while maintaining the main structure of the frame. This innovation will benefit the wheelchair occupants a lot in their daily life.

METHOD

The development of EZM Wheelchair project is illustrated as shown in Figure 1. The initial project design was sketched with the aid of Autodesk AutoCAD 2020. Then, the final touch for the project's design is proceeded with the aid of Autodesk Inventor Professional 2020 to revamp the project's design with suitable material selections after consideration to strength support and allocated cost. The joints of the mainframe are attached through MIG Welding where MIG welding provides clean and neat weld plus saves a lot of time in fabricating as it is easy to handle compare to other types of welding. The seat is attached to the mainframe by screw and rivets. After attachment is completed as shown in Figure 2, the project was tested for its strength with analysis of structure deflection under the supervision of multi related agencies.



(a) Project Flow Chart (b) Proses Flow

Figure 1: Project Flow Chart

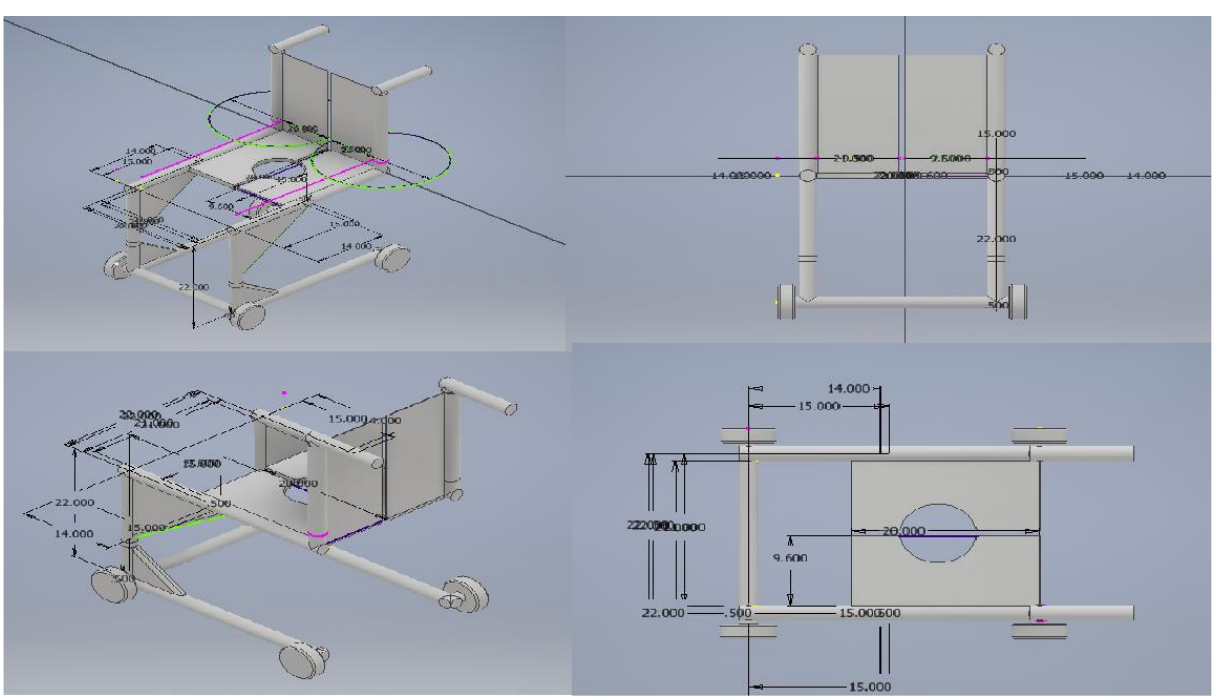


Figure 2: Project Design

(a) Steel cutting process for each of the parts of the wheel chair.

(b) Grinding and resurfacing process to make sure that the surfaces are ready for the welding process.

(c) Welding process of the upper part / main frame of the wheel chair.

(d) Welding process of the lower part / base / wheel of the wheel chair.

(e) Drilling process of the seating area.

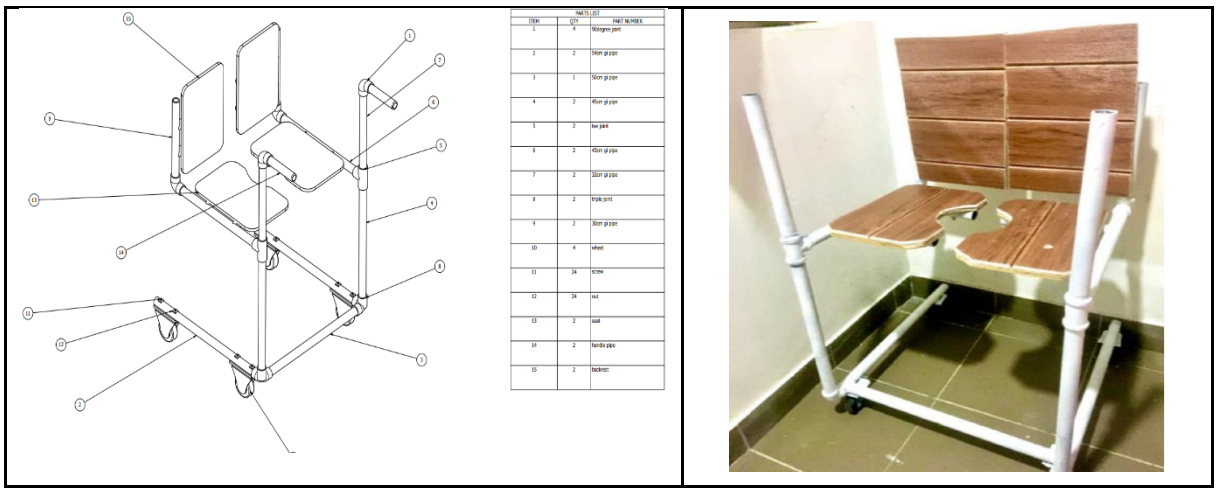
(f) Drilling process of the backseat.

Figure 3: Project Flow Process

FINDINGS

The project of EZM Wheelchair is designed to improvise the design of current wheelchair. This project aims to develop a wheelchair with new capabilities and designs specifically for bed ridden patients. The innovations of this wheelchair is focus on the disintegrate or split function on the seat and mainframe which ease the

mobilization of occupant by employing movable double cylinder support structure. The ingenious idea of implementing the 'Double Cylinder System', (DCS) enables the wheelchair to be able to rotate freely and separate the upper and lower parts of the wheel chair. While doing so, DCS will be able to maintain the rigid structure of the wheel chair while being versatile at the same time in order to achieve safety standard. Project Design was successfully proposed and fabricated according to designed material and fabrication method as exhibit in Figure 4.



PARTS LIST

ITEM	QTY	PART NUMBER
1	4	90degree joint
2	2	54cm gi pipe
3	1	50cm gi pipe
4	2	45cm gi pipe
5	2	tee joint
6	2	40cm gi pipe
7	2	32cm gi pipe
8	2	triple joint
9	2	30cm gi pipe
10	4	wheel
11	24	screw
12	24	nut
13	2	seat
14	2	handle pipe
15	2	backrest

(a) Product Design (b) Finished Product Fabrication

Figure 4: Product design and Product Fabrication

Product testing

On the other hand, the project mainframe is made of metal. (Galvanized Iron) Pipes is used as the mainframe where GI Pipe has minimum yield strength of 50,000 psi and a minimum tensile strength of 55,000 psi which can support to heavy loads. Plus, GI Pipes come in cheaper price compares to other metal. This project can hold load of at least 100kg after test and analysis based on structure deflection conducted on it. Finally, it can be concluded that the stated objectives were achieved and implemented effectively. Figure 4(b) exhibit the finished product achieved design objectives.

CONCLUSION and DISCUSSION

Through this project, it helps develop creativity and critical thinking among us in figuring out solutions to any problems. Problems related to existing projects can be solved through some modifications and fabrications applied to the current design. Innovations made on EZM Wheelchair is not just convenient to the bed ridden patient to move, but also to the guardian. The 'split' feature on the wheelchair will ease the guardian to assist the bed-ridden patient to sit on the wheelchair. The process would save a lot of time and energy compared to last time. There is still room for improvement which can be added to this project to make it more effective,

durable and user-friendly. This project has a big potential in market and should be commercialized for advanced research and development.

RECOMMENDATIONS

The next improvement that should be made on this wheelchair is the double supporting cylinder. Bearings should be added to this cylinder so that it can last longer and more durable. The current features on the wheelchair have the probability to go wear as there are frictional force between the cylinder and the mainframe. Other improvement is that we can install electric motor on the wheelchair. With that, the power will be generated by the motor and the occupants will no need to use their own force to move the wheelchair. This can of course bring convenient to the occupants.

REFERENCES

Sk. Muzeeb, V. Santharaju, K. Siva Kumar & T. Achyuth Kumar. Wheel Chair Cum Stretcher for a Disabled Person. 2020. Department Mechanical of Engineering in Narayana Engineering College, Nellore, A.P, India. pp 348 – 353. ISSN : 0950-0707.

Victor Paquet & David Feathers. An Anthropometric Study of Manual and Powered Wheelchair Users. 2003. Department of Industrial Engineering in University Buffalo, State University of New York. pp 191 – 204.

Martin Szénay & Martin Lopušniak. Movement parameters of persons with disabilities on evacuation by lifts. 2018. Institute of Architectural Engineering, Faculty of Civil Engineering, Technical University of Kosice Vysokoskolska 4, 042 00, Kosice, Slovak Republic. pp 181 – 188.

L. Fehr, W.E. Langbein & S.B. Skaar. Adequacy of Power Wheelchair Control Interfaces for Persons with Severe Disabilities. A Clinical Survey, Journal of Rehabilitation Research and Development, Vol. 37, No. 3, 2000, pp. 353360.

J. Gorka. Assessment of The Corrosion Resistance, Properties and The Structure of TIG Braze Welded Galvanised Steel Sheets. 2020. Pp 47 – 54. DOI: 10.24425/amm.2019.131095.

Sunday Adeniran Afolalu, Samuel Olusegun D., Ikumapayi M.O, Oladipupo Segun , Emetere Moses. Study of Mechanical Behavious and Characterization of a Steel Joints in MIG Welding under Varying Fluxes.2020. International Journal of Engineering Research and Technology. ISSN 0974-3154, Volume 13, Number 6 (2020), pp. 1300-1306.

Fabio Malizia. CFD simulations of an isolated cycling spoked wheel: Impact of the ground and wheel/ground contact modeling. 2020. Department of Civil Engineering, KU Leuven, Leuven, Belgium.

ZhengWei Chen, Chang Li, Xing Han, Xing Gao & HeXin Gao. Sensitivity analysis of the MIG welding process parameters based on response surface method. 2020. Journal of Adhesion Science and Technology.

P&P SUGARCANE MACHINE

Nurazlinda, YAHYA @ MUHAMMED
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, nurazlinda@psa.edu.my

Noor Haznida, BAKAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, noorhaznida@psa.edu.my

ABSTRACT

P&P Sugarcane Machine is a machine that works to peel the skin and also squeeze out sugarcane juice. This product works semi-automatically and does not expend much energy in the process of peeling sugarcane skin. Among the major problems faced before the innovation was introduced are traders facing long-term problems of peeling in large quantities of sugarcane, high wage costs to pay workers' salaries, excessive labour consumption problems, long-term use and injury risk problems when peeling. The main objective of this product is to design a machine that can speed up the process of peeling sugarcane skin compared to the existing manual system. In addition, it reduces the use of manpower while reducing the cost of wages. This machine also does not take a long time to peel the sugarcane skin and can avoid the risk of injury. Design started with Autodesk Inventor Professional software 2018. The best design produces a selection of parts, materials and components to complete the product. Final product results, then be tested and reviewed. This study improved such as adding strong security features so that users are not injured while scraping or squeezing sugar cane. Therefore, our innovative products can give a good impact to the users because there are improvements to the machine, it will be easy and safe to use.

Keywords: *Sugarcane, peeling, squeezing.*

INTRODUCTION

Sugarcane is a favorite food of all walks of life in Malaysia, especially in rural areas. As we know sugarcane is the main ingredient used in the manufacture of sugar in some countries. In Malaysia, there is an area of sugarcane plantation in Malaysia around 1050 hectares with an estimated sugarcane production of 18400 mt in 2019 at that time (reference source: Malaysian Agricultural Department crop statistics report) sugarcane to drink. In addition, sugarcane not only be eaten or used as a beverage but it can be used as ethanol to replace gasoline on the cost of expensive fuel.

Traditionally, sugarcane will be processed in two stages. Sugarcane mills in sugarcane production areas, produce sugar from freshly harvested sugarcane, produce raw sugar for reprocessing, in the form of sugar for local use. In terms of manufacturing, sugarcane will be washed and then cut and chopped by a rotating blade. The chopped sugarcane will be mixed repeatedly with water and rolled between the accumulated sugarcane water rollers. The waste from sugarcane will be burned as fuel. It can give the sugar factory more independence in terms of energy consumption and there is also the waste used as animal feed and paper making. Here we can see that the use of sugarcane is not only in Malaysia but also adopted by communities around the world.

This sugarcane machine project was created to innovate a more effective sugarcane machine. This project also aims to produce products that can reduce long-term consumption when peeling sugarcane in large quantities. The process of using it does not use battery power or electricity because it uses little manpower when inserting sugarcane. The main innovative focus of the project is to be able to function in two ways at once, namely peeling and squeezing directly into the water.

METHOD

Sugarcane Machine a semi-automatic machine used project methodology as Figure 1. Started with the help of product design with Autodesk Inventor Professional software 2018, Figure 2 shows the best design produces selection of parts materials and components to complete the project outline. Project results will then be tested and reviewed.

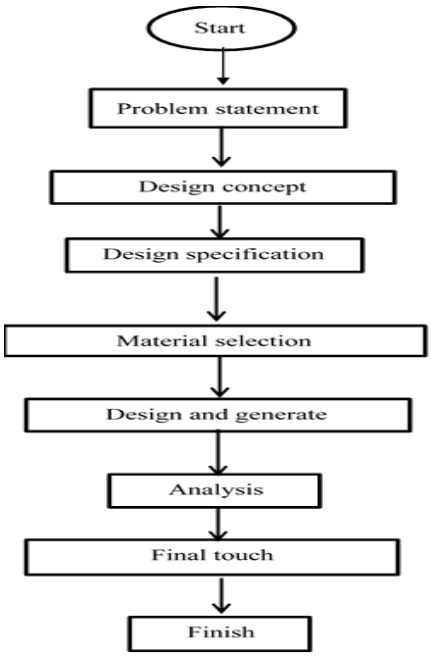


Figure 1. Project Flow Chart

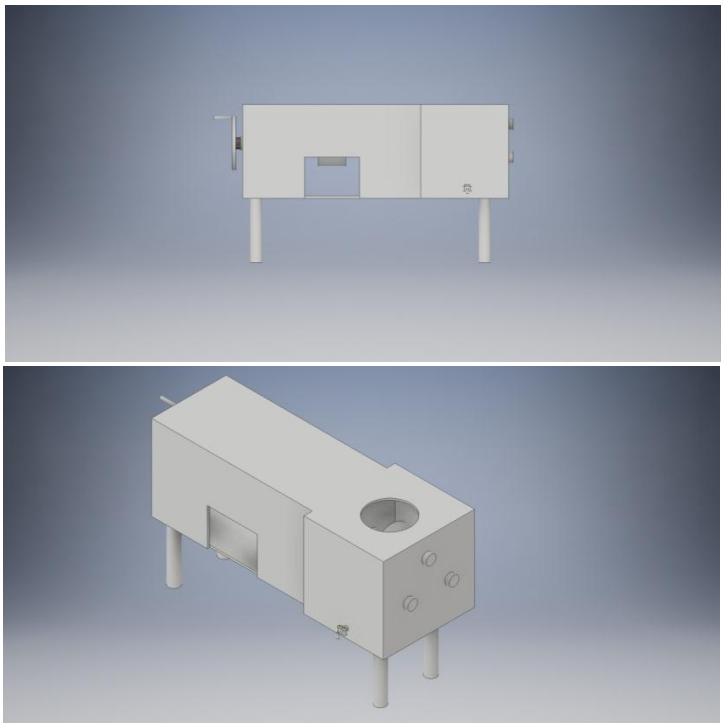


Figure 2. Project Design

FINDINGS

A special feature of this project is the use of kinetic energy, has two functions used at the same time and offers a reasonable price, so it can save costs from 50% of the available competitors. This product also has safety features so that users are easy to operate and are not injured.

Product testing

This products can reduce long-term consumption when peeling sugarcane in large quantities. The process of using it does not use battery power or electricity because it uses little manpower when inserting sugarcane. The main innovative focus of the project is to be able to function in two ways at once, namely peeling and squeezing directly into the water. Table 1 and Figure 3 shows the data for peeling of sugarcane.

Table1. Peeling of sugarcane

TEST ON MANUAL	

Time taken	50 seconds
Required manpower	1 person
TEST ON MACHINE	
Time taken	20 seconds
Required manpower	1 person

Figure 3. Sugarcane skin

CONCLUSION and DISCUSSION

In conclusion, this innovative sugarcane machine can help ease the burden of sugarcane machine traders by combining blenders and rollers on our sugar cane machines. Through this project, we can help save the time of sugarcane machine traders as well as the energy that must be mobilized by traders to handle the work of squeezing and rolling sugarcane

RECOMMENDATIONS

Sugarcane machine is designed mainly for the commercial usage. In order to increase the efficiency, this machine had to be used fully automated is more recommended for beverage industries. Thus, this machine can be improved by using a PLC module and programming software but this will increase the unit cost of each device.

REFERENCES

Pezhman Taherei Ghazvinei, Hossein Hassanpour Darvishi, Amir Mosavi, Khamaruzaman bin Wan Yusof, Meysam Alizamir, Shahaboddin Shamshirband & Kwok-wing Chau (2018). Sugarcane growth prediction based on meteorological parameters using extreme learning machine and artificial neural

network. *Engineering Applications of Computational Fluid Mechanics*, ISSN: 1994-2060 (Print) 1997-003X.

Vahid Jamadar, Arbaz Sawar, Hemant Pol, Niraj Deshpande, Sandip Sawant, Vishnu Patil (2017). Sugarcane Cutting Machine. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*, Vol. 4, Special Issue 1, DOI: 10.17148/IARJSET/07.

Siddaling S, B.S.Ravaikiran (2015). Design and Fabrication of Small Scale Sugarcane Harvesting Machine. *International Journal of Engineering Research and General Science*, Volume 3, Issue 4, July-August, 2015, ISSN 2091-2730.

V. Siva Prasad, Syed Altaf Hussain, V.Pandurangadu, K.PalaniKumar (2012). Modeling and Analysis of Spur Gear for Sugarcane Juice Machine under Static Load Condition by Using FEA. *International Journal of Modern Engineering Research (IJMER),* Vol.2, Issue.4, pp-2862-2866, ISSN: 2249-6645.

Tisen Huang, Rui Yang, Wenshan Huang, Yiqi Huang, Xi Qiao (2018). Detecting sugarcane borer diseases using support vector machine. *Information Processing In Agriculture*, vol 5, pp. 74–82

Leonardo Felipe Maldaner , Lucas de Paula Corrˆedo , Tatiana Fernanda Canata , Jos´e Paulo Molin (2021). Predicting the sugarcane yield in real-time by harvester engine parameters and machine learning approaches. *Computers and Electronics in Agriculture,* Vol.181, DOI: 10.1016/j.compag.2020.105945.

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: COCONUT GEAR ADVANCE

Noor Haznida, BAKAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia,noorhaznida@psa.edu.my

Nurazlinda, YAHYA @ MUHAMMED
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, nurazlinda@psa.edu.my

Siti Khalijah, JAMAL, Dr
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, khalijahjamal@yahoo.com

ABSTRACT

As a tropical country Malaysia was bless with sun and allowed Coconut to be one of agricultural farming. In this study, the final year project student of Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia was selecting the coconut farming as a focus of study. In this paper outline the proses on designing and development of Coconut Gear Advance. Coconut Gear Advance is a product designed as a tool that works to peel the coconut skin. As the coconut skin is thick and hard which required high energy and manpower especially to small scale farmer. With the development of this project the coconut gear advance be able to facilitate the peeling process. The coconut gear advance is a machine that requires very little manpower to move the process of the machine. This machine does not use electricity. Among the problems that are often seen in the consumer coconut industry to their small coconut entrepreneurs using the old method of using only axe to peel the coconut skin. The method of using this axe has no safety features and this will result in unskilled users. The main objective of this project was achieved with safety features for users functioning as coconut peeler, minimize time, energy and manpower. The methodology of fabrication methods started from generating and brainstorming idea followed by engineering design exploit technical drawing before the selection of parts. The fabrication continues by welding and joining all selected elements. Functionality test performed to ensure the best performance to peel the coconut skin. The research also using qualitative methods and data collection methods and we find and collect all information related to coconut through the internet. Analysis machine functionality was performed questionnaire method when we distributed the questionnaire through the google form. From the feedback, design was improved adding wheels on each leg of the machine ease the relocate.

Keywords: *Peeling coconut, coconut entrepreneurs, coconut industry*

INTRODUCTION

The coconut industry in Malaysia reported to rapidly increased due to high in demand. There are many existing products in the market based on coconut such as grated coconut, dried grated coconut, kerisik, coconut milk, coconut milk powder, and coconut oil while new value-added products either in the form of food or non-food such as virgin coconut oil (VCO), coconut jelly, nata de coco, coconut for consume, activated carbon and handicraft products. The high demand for coconut requires a lot of manpower. However, the method that is often used by farmers to peel coconuts is to use the conventional method, that is workers use a machete or axe only. To cater the high demand, the use of this conventional method is less effective.

This project is called "Coconut Gear Advance" it is specially designed to facilitate the business of small coconut entrepreneurs to do the process of peeling coconut fiber. This machine is suitable for use in the agricultural industry. The innovation of this machine be able to save time peeling coconut fiber which previously took 3 to 5 minutes for one coconut only . Furthermore, this machine capable to peel 2 coconuts at one time. The coconut storage is designed to make it easier for users to peel the coconut fiber equipped with safety features to avoid injury. This machine required minimal energy allowed unskilled and women to handle compared to the old traditional methods.

METHOD

The Coconut Gear Advance was employed project methodology as illustrate in Figure 1. The process of designing started with discussion among team members, allows brainstorming ideas and selection of mechanism based on literature review and previous knowledge. The related information gathered by literature review from previous study and design available in the market. Final design draw assist by Autodesk Inventor Professional 2020 software then proceeds for material selection and parts component selection to resolved project outline.

This innovation of this product is based on current available machine in the market by introducing new tools and mechanism. This product innovation uses coconut scissors with an extra fixture position place in the front machine. The design also added with coconut scissors place at the back of product. Thus, this product designed able to peel 2 coconuts at the same time however requires two people to operated. This product is affordable compared to existing products in the market, this product could marketed at the price of USD 30 – USD 40. The skill of peeling coconut is necessary but it is safer to insert the point of coconut scissors into the coconut fiber.

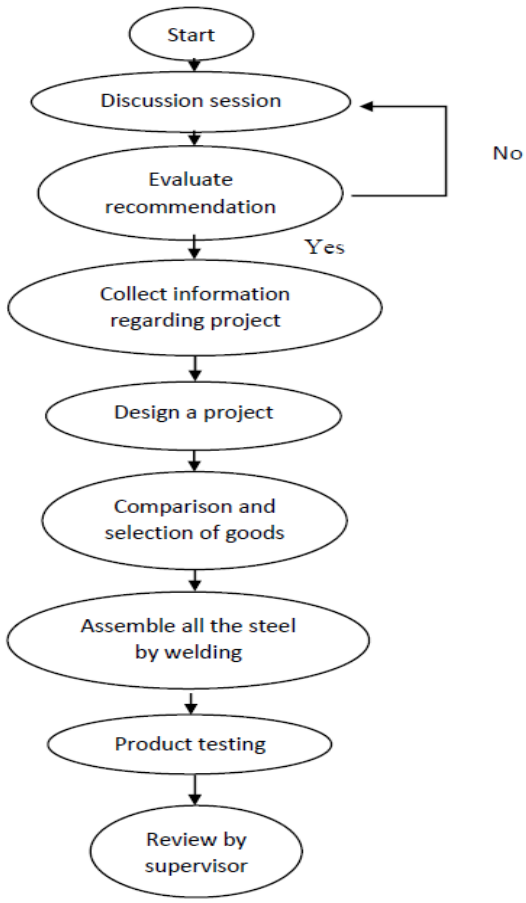


Figure 1: Project Flow Chart

FINDINGS

The main focus of Coconut Gear Advance is to innovate the safety and make it easier for coconut entrepreneurs to peel the coconut skin. Project aims to save time, reduce manpower, expand unlimited coconut business and product are moveable from one place to another. The key features are safety to the users are our prioritize so the coconuts place is specially designed to prevent the coconuts from moving. Two blades were placed so that two persons can used to peel the coconuts. Project design was successfully proposed and fabricated according to designed material and fabrication method as exhibit in figure 2.

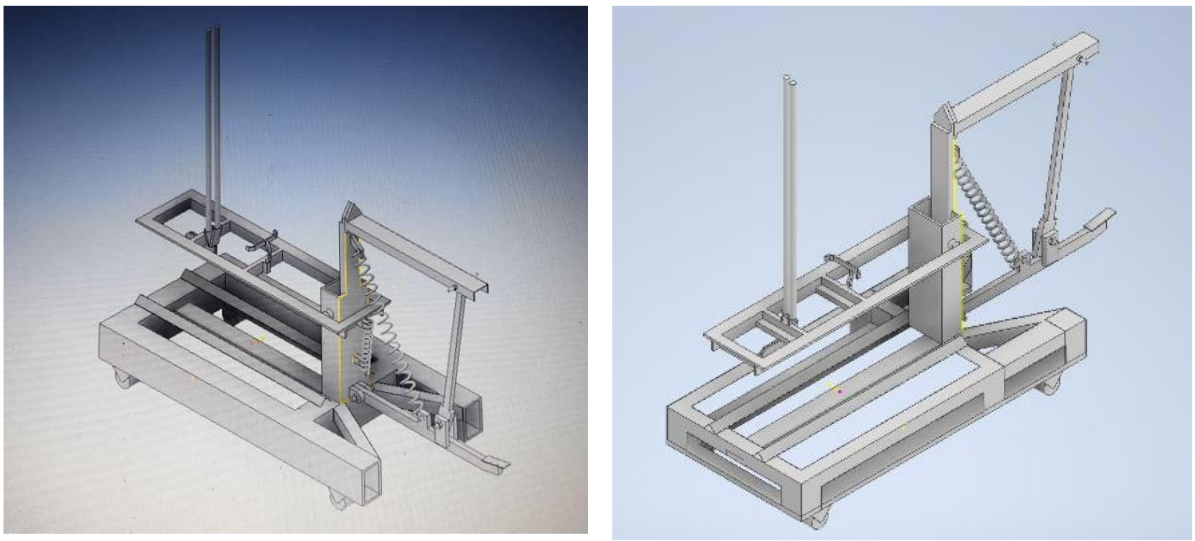


Figure 2: Isometric Project Design

Product testing

The husk is removed from the machine through the blades force. The setup of our product consists of a frame at the base and attached by blades with a long holder for stand peeling. At the back of machine equipped with a blade facing upwards and a holder where the force from the blades will open the coconut husk. Coconuts peeling process will be faster because it has two ways of peeling. This product can hold different kind of size and shape of the coconuts. Moreover, this product also offers an affordable price and less maintenances required, as a result it can save the cost by more than 50% from its competitor. The product is mostly using stainless steel angel and aluminum rectangular hollow base material which is not heavy than other steels and affordable. Finally, it can be concluded that the stated objectives were achieved and implemented effectively. Figure 3 exhibit the finished product achieved design objectives.

Figure 3 Finished Product

CONCLUSION and DISCUSSION

In general, coconut peeling tools exist from the traditional generation to automatic machine technology over time. This tool has significant contribution to provide ease in peeling coconut husk at low cost, less energy required hired simple mechanism. In terms of the agricultural sector has also grown dramatically with the availability of state -of -the -art technology and safety is more emphasized through the improvement of these tools. Increased production cost factors include development costs, material input costs, labor, miscellaneous costs and contingent costs. Therefore, the coconut industry sector can be improved in Malaysia, especially in addressing the increase in the need for raw materials to produce effective products for consumers. Through this project, the CGA has helped the agricultural industry especially small-scale coconut farmer. With this machine, coconut farmer can reduce the risk of injury and save time on coconut peeling.

RECOMMENDATIONS

The work of peeling coconuts requires a lot of energy and can only be done by male workers. For that reason, we should provide red foot pedal places on both the front and rear machines. On the front, a base is made to insert a scissor eye into the coconut behind the base which serves to open the sharp eye that has been pierced into the coconut fiber using the same method as using the base on the red side. With that, women and people with disabilities can also do coconut peeling activities. This is because the energy required is not much and is very easy to use.

REFERENCES

Hidayat (2020). Alat Bantu Kupas Kelapa Untuk Mempermudah Petani Dan Pedagang Kelapa Dalam Mengupas Buah Kelapa Di Kecamatan Cikedung Kabupaten Indramayu. *Community Development Journal: Lembaga Penelitian dan Pengabdian Masyarakat.*

Tikumporn Saeloe (2017). Aggregate Supply Chain Planning for a Coconut Plantation. *2017 International Conference on Industrial Engineering, Management Science and Application (ICIMSA).*

Nur Hamzah, Ahmad Zubair Sultan, Dermawan (2018). Penerapan Mesin Pengupas Sabut Kelapa Di Desa Borong-Borong Kabupaten Selayar. *Prosiding Seminar Hasil Pengabdian (SNP2M) 2018 (pp.416-421)*

Sangita G. Jambhulkar, Dr. C.C. Handa, Er. K.M. Kapgate (2019). A Review On Design And Development Of Coconut Deshelling Machine. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*

Amir Syariffuddeen Mhd Adnan, Yahya Sahari, Mohd Shahrir Azizan, Khairul Hafifi Maidin (2016). Mesin Pembentuk Kelapa Muda Untuk Industri kelapa di Malaysia. *Buletin Teknologi MARDI, Bil. 9(2016): 149 – 157.* http://ebuletin.mardi.gov.my/buletin/09/Mesin%20pembentuk%20kelapa.pdf

M Anem (2012). Kupas Sabut Kelapa. http://animhosnan.blogspot.com/2012/03/kupas-sabut-kelapa.html

Mohamad Hussin (2018). Memulihkan Industri Kelapa. *Harian Metro.* https://www.hmetro.com.my/agro/2018/09/379244/memulihkan-industri-kelapa

Amin Ridzuan Ishak (2019). Didik Pelajar Kepentingan Industri Sawit Negara. *BH Online.* https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2019/07/581074/didik-pelajar-kepentingan-industri-sawit-negara

Nor Fazlina Abdul Rahim (2019). Kupas Kelapa Dalam 10 Saat. *BH Online.* https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2019/07/582947/kupas-kelapa-dalam-10-saat

Nicolas Tumbel, Supardi Manurung (2018). Design and Performance of Tender Coconut Husk Trimmer Machine. *Buletin Palma Volume 19 No. 2, Desember 2018: 69 – 78.* http://ejurnal.litbang.pertanian.go.id/index.php/palma/article/download/8780/pdf

Elmi Rahmatika (2021). 10 Jenis Besi Konstruksi Disertai Kegunaan Dan Perbedaannya Yang Penting Dipahami. https://www.99.co/blog/indonesia/mengenal-jenis-besi-konstruksi/

Harizamrry (2009). Kupas Kelapa Lebih Pantas Guna Mesin. https://harizamrry.com/2009/10/04/kupas-kelapa-lebih-pantas-guna-mesin/

DEVELOPMENT OF HYBRID PORTABLE STOVE FOR PRODUCT DESIGN MODULE IN TVET EDUCATION

Siti Khalijah, JAMAL, Dr.
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
khalijahjamal@yahoo.com

Nurazlinda, YAHYA @ MUHAMMED
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
nurazlinda@psa.edu.my

ABSTRACT

TVET Education emphasis on technology and vocational skills to their students, designing and development of innovation products is one of major element as application in program learning outcomes. In this paper presenting, a product development of Hybrid Portable Stove (HPS) as an innovative stove using renewable energy as power generation and energy source. Taking advantages of abundant solar energy in Malaysia to powered and supplied rechargeable batteries for hybrid portable stove for outdoor activities purposes. The power sources also design hybrid with electro-mechanical design self-generated mechanism employed dynamo to enhance the power generation input. The Portable Hybrid Stove offer distinct advantages compare to other competitor outdoor stove available in the market which used tank gas results in heavy and limited resources. The main advantages offered by HPS are lighter product design, renewable energy, green product, easy to used, user friendly and small in size. The successful of teaching and learning in product design for TVET module enhance and equipped TVET student from Polytechnic Malaysia in idea generation, technical skills, and product development with sustainable impact and awareness aligned with Program Learning Outcome (PLO) to understand and evaluate the sustainability and impact of engineering technician work in the solution of well-defined engineering problems in societal and environmental contexts. The objective of HPS product design relates the engineering TVET PLO. The methodology involved are idea generation, designing process, material selection, fabrication, electrical wiring, testing and product analysis. As a conclusion the project aims achieved program learning outcomes by fabricated eco-friendly functioning prototype stove that power by battery energy replacing gas consumption.

Keywords: *portable stove, hybrid, outdoor activities.*

INTRODUCTION

Approximately, 2800 million people in the world burn solid biofuels and fossil fuel to satisfy basic energy needs, representing more than half of the population of developing countries. Undeveloped and developing countries use bioenergy as their main residential energy source. This type of stove burning can result in an incomplete combustion process that emits pollutants that damage health directly, such as particulate matter and carbon monoxide. Incomplete combustion also produces climate impact emissions such as greenhouse gas like carbon monoxide and methane, and short-life climate forces like carbon monoxide, volatile organic compounds and particulate matter(Jonathan.et. al 2004).

Now days the available stove for outdoor activities are using fossil fuel as sources of energy. In this project hybrid portable stove was designed to regenerate and reproduced energy from batterie as recharge sources. The hybrid portable stove is a portable kitchen design for outdoor activities such as fishing, picnics and camping. This is because the Portable Hybrid Stove has its own distinct advantages compare to the other kitchens that are often used heavy bottle gas. Among the advantages offered by Hybrid Portable Stove is that it can be used anywhere because of its small in size. In addition, its power by batteries and self-rechargeable thus reduce air and environmental pollution.

METHOD

The development process of designing and fabrication the Hybrid Portable Stove are shown in flow chart, Figure 1. The design consideration was started by considering solar energy, power regeneration by dynamo and combination of both power sources. However, as execution of preliminary study, justification and consideration on material and resources the scope of study was limit only for re-generation power by dynamo. The project was plan and execute suited the allocated time frame . The second proses execute after designed proses was confirmed, the schematic design was draw assist by CAD software namely Autodesk Inventor 2019. The product design shown in Figure 2, consist of 3 main parts, which are; battery for main sources supply, motor and dynamo for regeneration power to repower the battery and lastly is heating element which is fabricated from Plaster of Paris and aluminium heating coil. Outdoor stove normally using natural gas cans as a source of energy. For an outdoor activity that take longer period of time this will cause extra luggage and heavy load. The gas tank only can be bought in the outdoor shop in the main city.

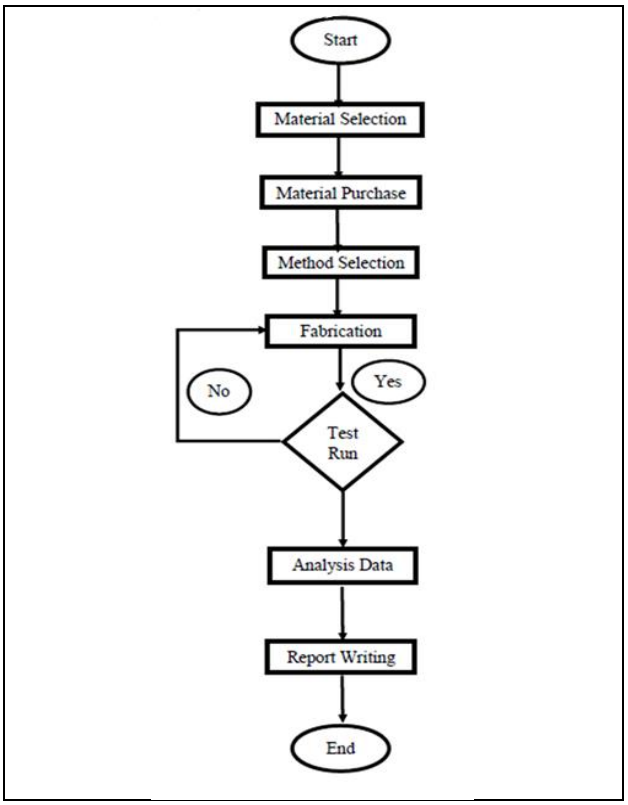


Figure 1: Flow chart

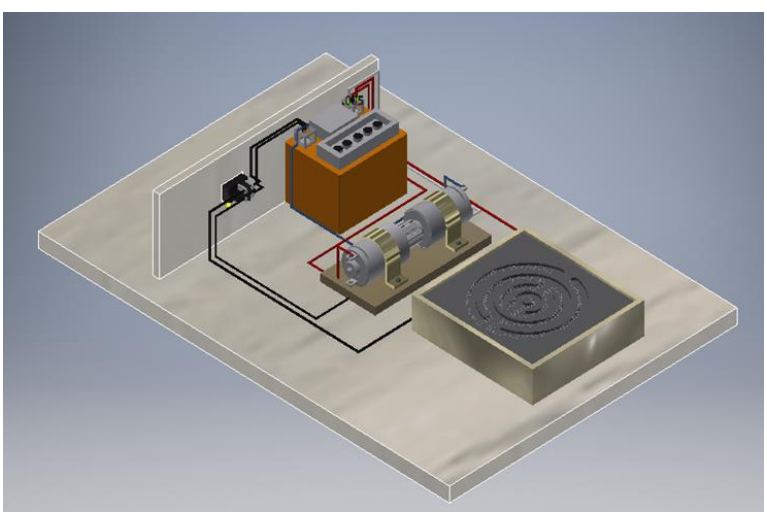


Figure 2: Schematic Design

FINDINGS

In order to overcome the stated problems, the hybrid portable stove was design and fabricated. The design employed of self-powered stove. The hybrid concept of stove explained as below.

Hybrid Concept

The batterie Dc motor and dynamo are connected together using coupling on a board, exhibit in Figure 3(d). Dc motor function to turn the dynamo and the dynamo will convert the kinetic energy to electrical energy and thus to recharge the battery. Why do we call it a hybrid process ? .It is because we have two energy powers to supply for this project ,first is a battery that supplies the current to the DC motor and heat element and second is from dynamo that will supply the current for the battery.

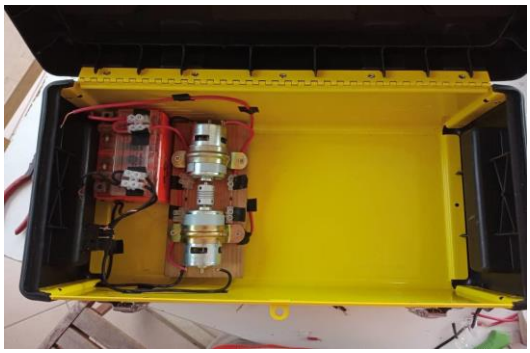
The Fabrication of hybrid portable stove methodology are shown in Figure 3. Figure 3(a) demonstrate the initial process of allocation battery and electrical circuit. The tool box was used a a housing to the portable stove, the modification was made to allocate the switch button in the outside of the box as shown in Figure 3(b).

(a)

(b) Switch place

(c) Heating element base

(d) Dc motor and Dynamo



(e) Component arrangement

(f) Complete assemble hybrid portable stove

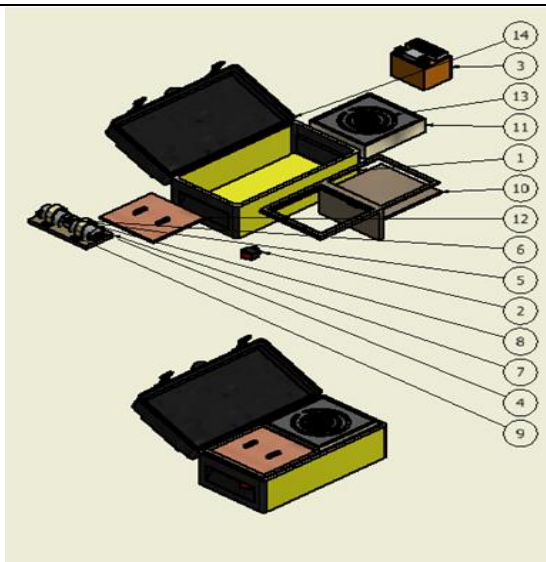
Figure 3: Assembly process of Hybrid Portable Stove

The hole was cut in the toolbox to place the switch. The second process is to prepared a base for the heat element. The base of heating element was made from plaster of paris and according to the heating element coil size as shown in Figure 3(c). The electrical wiring and connection from the battery, on/off switch, heating element and dynamo was designed and fixed. The connection of DC motor to the dynamo as a recharge system connected to the battery are shown in Figure 3(e). Other than that, the mechanism employed transformer between the heat element and the switch to convert Direct Current to Alternate Current.

The fabrication of stove was made from plaster of paris and aluminium. The aluminium coil was selected as a base for heat element because of its good heat conductive properties. Aluminium is a silvery-white, lightweight metal, soft and malleable. Aluminium is used in a huge variety of products including can, foils, kitchen utensils. Because of its availability, cost, particular properties and advantages, aluminium was deformed to the heating coil. The Plaster of paris was fabricated according to the size of heating coil, the plaster of paris is a smooth paste made of sand, lime, and water which goes hard when it dries, plaster is used to cover walls and is also used to make sculptures. The Plaster of paris is a building material which are widely used for the protective and decorative coating. This material is suitable for this project because it is heat resistant properties, thus less heat is transferred to the body of stove.

CONCLUSION and DISCUSSION

In conclusion, this project was aiming to reduce natural gas usage for the stove and to save electrical energy used by the Electrical stove. Therefore, hybrid method which involves the combination of two forms of energy to generate energy and flows into heat for the stove was anticipated. This project was successful design, fabricated and well-functioning with capabilities to regenerate power at 40%. This project is able to reduce pollution and save the fossil fuel energy that projected to diminish. The complete product detailed are shown in Figure 4.



PARTS LIST

ITEM	QTY	PART NUMBER
1	1	toolbox
2	1	switch
3	1	battery
4	2	dynamo
5	1	coupling
6	8	mini screw
7	1	dc base
8	2	lock
9	4	screw
10	1	stand
11	1	stove
12	1	penutup
13	1	Heateliment
14	1	top tb

Figure 4: The product Bill of Material

RECOMMENDATIONS

Future recommendations on how to improvise this product. The design could be lightening by using solar cell to regenerated power the battery as a energy source to the heating element. Therefore, the product is more suitable for camping with families or friends. This project was proven to Lastly, as we conducted this project's it was reduce pollution caused by open fire from cooking either gas stoves or burning fire woods which release smoke into the air.

REFERENCES

Jonathan E. Sinton, Kirk R. Smith, John W. Peabody, Liu Yaping, Zhang Xiliang, Rufus Edwards, Gan Quan, an assessment of programs to promote improved household stoves in China, Energy for Sustainable Development, Volume 8, Issue 3, 2004, Pages 33-52, ISSN 0973-0826. doi.org/10.1016/S0973-0826(08)60465-2.

Milind P. Kshirsagar, Vilas R. Kalamkar. Application of multi-response robust parameter design for performance optimization of a hybrid draft biomass cook stove. Renewable Energy. Volume 153. 2020. Pages 1127-1139, ISSN 0960-1481. https://doi.org/10.1016/j.renene.2020.02.049. (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960148120302366).

Jun Oh Jang, "A dead zone compensator of a DC motor system using fuzzy logic control," in IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews), vol. 31, no. 1, pp. 42-48, Feb. 2001, doi: 10.1109/5326.923267.

Lewis, Roland W., et al. The finite element method in heat transfer analysis. John Wiley & Sons, 1996. Rodolfo Dufo-López, Daniel Champier, Stéphane Gibout, Juan M. Lujano-Rojas, José A. Domínguez-Navarro. Optimisation of off-grid hybrid renewable systems with thermoelectric generator. Energy Conversion and Management. Volume 196. 2019. Pages 1051-1067. ISSN 0196-8904. https://doi.org/10.1016/j.enconman.2019.06.057. (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0196890419307290)

Antonio, Crupi. "Portable gas stove and electric heater." U.S. Patent No. 2,304,302. 8 Dec. 1942. Antonio, C. 1942). U.S. Patent No. 2,304,302. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Hibshman, II Joell Randolph, Azfar Kamal, and Randall Scott Salisbury. "Hybrid cooking range burner with removable gas and radiant heat subassemblies." U.S. Patent No. 6,877,503. 12 Apr. 2005.

Angeline AA. Power generation from combusted “syngas” using hybrid thermoelectric generator and forecasting the performance with and technique. Journal of Thermal Engineering. 2018 Jun 1;4(4):2149-68.Amiruddin, I., Gan, S. Y., and Mohd, K. I. M. Z., z (2015). Study on Drivers’ Behaviour Relationships to Reduce Road Accident in Puchong, Selangor Darul Ehsan. *Jurnal Kejuruteraan, pp. 81 – 85.*

DİJİTAL ÖYKÜLERİN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ VE TEKNOLOJİYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, zbasci@atauni.edu.tr

Yasemin ALTUNSOY
Mesudiye İlkokulu, Ordu, Türkiye, y.kinalioglu_61@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Elif MERAL
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, elif.meral@atauni.edu.tr

Dr. Fatih KAYAALP

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, Türkiye, fatihkayaalp25@gmail.com

ÖZET

Yaşadığımız yüzyılda teknolojinin insan yaşamının önemli bir parçası haline gelmesi, birçok alanda olduğu gibi eğitim sürecinde de teknolojinin kullanımını ve eğitim sürecine sağlayabileceği katkılardan yararlanmayı gerekli kılmıştır. Bu süreçte teknolojinin eğitim sürecinde yaratıcı bir şekilde kullanımına olanak sağlayan unsurlardan birisi de dijital öyküleme yöntemidir. Dijital öyküleme; bir konuyu etkileşimli bir ortamda, konu ile uyumlu görseller, müzikler ve seslendirmeler kullanılarak öyküleştirme sürecidir. İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak o kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini ifade eden empati ise; toplumda iyi ilişkiler kurabilmenin gereği olan ve eğitim sürecinde de kazandırılması hedeflenen temel bir beceri konumundadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı, empati becerisinin geliştirilmesinde dijital öyküler kullanmanın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma, karma araştırma yaklaşımlarından gömülü desen ile yürütülmüştür. Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında aynı okulun iki farklı şubesinde öğrenim gören 30 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin (deney grubu, n=15; kontrol grubu, n= 15) katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Ka-Si Çocuklar için Empatik Eğilim Ölçeği", "Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Uygulama aşamasında deney grubunda Nasreddin Hoca'nın empati içerikli dört fıkrası bir web 2.0. aracı olan Storyjumper dijital uygulamasında dijital öykü haline getirilerek kullanılırken; kontrol grubunda ise dijital uygulamalar kullanılmadan öyküler üzerinden dersler yürütülmüştür. Uygulama sonucunda; deney grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ancak teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin empati kavramını daha iyi algılamalarını sağladığı ve dijital öyküler aracılığıyla öğrencilerin keyif aldıkları da görüşlerine yansımıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, empatik eğilim, teknolojiye yönelik tutum.

THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON STUDENTS 'EMPATHIC TRENDS AND ATTITUDE TO TECHNOLOGY

ABSTRACT

Since technology has long become an integral part of human life, it is absolutely necessary to use and benefit from the possible contributions it makes to the education process as much as it does in many other fields. One of the elements that enable the creative use of technology in the education process is the digital storytelling method, which is the process of narrating a topic in an interactive environment using visuals, music and voiceovers that are compatible with the subject. Empathy, on the other hand, which expresses the ability to understand the feelings and thoughts of people by putting oneself in their shoes, is a basic skill that is necessary for establishing good relationships in the society and that is intended to instil in students throughout the education process. From this point of view, the aim of the current study is to examine the effect of using digital storytelling on students' empathic tendencies and attitudes towards technology with respect to developing empathy skills. The study was carried out in line with an embedded research design, which is one of the mixed research designs, with the participation of 30 students in year 3 (experimental group, n = 15; control group, n = 15) studying in two different classrooms of the same primary school in the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained by "Ka-Si Children Empathic Tendency Scale", "Technology Attitude Scale" and "Semi-Structured Interview Form". Independent groups t test and content analysis were used in the analysis of the data obtained. In the application stage, the experimental group was given four stories of Nasreddin Hodja with the content of empathy used as a digital story in the digital application called the StoryJumper, which is a Web 2.0 tool, while in the control group, lessons were conducted on stories without using digital applications. The results showed that the empathic tendency levels of the experimental group were higher than those of the control group, yet there was no statistically significant difference in their attitudes towards technology. It was, accordingly, concluded that the application made it possible for students to perceive the concept of empathy better and that they enjoyed learning through digital stories as understood from the statements of the students.

Keywords: Digital storytelling, emphatic tendency, technology-related attitude.

GİRİŞ

Günümüzde hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelen teknolojiye, yaşam alanının birçok farklı noktasında ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişkinlerden, en küçük yaş grubundaki çocuklara kadar teknoloji ile karşı karşıya gelinmesi, teknoloji ile iç içe yaşama durumunu ortaya koymuştur (Aksoy, 2003). Özellikle 2020 yılından itibaren Covid-19 sürecinden kaynaklı uzaktan eğitime geçiş yapılması ve web tabanlı sınav sisteminin kullanılması, eğitimde teknoloji kullanımını, eğitim sürecinin gerekli bir parçası haline getirmiştir (Keskin ve Özer, 2020). Bu nedenle teknoloji ile bu seviyede kaynaşmış hale gelen öğrencilerin eğitiminde geleneksel yöntemlere alternatif olarak teknolojiden de faydalanılması, eğitim sürecinde daha hızlı dönütlerin alınmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda eğitim sürecinde teknoloji kullanımının ortaya koyulduğu öğrenme etkinliklerinden birisini de dijital öyküler oluşturmaktadır (Yürük ve Atıcı, 2017).

Dijital öyküler; video, görüntü, ses, sözlü veya yazılı metin gibi dijital çoklu ortam ögelerini barındıran öykülerin, teknolojik olanakların kullanılmasıyla sunulduğu bir anlatı biçimidir (Robin, 2006; Bran, 2010). İlk kez 1990' lı yılların başlarında Joe Lambert, Dana Atchley ve diğerleri tarafından temellendirilmeye başlanmıştır (McLellan, 2006). Öğrencilerin bilgi, beceri ve yaratıcılık düzeylerinin artması yönünde olumlu katkıları olan dijital öyküler (Coutinho, 2010), 21. yüzyılın eğitim sisteminin gereklerini bünyesinde barındıran bir sürecin ortaya koyulabilmesini sağlayan uygulamalardır (Jakes, 2006). Öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmenin yanında ilgi ve motivasyonun da artmasını sağlar. Bununla birlikte bu süreçte öğrencilere farklı ve eğitici bilgisayar uygulamaları da tanıtılmış olur (Jakes ve Brennan, 2005). Aynı zamanda ders sürecinde teknolojinin verimli kullanılmasına imkan sağlarken (Robin, 2008), farklı bakış açılarını ortaya çıkarmada ve olaylar hakkında daha ayrıntılı düşünebilmede de etkilidir (Sadik, 2008). Eğitim sürecinde dijital öyküler kullanılarak; öğrenci katılımı, yoğun bir öğrenme yansıtımı, proje tabanlı öğrenme unsurları ve teknolojinin eğitime etkili entegrasyonu şeklindeki öğrenme stratejileri de sağlanmış olur (Barrett, 2005). Eğitim sürecinde çoklu ortam teknolojilerinden sınıf ortamında yararlanılmasına imkan sağlayan etkili uygulamalar olan dijital öyküler (Kocaman-Karoğlu, 2015) öğrencilerin eğitim sürecinde teknolojiyi yaratıcı bir biçimde kullanabilmelerini sağlar (Miller, 2010).

Öyküler, öykünün içeriğinde yer alan kişilerin deneyimlerinin anlaşılmasına olanak tanıdığı için bireyde empatik bir durumun oluşmasını sağlayabilir (Bran, 2010). Empati; bireyin iletişim sırasında kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve bu yolla karşısındaki kişiye karşı duyarlı yaklaşabilme becerisidir (Pala, 2008). Sağlıklı bir iletişim ortamının kurulabilmesi, bireylerin empati kurabilme becerileri ile ilgilidir (Pişkin, 1991). Bununla birlikte yaşamın anlamını anlama, hoşgörülü davranabilme, anlaşılmış, rahatlamış hissetme ve güven hissinin yer aldığı bir ortam, empatinin var olabildiği durumlarda mümkün olabilir. Empati, bireyler arasındaki farklılıkların çatışma gerekçesi değil, bir zenginlik kaynağı olarak algılanmasını sağlar (Özbek, 2005). Bu nedenle empati becerisini kazanabilmek hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemlidir. İlgili araştırmalar, empatinin eğitim ile geliştirilebileceğini göstermektedir (Dökmen, 1988). Pala (2008)' ya göre empati, okullarda kazandırılmasında yarar görülen bir beceri olarak düşünülebilir. Konuyla ilgili olarak ilkokul kademesi öğretim programları incelendiğinde, empati becerisi ile karşılaşılmaktadır. Hayat Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde; bireylerden empati kurabilmeleri ve empatik bir dil kullanabilmelerinin beklendiği görülür (MEB Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018). Aynı zamanda Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Doğanay (2019)' a göre; temel yaşam becerileri alt sınıflara ayrılmaktadır ve bu alt sınıflandırmalardan birini de empati oluşturmaktadır. Bununla birlikte empati, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı' nda kazandırılması gereken bir beceri; Türkçe Dersi Öğretim Programı' nda ise ilkokul düzeyinde bir konu önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018; MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu ifadelerde görülmektedir ki, empati becerisinin okullarda, öğrencilere ilkokul düzeyinde de kazandırılması hedeflenmektedir.

Piaget' in bilişsel gelişim dönemleri incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yaş düzeyleri, onların somut işlem dönemine denk gelmektedir. Somut işlem dönemindeki bir öğrencide, empati gelişim düzeyi ve empatik uyaranlar da somut sınırlılıklara sahiptir (Demir, 2012). Bu nedenle ilkokul yaş grubundaki öğrencilere empati kavramı, onların somutlaştırabilecekleri bir figür olan Nasreddin Hoca'nın fıkraları üzerinden kazandırılabilir. Ayrıca empati becerisi kazandırma sürecinde Nasreddin Hoca' nın seçilmesinin diğer bir nedeni de Nasreddin Hoca' nın fıkralarında; insanlar ve diğer canlılar ile empati kurabilmesi, bu şekilde davranmayı fıkralarında başkalarına da öğütlemesi ve empatik bir toplumun öncüsü olmasıdır. Nasreddin Hoca; fıkralarında geçen sorunlara karşı empatik bir yaklaşımda bulunur, empatik tepkiler verir ve sorunlara empatik çözümler sunar (Şenocak, 2016). Nitekim eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen empati becerisi ile onların Nasreddin Hoca' da bulunan bu niteliklere sahip olması beklenmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde; dijital öykülerle derslerde akademik başarıyı artırma (Tatlı ve Aksoy, 2017; Dayan ve Girmen, 2018; Ulum ve Yalman, 2020); iletişim, yazma, bilimsel yaratıcılık, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme becerisini edindirme (Küngerü, 2016; Demir ve Kılıçkıran, 2018; Akgül ve Tanrıseven, 2019; Ünlü ve Yangın, 2020) ve değer kazandırmaya (Balaman, 2015; Yürük ve Atıcı, 2017; Kutlucan, Çakır ve Ünal, 2018) yönelik çalışmalar ile karşılaşılmıştır. Bu çalışma ile; dijital öykü uygulamalarının empati becerisine ve teknolojiye yönelik tutumuna ilişkin gerçekleştirilen çalışmalara katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Çünkü empati becerisi, bireylere öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenen bir beceri olmakla birlikte hoşgörülü, anlayışlı ve sağlıklı iletişim kurabilen toplumlar için de vazgeçilmez bir unsurdur. İlkokul düzeyindeki bir öğrenci için soyut bir kavram olarak düşünülebilecek empati, dijital öyküler ve Nasreddin Hoca' nın gerçek hayatta karşılaşılabilecek olayları içeren fıkraları kullanılarak daha somut bir hale getirilebilir. Bununla birlikte eğitim sürecinde dijital bir uygulamanın kullanılması da öğrencilere öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenen dijital yetkinlik becerisini geliştirebilmekle beraber onların teknolojinin verimli bir şekilde kullanımına yönelik düşüncelerine de olumlu yönde etki edebilir.

Bu bağlamda araştırmada, dijital öykülerin öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Dijital öykülerin öğrencilerin empatik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Dijital öykülerin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Dijital uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, karma araştırma yaklaşımlarından gömülü desen kullanılmıştır. Karma araştırma yaklaşımı; bir araştırma problemini anlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin toplanıp, toplanan verilerin bütünleştirilerek sonuçlara ulaşılmasına dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Gömülü desende ise, nicel ve nitel veriler aynı zamanda veya sırayla toplanarak elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirini desteklemek için kullanılması söz konusudur. Bu araştırma; gömülü desene göre tasarlanmış olup nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir ilkokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören 30 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sınıflardan birisi dijital uygulamaların gerçekleştirilerek uygulamalar üzerine öğrencilerle tartışmaların yapıldığı deney grubu (n=15), diğeri ise öğrencilere ilgili hikâyelerin doğrudan okunarak metin üzerine tartışmaların gerçekleştirildiği kontrol grubudur (n=15).

Veri Toplama Araçları

Ka-Si Çocuk Ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Öğrencilerin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Kaya ve Siyez (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen *"Ka-Si Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplam 13 maddeden oluşan ölçek duyuşsal ve bilişsel empati olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. *Ölçek " Bana hiç uygun değil, bana biraz uygun, bana oldukça uygun ve bana tamamen uygun"* olmak üzere 4' lü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

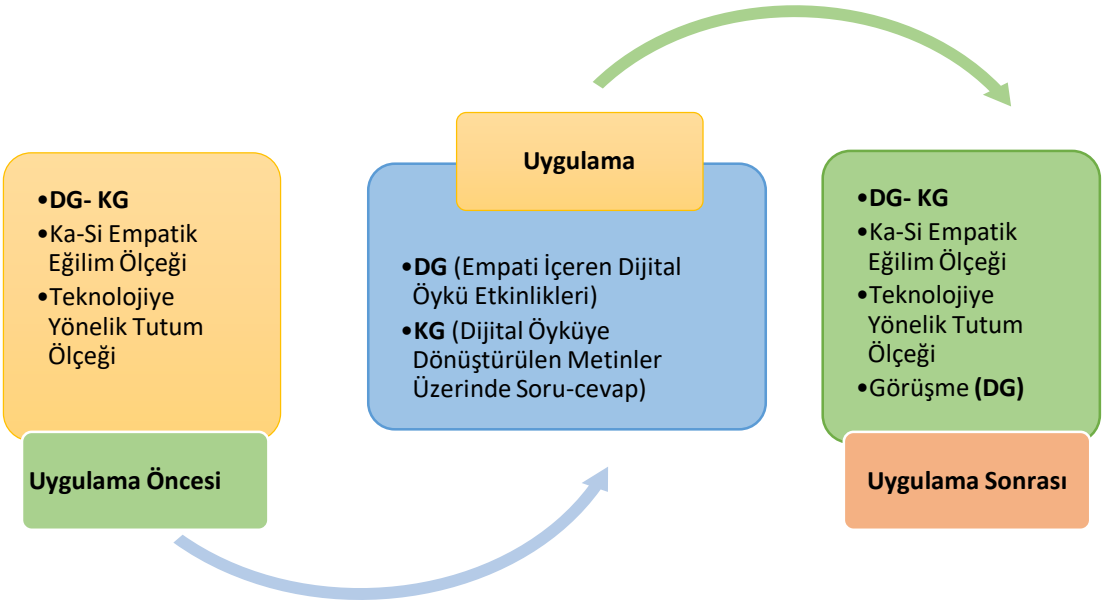
Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Kenar ve Balcı (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen *"Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "*Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* olmak üzere 5' li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerini alabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan *"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* kullanılmıştır. Görüşme formu 3 sorudan oluşmaktadır. Dijital uygulamaların sona ermesinin ardından uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla deney grubu öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama, deney ve kontrol grubunda Hayat Bilgisi dersinde haftada 40 dk' lık bir süre olmak üzere 4 hafta sürmüştür. Deney grubunda dijital uygulamalar kullanılarak, kontrol grubunda ise dijital uygulamalar olmadan öyküler üzerinden dersler işlenmiştir. Uygulama süreci Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Uygulama Süreci

Uygulamada Nasreddin Hoca' nın empati becerisi içerdiği belirlenen (Manav, 2016; Şenocak, 2016) 4 adet fıkrası kullanılmıştır. Fıkralar araştırmacılar tarafından, bir Web 2.0. aracı olan StoryJumper uygulaması kullanılarak, dijital öykülere dönüştürülmüştür. Araştırmanın amacı hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçekler tekrar gruplara uygulanmış ve deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılarak süreç tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ders süreçleri aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Deney Grubu Ders Süreci

Dijital uygulamaların empatik eğilim ve teknolojiye yönelik tutuma etkilerini belirlemek için deney grubunda gerçekleştirilen uygulama süreci detaylı bir şekilde Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney Grubu Uygulama Süreci

Hafta	Süre	Uygulama Süreci
1. hafta	40 dk	"Sen de Haklısın" dijital öykü çalışması ve uygulama üzerine tartışmalar gerçekleştirilmesi
2. hafta	40 dk	"Benim Halimden Damdan Düşen Anlar" dijital öykü çalışması ve uygulama üzerine tartışmalar gerçekleştirilmesi
3. hafta	40 dk	"Çaylak Olmanız Gerekir" dijital öykü çalışması ve uygulama üzerine tartışmalar gerçekleştirilmesi
4. hafta	40 dk	"Kuyruksuz ve Kulaksız Sıpa" dijital öykü çalışması ve uygulama üzerine tartışmalar gerçekleştirilmesi

Kontrol Grubu Ders Süreci

Kontrol grubunda dijital öyküye dönüştürülen Nasreddin Hoca fıkraları, yazılı metin halinde öğretmen tarafından okunarak üzerinde konuşulmuş ve öğrencilere hikâyeler ile ilgili sorular sorulmuş, cevaplar alınmış ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öykülere ilişkin anlamadıkları bir kısım olup olmadığı sorularak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler düzenlendikten sonra parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi sonucunda parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. (Bağımsız gruplar t testi analizi yapılmadan önce analiz için gerekli olan normal dağılım, grupların varyanslarının eşitliği, her bir verinin diğerinden bağımsız olması koşullarının sağlanmasına dikkat edilmiştir). Araştırma sonucunda nitel veri elde etmek için yapılan görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için ilk olarak veriler araştırmacılar tarafından bireysel olarak kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar ve kategoriler araştırmacılar tarafından kontrol edilerek görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra benzer kodlar uygun kategoriler altında toplanmıştır. Görüş birliği için Miles ve Huberman'ın formülü [(Güvenirlik = görüş birliği sayısı / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)] kullanılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının genel olarak %90 olması istenilir. Bu araştırmada için güvenirlik % 96 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin bilgileri gizli tutulmuş, görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Dijital Öykülerin Öğrencilerin Empati Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Dijital öykülerin öğrencilerin empatik eğilimlerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere empatik eğilimi ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dijital öykülerin, öğrencilerin empatik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi ve betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 2. Empati Eğilimi Ön Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistik ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ATB	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	P
Ön Test	DG	15	39.33	6.63	28	.000	1.00
	KG	15	39.33	8.05			

Tablo 2' de öğrencilerin empati eğilimleri ön test verilerinden elde edilen betimsel istatistikleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının *(DG; $\overline{X}$ = 39.33; KG; $\overline{X}$ = 39.33)* birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, empati eğilimleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olmadığı tespit edilmiştir *($t_{(28)}$= .000, p> 0.05)*. Bu doğrulta, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin empati eğilimlerinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan empati eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik analiz sonuçları ve bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları ise Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Empati Eğilimi Son Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistik ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ATB	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	P
Son Test	DG	15	40.80	8.40	28	-1.99	.04
	KG	15	34.93	7.67			

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan empati eğilimi ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde (Tablo 3), deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının *(DG; $\overline{X}$ = 40.80)* kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin puan ortalamalarından *(KG; $\overline{X}$ = 34.93)* daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir *($t_{(28)}$= -1.99, p < 0.05*).

Dijital Öykülerin Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

Dijital öykülerin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere teknolojiye yönelik tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dijital öykülerin, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi ve betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 4. Teknolojiye Yönelik Tutumların Ön Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistik Ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ATB	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	P
Ön Test	DG	15	27.87	8.40	28	-.682	.50
	KG	15	29.73	6.47			

Tablo 4' te öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ön test verilerinden elde edilen betimsel istatistikleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının *(DG; $\overline{X}$ = 8.40; KG; $\overline{X}$ = 6.47)* birbirinden çok farklı olmadığı görülmektedir. Teknolojiye yönelik tutum açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir *($t_{(28)}$= -.682, p> 0.05)*. Bu doğrulta, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik analiz sonuçları ve bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları ise Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Teknolojiye Yönelik Tutumların Son Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistik ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ATB	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	P
Son Test	DG	15	32.60	5.43	28	.538	.59
	KG	15	31.60	4.71			

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde (Tablo 5), deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının *(DG;* $\overline{X}$ *= 32.60)* kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin puan ortalamalarından *(KG;* $\overline{X}$ *= 31.60)* daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür *($t_{(28)}$= .538, p> 0.05*).

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerine, dijital öykü uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla dört soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara ilişkin belirttikleri görüşler incelenerek değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular şekil ve tablolar halinde sunulmuştur. Şekil ve tablolara yansıyan bulgular ise öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen ilk soru; "Empati kavramı senin için ne ifade ediyor?" sorusudur. Bu görüşme soruna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2' de verilmiştir.

Şekil 2. Empati Becerisinin İfadesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

*Frekansların toplam sayısı, toplam öğrenci sayısından fazla olabilir. Bu durum; bir öğrencinin birden fazla kodlamaya uyacak şekilde cevap vermesinden kaynaklanmaktadır.

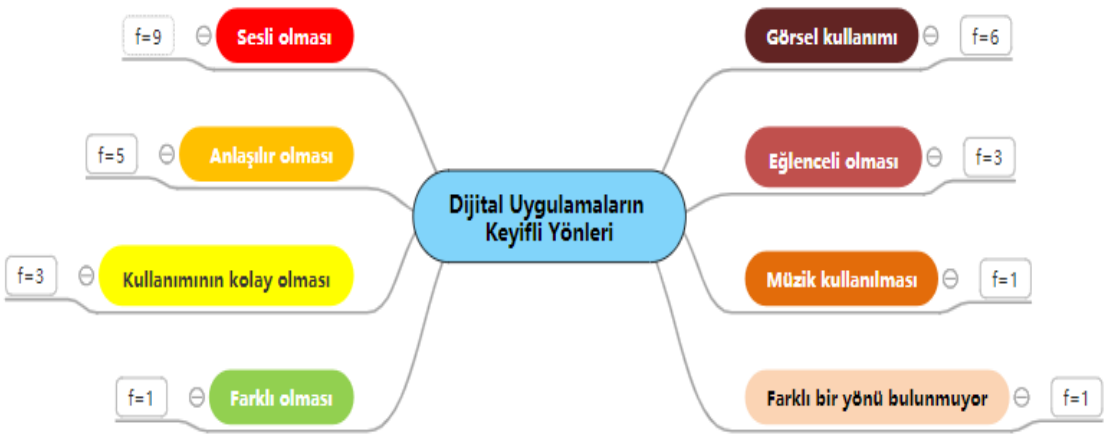
Şekil 2 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin empati kavramına ilişkin belirttiği görüşlerin ağırlıklı olarak "kendini başkasının yerine koyabilmek *(f=9)*", "insanları anlayabilmek *(f=9)*" ve "iyi davranmak *(f=8)*" şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin empati kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer verilmiştir.

Ö9: "Mutlu veya mutsuz olduğumuz zamanlarda birbirimizin duygularını anlayabilmek demek. Kendimizi Nasreddin Hoca gibi başkasının yerine koyabilmeliyiz. Sadece insanların da değil. Bütün canlıları anlamak demek empati"

Ö10: "Empati kuranlar, insanlara iyi davranırlar. Üzgün olsa veya canı acısa bir arkadaşımızın, onu umursamazsak yanlış olur. Onu anlamaya çalışmalıyız. Acısını anlamalıyız ve böyle kişilere yardımcı olmalıyız."

Yukarıda verilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin empati kavramını, insanların kendini başkalarının yerine koyabilme ve yaşadıkları herhangi bir durumda onları anlayabilme becerisi ile ilişkilendirdiklerine ulaşılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin empati kurabilen insanlardan, çevresindeki kişilere iyi davranışlarda bulunmalarını bekledikleri söylenebilir.

Öğrencilere " Gerçekleştirdiğimiz dijital uygulamalarda, keyif aldığın ve zorlandığın durum veya durumlar neler oldu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin dijital uygulamalarda keyif aldığı yönlere ilişkin bulgulara Şekil 3' te, zorluk yaşayacağı yönlere ilişkin bulgulara ise Tablo 6' da yer verilmiştir.



Şekil 3. Dijital Öykülerin Keyifli Yönlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin dijital öykülerin keyifli yönlerine ilişkin belirttiği görüşlerin ağırlıklı olarak "sesli olması *(f=9)* ", "görsel kullanımı *(f=6)* " ve "anlaşılır olması *(f=5)*" şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital uygulamaların keyifli yönlerine ilişkin belirttiği ifade örnekleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: "Kitabın kendisine ait sesi var, görüntüleri de vardı. Böyle görüntülere bakınca daha iyi anlayabildim."

Ö6: "Bu şekilde olunca anlaşılması daha kolay, sesli olunca dinlemek çok güzel. Ayrıca öğretmenim, kitaplar hep böyle hazırlansa kitap yapmak için ağaçlar da kesilmemiş olur. Normalde kitap okusak, birazcık ses olsa okurken dikkatim dağılıyor ama böyle hazırlanınca sesi yüksek oluyor, dikkatim dağılmadı izlerken.

Ö14: "Ekrandan izlemek güzel oldu. Olan olayları düşündüm, bir de komik oldu, eğlenceli oldu. Bazen izlerken Nasreddin Hoca' ya üzüldüğüm de oldu. Onun duygularını anladım.

Ö1: "Öğretmenim, kitapları böyle hazırlasak kullanmak da çok kolay. İstediğimiz zaman sayfaları değiştirebiliyoruz, istediğimiz zaman hızını da istediğimiz gibi ayarlayabiliyoruz."

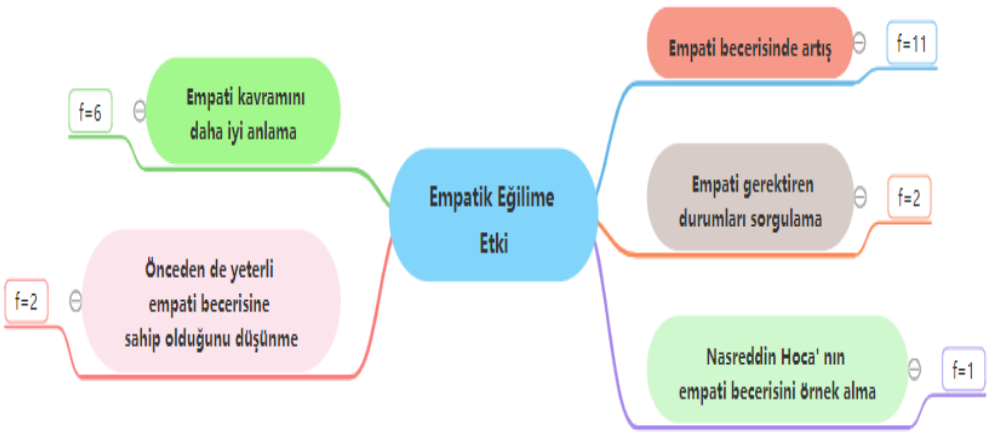
Yukarıda verilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin dijital öykü uygulamasında işlenen metnin seslendirilmesinin ve metne uygun görseller kullanılmasının, onların en çok ilgisini çeken unsurlar olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler, dijital öyküleme yöntemi ile işlenen bir metnin daha anlaşılır olduğunu da düşünmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Dijital Uygulamalarda Zorluk Yaşadığı Yönlere İlişkin Görüşleri

Kategori/Tema		Frekans *(f)*
Dijital Uygulamaların Zorlu Yönleri	Zorluk yaşamadım	15

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin tamamının dijital uygulama sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Belirtilen görüşten hareketle dijital öykü uygulamasının, öğrencilerin karşılaşmaktan memnun oldukları ve hoşlarına giden bir uygulama olduğunu söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen "Gerçekleştirdiğimiz uygulamaların, empati becerinizde oluşturduğu değişikliklere dair düşüncelerin nelerdir?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4' te verilmiştir.



Şekil 4. Dijital öykülerin empatik eğilime etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde; deney grubu öğrencileri, gerçekleştirilen etkinliklerin empatik eğilimleri üzerinde oluşturduğu değişikliklere ağırlıklı olarak "empati becerisinde artış *(f=11)* " ve "empati kavramını daha iyi anlama *(f=6)* " yanıtlarını vermişlerdir. Yapılan etkinliklerin empatik eğilime etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: "Evet, insanları daha iyi anlıyorum öğretmenim. Mesela kuyruksuz ve kulaksız sıpada kulağı, kuyruğu yok sıpanın. Ama Nasreddin Hoca hayvanları da anlayabiliyor. Sadece insanları değil. Ben de bütün canlıları daha iyi anlıyorum. Empati kurabilmem değişti."

Ö10: "Empatiye bakışımda değişiklik oldu. Nasıl anlarım insanları, onu öğrendim. Diğer insanlar bana nasıl davranınca empati kuramıyorlar, onu anladım. Yani bana yapılan empati olmayan davranışları da fark ettim. İnsanlar bazen beni de anlayamıyormuş ama ben onları daha iyi anlıyorum artık."

Yukarıda verilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; empati becerisi içeren dijital öykü uygulamalarının, öğrencilerin empati kavramının içerdiği unsurları daha iyi tanımlamalarını sağladığı ve empatinin ne ifade ettiğini daha iyi anladıkları düşünülebilir. Aynı zamanda öğrenciler, dijital öykü uygulamaları ile empati kurabilme becerilerinin arttığına inanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Nasreddin Hoca' nın empati içerikli fıkraları kullanılarak oluşturulan dijital öykü uygulamalarının, empatik eğilim düzeyine ve teknolojiye yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmada; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine dijital öykü uygulamaları öncesinde ve sonrasında Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmış ve uygulama sonrasında empatik eğilim düzeylerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgu ile empati içerikli dijital öykü uygulamalarının; öğrencilerin empati kavramının ne ifade ettiğini kavrayabilmelerine ve empati becerisini geliştirebilmelerine olumlu katkı sağladığına ulaşılabilir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde; Köse (2019)' nin çalışmasında çocuklarda dijital öykü kullanımının empatik dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İgit (2019), empatik mesajlar içeren dijital oyunlar kullanımının öğrencilerde empatik eğilimi geliştirdiğini veya yeni empatik eğilimlerin doğmasını sağladığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Turgut ve Kışla (2015) bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi ile ilgili alanyazın araştırması yaptıkları çalışmalarında, dijital öyküler ile empati becerisinin geliştirilebildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Dijital öykü kullanımının empatik tepkiyi açığa çıkarabildiğine, mağdur durumdaki insanlar ile empati kurabilme becerini ortaya çıkarabildiğine ve farklı inançlara karşı empatiyi kolaylaştırabildiğine yönelik, bu çalışmayı destekler farklı çalışmalar da mevcuttur (Garcia ve Rossiter, 2010; Thompson, 2014; Gupta, 2018). Tüm bu bilgiler ışığında, dijital öykü uygulamalarından faydalanmanın empati becerisini kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, gerçekleştirilen dijital öykü uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasıdır. Başka bir deyişle dijital öykü uygulamaları, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına herhangi bir etkide bulunmamıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde; dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına olumlu katkıda bulunduğu çalışmalara rastlanılmaktadır (Gömleksiz ve Pullu, 2017). Bu çalışmada uygulamalar

sonrasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamasının nedenlerinden birisi öğrencilerin dijital öykü oluşturma sürecinde aktif görev almamış olmaları olabilir. Aynı zamanda, uygulama sürecinin kısa olması, dijital öykü uygulama süresinde tek bir uygulama üzerinden çalışmaların gerçekleştirilmesi gibi etkenler de ulaşılan bu bulgu üzerinde etkili olabilir. Yine öğrencilerin bir süredir yüz yüze eğitimden uzak kalması ve yoğun olarak uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması, onların bu süreçte teknoloji kavramını; öğretim sürecinde kullanılan dijital uygulamalardan ziyade uzaktan eğitim, canlı ders ve teknolojik cihazlar üzerinden algılamalarına neden olmasına ve bununla sonucunda öğretim süreçlerinin tamamen teknolojik unsurlar üzerinden sağlanmasının onlarda teknolojiye yönelik bir *"bıktırma"* hali oluşmasına neden olmuş olabilir ve bu durum da onların teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın oluşmaması sonucunu ortaya çıkarabilir.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen diğer bir bulgu; öğrencilerin empati kavramını ağırlıklı olarak; kendini başkasının yerine koymak, insanları anlayabilmek, iyi davranmak ve sohbet edebilmek şeklinde ifade etmeleridir. Elde edilen bulgular, empati kavramının ifadesini de ele alan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Kalisch (1973) kendini başkalarının yerine koyabilmek ve başkalarını anlayabilmek ifadelerine uygun olacak şekilde empati kavramını; başka insanların hayatının içine girebilmek ve o kişilerin o an ne hissetiklerini anlayabilmek olarak nitelendirmektedir. Arslan (2016) ise çalışmasında; çatışmacı, yıkıcı ve agresif kişilik özelliklerine sahip bireylerin empati kurabilmekte sorun yaşadığını ifade etmektedir. Bu ifade, insanlara iyi davranmak ve empati kurabilmenin olumlu bir ilişki halinde olduğunu gösterebilir. Yine araştırmada öğrencilerin dijital öykü uygulamaları sürecinde en keyif aldıkları durumların ağırlıklı olarak; dijital öykülerin sesli olması, öykülere uygun görsel kullanımı, içeriğin daha anlaşılır hale gelmesi ve eğlenceli olmasına bağlanabilir. Dijital öyküde ses ve görüntü kullanımı, dijital öyküyü oluşturan unsurlar arasındadır. Nitekim Küçükoğlu ve İncikabı (2020); gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin dijital öykü oluştururken en çok hoşlandıkları durumlar arasında ses ekleme ve görsel kullanım olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda Lisenbee ve Ford (2018); çalışmalarında dijital öykü kullanmanın öğrenciler açısından eğlenceli bulunduğunu ve birden fazla duyu organına hitap ettiği için anlaşılırlığının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin tamamı, dijital öykü uygulaması sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, dijital öykülerin öğretim sürecinde kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yüzer ve Kılınç (2015); çalışmalarında dijital öykülerin öğretim ortamında motivasyonu artırıcı, ilgi çekici ve kullanımı kolay niteliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularını da destekler niteliktedir.

Araştırmada son olarak; öğrenciler, gerçekleştirilen empati içerikli dijital öykü uygulamaları sonrasında ağırlıklı olarak; empati kavramının ne anlama geldiğini daha iyi algıladıklarını ve empati becerilerinde bir artış yaşadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu; hem bu araştırmanın diğer bulguları ile paralellik göstermekte, hem de bu çalışmayla ilgili olan başka çalışmaların da ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir (Garcia ve Rossiter, 2010; Thompson, 2014; Turgut ve Kışla, 2015; Gupta, 2018; İgit, 2019; Köse, 2019).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

- Empati içerikli dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin empatik eğilimlerini artırmada etkili olduğuna,
- Dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna,
- Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; empati içerikli dijital öykülerin öğrenciler için ilgi çekici, eğlenceli ve anlaşılır olduğu ve empati kavramını daha iyi somutlaştırıp kavrayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgu ve sonuçları dikkate alınarak araştırmacı ve uygulamacılara yönelik aşağıda belirtilen öneriler ortaya konmuştur:

- Bu çalışmada empati becerisi üzerinde durulmuştur. Farklı beceri ve değerler ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Uygulama sürecinin daha uzun bir zaman dilimine yayıldığı, farklı tekniklerin ders sürecine eklendiği ve birden fazla dijital uygulamalara yer verilen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgül, G., &Tanrıseven, İ. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(6), 2501-2512. DOI: 10.24106/kefdergi.3379

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1*(4), 4-23.

Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor? - Empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *6*(2/1), 51-64.

Balaman, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, *4*(8), 159-168.

Barrett, H. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *In Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 647-654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bran, R. (2010). Message in a bottle telling stories in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 2(2), 1790-1793. DOİ: 10.1016/j.sbspro.2010.03.986

Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş (Çev. Ed. M. Sözbilir).* Pegem Akademi.

Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: An empirical study with post-graduate teachers. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3795-3802).* Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Dayan, G., &Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 207-228. DOİ:10.14689/issn.2148- 2624.1.6c3s10m

Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 107-121.

Demir, S., &Kılıçkıran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 12-18.

Doğanay, T. (2019). *Hayat Bilgisi Derslerinde Görsel Öyküler Aracılığıyla Empatiyi Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 21(1), 155-190.

Garcia, P., &Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp.1091-1097). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gömleksiz, M. N., &Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(32), 95-110. http://dx.doi.org/10.7827

Gupta, N. (2018). Stories of faith, stories of humanity: fusing phenomenological research with digital storytelling to facilitate interfaith empathy. *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 274-293. https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1442705.

İgit, A. (2019). *Dijital oyunlar aracılığıyla empatik iletişim inşası* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Jakes, D. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *TeachLearning, March 2006.*

Jakes, D. S., &Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *Retrieved January,* 16, 2011.

Kalisch, B. J. (1973). What is empathy?. *The American Journal of Nursing*, 1548-1552.

Kaya, A., &Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156*). Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 4(36), 324-338.

Kenar, İ., &Balcı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri için teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 303-314.

Keskin, M., &Özer, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 59-67.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 5(2), 89-106. https://doi.org/10.17943/etku.29277

Küçükoğlu, U., &İncikabı, L. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi hakkında dijital öykü tasarım süreçleri ve bu deneyimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, *4*(2), 179-198.

Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *1*(2), 33-45.

Kutlucan, E., Çakır, R., &Ünal, Y. (2018). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 2187-2202. DOI: 10.24106/kefdergi.3388

Lisenbee, P. S., &Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. *Early Childhood Education Journal*, *46*(1), 129-139. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0846-x.

Manav, F. (2016). Nasreddin Hoca fıkraları ile ortaöğretimde psikoloji öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(36), 324-338.* http://hdl.handle.net/20.500.11787/1273.

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar).*

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).*

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).*

Miller, L. C. (2010). Make me a story: Teaching writing through digital storytelling. Stenhouse Publishers.

Özbek, M. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49), 567-587.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(23), 13-23.

Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ye çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 22(2), 775-784.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice,* 47(3), 220-228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Şenocak, E. (2016). Nasreddin Hoca fıkralarında insanı anlama/mak. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 4(10), 143-152.

Tatlı, Z., &Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 45, 137-152.

Thompson, S. (2014). *Everybody's got a story: examining the building of empathy and understanding for the bully, the bullied, and the bystander through digital storytelling* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Ontario Institute of Technology.

Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.

Turgut, G., &Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alan yazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(2), 97-121. https://doi.org/10.17569/tojqi.57305

Ulum, E. &Yalman, F. E. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, *2*(1), 1-24.

Ünlü, B., &Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 1-29. https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620

Yürük, S. E., &Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 56-74.

Yüzer, T. V., &Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeden faydalanmak, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 243-250.

TASARIM DİSİPLİNLERİ ARASINDAKİ ORTAK NOKTALAR VE DİSİPLİNLERARASI TASARIM

Emin SANSARCI

Öğr. Gör. Dr. , T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e.sansarci@iku.edu.tr

ÖZET

Tasarım, farklı bileşenleri belirli bir amaç doğrultusunda planlayıp, bir organizasyon bütünlüğü içerisinde sunmaktır. Tasarım disiplinleri ise şu şekilde sıralanabilir: Grafik Tasarım, Moda Tasarım, Endüstri Ürünleri Tasarımı. Bu disiplinler, alt dal olarak farklı başlıklara da ayrılmaktadır. Örneğin; grafik tasarım çatısı altında web tasarım gibi grafik tasarım ilkelerinden yararlanılan fakat günümüzde, ayrı bir disiplin olarak da anılan alanlar mevcuttur. Bu örnekler çoğaltılabilir ve bir tasarım disiplinini ifade etmesi için isminde tasarım sözcüğünün bulunması şart değildir. İllüstrasyon, çizgi film ve dijital oyun tasarımı çalışmalarında kullanılan görsel elemanların da grafik tasarım ilkeleriyle şekillenmesi buna verilebilecek bir örnektir. Yine müziği ele aldığımızda, tasarımın yalnızca görsel değil, işitsel anlamda da parçaların anlamlı bir bütün olarak, bilinçli bir şekilde bir araya getirilmesi ve sunulması olduğunu kolaylıkla görebiliriz. Müzik tasarımının bileşenleri de seslerdir ve notalar bu seslerin görsel, ortaya çıkan sonuç ise işitsel karşılığıdır. Tasarım disiplinleri arasında, yadsınamaz boyutta öneme sahip bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin; ambalaj tasarım, grafik tasarımın çatısı altında yer almaktadır. Fakat bazı ambalajların tasarımında, form ve seçilen malzeme ile ilişkili olarak, yalnızca grafik tasarımcılara değil endüstri ürünleri tasarımcılarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu iki alan tasarımcılarının bir arada çalışmaları, yaratılan ambalajın niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu örnek çoğaltılabilir ve bu ortak çalışmalar, tasarım disiplinleri arasında ortak bir dil ile kolektif yaratım bilincinin oluşmasında önemli bir role sahiptir. Çalışma bu bağlamda, tasarım disiplinleri arasındaki ortak noktalar ile tasarım alanında gelişen kolektif çalışma bilincinin, bütünlük ilkesine uyumu ve tasarımın niteliğine etkilerine dikkat çekmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik Tasarım, disiplinlerarası tasarım, kolektif çalışma bilinci, tasarım disiplinleri arasındaki ortak noktalar.

COMMON POINTS BETWEEN DESIGN DISCIPLINES AND INTERDISCIPLINARY DESIGN

ABSTRACT

Design is to plan different components for a specific purpose and to present them in an organizational integrity. Design disciplines can be listed as follows: Graphic Design, Fashion Design, Industrial Product Design. These disciplines are also divided into different titles as subbranches. To illustrate; under the roof of graphic design, there are areas where graphic design principles such as web design are used, but are also referred to as a separate discipline today. These examples can be reproduced and it is not necessary to have the word "design" in its name to represent a design discipline. The fact that the visual elements used in illustration, cartoon and digital game design studies are shaped by graphic design principles is another example to be given. Again, when we consider music, we can easily see that design is not only the visual but also the conscious bringing together and presenting the parts as a meaningful whole. The components of musical design are also sounds, and notes are the visual counterpart of these sounds and the result is the auditory counterpart. There is an undeniably important relationship between design disciplines. For instance; packaging design is under the umbrella of graphic design. However, in the design of some packages, not only graphic designers but also industrial product designers are needed in relation to the form and the selected material. Working together of these two field designers positively affects the quality of the packaging created. This example can be reproduced and these collaborations play an important role in the formation of a collective awareness of creation with a common language among design disciplines. In this context, the study aims to draw attention to the common points between design disciplines and the collective awareness of working in the field of design, its compliance with the principle of integrity and the effects on the quality of design.

Keywords: Graphic Design, interdisciplinary design, collective working awareness, common points between design disciplines.

GİRİŞ

Tasarım, belirli bir amaç doğrultusunda yaratılan ve bir araya getirilen farklı bileşenleri ifade eden genel bir kavramdır. Bir amaç doğrultusunda plan yapmak gibi tasarlama eyleminin dahil olduğu her şeyi içinde barındıran bu kavram birçok farklı disipline sahiptir. Tasarım disiplinleri; endüstri ürünleri tasarımı, mimari tasarım, grafik tasarım, moda tasarım, film tasarımı ile örneklendirilebilir. Çoğaltılabilecek olan bu örneklerin dışında, isminde tasarım sözcüğü bulunmayan fakat tasarlama eylemini barındıran ve tasarım ilkelerinden yararlanılarak yaratılan birçok farklı alan da bulunmaktadır. Bunların bazıları, yukarıda örneklendirilen tasarım disiplinleri ile ortak noktalara sahip, bazıları da bu disiplinlerin çatısı altında doğmuş fakat günümüzde ayrı birer dal olarak yaratım gerçekleştirilen bölümlere dönüşmüşlerdir. Fotoğraf, çizgi film, animasyon, dijital oyun tasarımı gibi alanlar bu bölümlere örnek gösterilebilir. Tüm bu disiplinlerin aralarındaki ortak noktalar ile birbirleri üzerindeki etkilerine dikkat çekilmesi, kolektif çalışma bilinci ile disiplinlerarası tasarım yaklaşımının, tasarımda bütünlük ilkesine ve

tasarımın niteliğine etkilerinin belirtilmesi bu çalışmanın amaçlarıdır. Bu bağlamda ilk olarak tasarım kavramı genel olarak ele alınmış, farklı tasarım disiplinleri arasındaki ortak noktalara değinilmiş ve sonuç kısmında disiplinlerarası tasarım yaklaşımı ile kolektif çalışma bilincinin tasarım alanına kazançları belirtilmiştir.

TASARIM

Tasarım tasarlamak eyleminin sonucunda ortaya çıkan ürünü ifade eden bir kavramdır. Bu ürünler yalnızca görsel olmayıp, işitsel, sözel, yazınsal ve düşünsel olarak da kategorize edilebilir. Müzik, işitsel türde yaratılan tasarıma, edebi eserler ise düşünsel ve yazınsal türde yaratılan tasarımlara örnek gösterilebilir. Görsel tasarımlarda da tasarımın temelini düşünsel yaklaşım oluşturmakta, hedef kitlede oluşması hedeflenen duygu, düşünce ve aktarılması hedeflenen mesaj doğrultusunda bu düşünsellik, estetik ve kompozisyon kuralları çerçevesinde bir araya getirilen ya da yaratılan görseller ile aktarılmaktadır. Amerikalı tasarımcı Charles Eames, tasarımı şu şekilde tanımlamıştır: "Tasarım, belirli bir amaca en iyi şekilde ulaşmak için öğelerin düzenlenmesine dair yapılan plandır" (Ambrose ve Billson, 2013: 158). Her kategoride yaratılan tasarım ürünlerinin en temel ortak noktaları, belirli bir amaç taşımalarıdır. Bu amaç, hedef kitlede bir duygu uyandırmak, hedef kitleyi bir eyleme yönlendirmek, bir düşünceyi aktarmak olabilir. Bir amaç doğrultusunda yaratılan, organizasyon bütünlüğüyle bir araya getirilen bu yaratımlar, çatısı altında bulundukları kategoriler ile birbirleri içinde de yer alabilmektedir. Örneğin grafik tasarım alanındaki bir yaratım, içerisinde fotoğraf da barındırabilir. Bu gibi örneklerde, tasarımda kullanılan fotoğrafın kendi içerisindeki bileşenler de ayrı bir tasarlama eylemiyle bir araya getirilmişlerdir. Fotoğrafta yer alan model, nesne, ışık, mekan, dekor vb. unsurlar; tasarım ilkeleri, estetik ve kompozisyon kuralları ile bir araya getirilmelidir. Bu fotoğrafın, tasarım materyalindeki kullanım biçimi ise tasarımın amacı, tasarım materyalinde yer alan diğer bileşenlerin biçimsel, düşünsel durumları vb. kriterler ve bunların aralarındaki amaç birliği ile belirlenir. Ritim, görsel hiyerarşi, denge, devamlılık, bütünlük gibi tasarım ilkelerinin, tasarımın niteliği üzerindeki belirleyici etkileri tüm tasarım disiplinlerinde geçerliliklerini sürdürmektedir. Bu bağlamda, birbiri içinde yer alan farklı tasarım ürünlerinin hem kendi iç yapıları üzerinde hem de içinde bulundukları yaratım üzerinde bu ilkelerin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada karşımıza parça - bütün ilişkisi çıkmakta, yaratım sürecinde tasarımın değerlendirme kriterlerini bütünleşik biçimde ve ayrışık biçimde gerçekleştirmenin tasarımın niteliği üzerindeki olumlu etkileri görülmektedir. Tasarımın niteliği üzerindeki bir başka önemli nokta işlevselliktir. Bir tasarımın işlevselliği, amacını yerine getirme başarısıyla koşuttur. İşlevsellik, yaratılan tasarım materyali sınırlarında hücresel olarak da değinilmesi gereken bir konudur. Örneğin; grafik tasarım çatısı altında afiş, ambalaj ve kurumsal kimlik gibi çoğaltılabilecek olan birçok farklı materyal yaratılmaktadır. Bunların tümünün işlevselliği en temelde, düşünsel amaçlarını yerine getirmeleriyken, her birinin kendine özel biçimsel ve düşünsel işlevsellikleri de bulunmaktadır. Bir ambalaj tasarımının işlevselliği; bu ambalajın barındırdığı ürünü koruma özelliği, tüketiciye sağladığı kolaylık ve kullanım sürecindeki konfor olarak örneklendirilebilir. Bunun yanı sıra gereğinden fazla malzeme kullanılmayan, geri dönüştürülebilir ve doğa dostu malzemelerle yaratılan ambalajlar, çevreci yönleriyle toplumsal sorumluluk anlamında bir başka işlevsellik yanı da taşımaktadırlar.

"Ambalajlı bir ürün, bir kitap veya ekran tasarımıyla aynı doğrultuda düşünülemez. Ambalaj, rafta dikkati çekecek şekilde, anlık çalışmalıdır fakat çekici kabul edilebilecek kadar da belli belirsiz olmalıdır. Ambalaj tasarımının amacı genellikle bu iki şartı yerine getirmek, satışı sağlamak ve alıcının sahip olmaktan gurur duymasını sağlamaktır" (Ambrose ve Harris, 2013: 184). Tasarım ilkeleri, yalınlık, netlik, işlevsellik gibi kriterler, her tasarım disiplininde nitelikli tasarımların gerekliliği olan ortak noktalardır. Tasarım disiplinleri, ortak özelliklere ve gerekliliklere sahip yaratımlar barındırsalar da her tasarım disiplinde yaratılan tasarımın kendine özel gereklilikleri bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda, bu disiplinlerin ortak yer aldığı projelerde, alanların uzmanlarının ortak bir dil ile kolektif çalışmaları, tasarımın her yönüyle yüksek nitelikte yaratılmasını sağlamaktadır. "Artık geniş kapsamlı ve çokdisiplinli işleri alabilmek için büyük bir firma olmaya gerek yok. Küçük tasarım şirketleri başka disiplinlerden iş ortaklarının sayısını hızla artırarak ve uzmanlık alanlarını genişleterek, karmaşık çok yönlü projelerin altından kalkabiliyorlar" (Twemlow, 2011: 24). Bu tür projeler, proje ekibini oluşturan tasarımcıların kolektif çalışma becerilerini yansıtma özelliğine de sahiptirler. Tasarımın birçok bileşenden oluştuğu, bu bileşenlerin ayrı uzmanlık alanlarında yaratıldıkları ve amaç birliğiyle, aynı projede bir araya getirilecekleri düşünüldüğünde, tüm tasarım bileşenlerinin, proje ekibi içerisinde kurulan doğru iletişim ve kolektif çalışma bilinciyle yaratılmasının, tasarımın niteliğine olumlu katkıları net bir biçimde görülmektedir. Ambalaj örneğinden devam ederek grafik tasarımcılar ve endüstri ürün tasarımcıları arasındaki kolektif çalışma gerekliliğine vurgu yapabiliriz. Kullanılan malzeme ve ambalajın türüyle ilişkili olarak bazı tasarımlarda ürünün üzerine giydirme yapılacak kısım grafik tasarımcılar, ürünün içinde yer aldığı ambalaj ise endüstri ürün tasarımcıları tarafından yaratılmaktadır. Bu gibi durumlarda, tasarım disiplinleri arasındaki kolektif çalışma bilincinin verimi ortaya çıkmaktadır. Bu, her iki tasarımcının da birbiriyle, işin en başından itibaren sağlıklı bir iletişimle ve ortak adımlarla ilerlemesi gereken bir süreçtir. Aksi halde grafik tasarımcının yarattığı ambalaj tasarımı ile endüstri ürün tasarımcısının yarattığı arasında düşünsel ve biçimsel bütünlüğün sağlanması mümkün değildir. Bu durum, bir afiş tasarımında kullanılacak fotoğrafı çeken fotoğrafçı ile afişin yaratıcısı olan grafik tasarımcı arasındaki iletişimle de açıklanabilir. Tasarımın amacına, hedef kitleye ve bu kitlenin özelliklerine yönelik bir araştırmanın ardından, her iki uygulamanın yaratımlarının bütünlük ilkesinin göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleştirilmesi, tasarımın niteliğini artırır. Tasarım disiplinleri arasındaki kolektif çalışma gerekliliği, bir sonraki başlıkta restoran projesi örneği ile diğer tasarım disiplinleri açısından da çeşitlendirilecektir.

TASARIM DİSİPLİNLERİ ARASINDAKİ ORTAK NOKTALAR VE DİSİPLİNLERARASI TASARIM

Hangi disiplinde yaratılırsa yaratılsın, her tasarımın en temel ortak noktası, bir amaç doğrultusunda yaratılmış olmasıdır. Tasarım, bir problemin çözümü olarak da ele alınabilir. Tasarımın amacı, bir probleme çözüm sağlamaktır. Bu çözümün ne şekilde, hangi teknikle, hangi malzemelerle sağlanacağı, bütçeye, süreye ve hedef kitlenin özelliklerine göre farklılıklar gösterir. Bütünlük, devamlılık, denge, görsel hiyerarşi, ritim gibi tasarım ilkelerinin yanı sıra yalınlık, işlevsellik, güncellik gibi kriterler de her tasarım disiplininde, tasarımın niteliği üzerinde etkili faktörlerdir. Disiplinlerarası kolektif tasarım çalışmaları, doğrudan bütünlük ve devamlılık ilkelerine

katkı sağlamaktadır. Bir restoranın kurumsal kimlik tasarımından yola çıkarak, bu ilişkiyi tüm tasarım disiplinleri arasındaki kolektif çalışma yöntemiyle örneklendirebiliriz. Logo tasarımı bu örneğin ilk materyalidir. Logonun yer aldığı tüm kurumsal kimlik materyalleri, aynı konsept ile yaratılır. Bu parçalar arasında sağlanan bütünlük ve devamlılık restoran çalışanlarının iş kıyafetlerinin tasarım sürecinde moda tasarımcı ve grafik tasarımcının ortak çalışmaları ile sürdürülmelidir. Restoranda kullanılacak olan endüstri ürünlerinin tasarımında yine endüstri ürün tasarımcısı ve grafik tasarımcının kolektif çalışma gerçekleştirmeleri, bu alanda yaratılan ürünlerde de kurumsal kimliğin çıkış noktasının, düşünsel ve biçimsel bütünlüğü ile devamlılığının sürmesini sağlar. Restoranın mekan tasarımında görevli iç mimarın aynı konsepte uygun bir tasarım yaratması, kurumsal kimliğin devamlılığı ile tasarımın gücünü artırmakta ve bütünlük ile devamlılık ilkelerini desteklemektedir. Bunun sonucunda grafik ürünlerdeki tasarım mekana da yansımakta ve farklı düzlemlerde konsept bütünlüğü ile devamlılığı sürmektedir. Yaratılan tüm grafik tasarım materyallerinde kullanılacak olan fotoğrafların çekiminde, bu görevi üstlenecek fotoğrafçı ile tasarımcıların ortak bir yol izlemeleri, fotoğrafların da yaratılacak olan tasarımların da niteliğini güçlendirir. Restoranın web sitesinin tasarımı da aynı düşünsel ve biçimsel özelliklerle yaratılmalıdır. Çoğaltılabilecek olan bu tasarım materyallerinin arasındaki bütünlük ve devamlılık sonucunda, kurumsal kimlikten yola çıkılarak yaratılmış olan bu bütünleşik düzen, hedef kitlenin algısında yer etmekte, kalıcı olmakta ve söz konusu markanın tasarım alanlarındaki başarısını artırmaktadır. Bu bağlamda, tasarım disiplinleri arasında kolektif çalışma bilincinin oluşması ve gelişmesi yadsınamaz boyutta öneme sahiptir. Gavin Ambrose ve Paul Harris, tasarım alanında gerçekleştirilen kolektif çalışmalarda başarıya ulaşmanın duygusal gerekliliklerine ve sorumluluk sınırlarına şu şekilde değinmişlerdir: "Başkalarıyla çalışmak, oldukça ciddi bir güvenin yanı sıra kişisel, finansal ve yasal konularda da anlaşmayı gerektirir. İlgili tüm tarafların güvence altına alınması amacıyla, kimlerin neden sorumlu olduğu ve maliye, borçlar, kâr ve imtiyazların yasal bir temel üzerine kurulması gereklidir" (Ambrose ve Harris, 2012: 21). Kolektif çalışmalarda sınırların doğru belirlenmesi, bu sınırlara ekibin tüm üyeleri tarafından sadık kalınması ve duygusal gerekliliklerin karşılanması, doğrudan ekibin motivasyonunu , dolaylı olarak da yaratılan projenin niteliğini yükselterek disiplinlerarası tasarım anlayışına ve kolektif çalışma bilincine katkı sağlamaktadır.

SONUÇ

Her tasarım disiplini, ortak noktalarının yanı sıra kendi bünyesinde spesifik özellikler ve gereklilikler de barındırmaktadır. Bu bağlamda, farklı tasarım disiplinlerinin bir arada bulunacağı projelerde, yaratımdaki dilin ortaklığı ve konseptin devamlılığı açısından, bu disiplinlerden tasarımcıların bir arada yol almaları, tasarımın niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kolektif yaratımlar doğrudan bütünlük ve devamlılık ilkeleriyle ilişkili olmalarının yanı sıra dolaylı olarak diğer tasarım ilkelerinin uygulanışına ve başarılarına da katkı sağlamaktadır. Tasarım disiplinleri arasında kolektif yaratım bilincinin oluşması ve gelişmesi, tasarım alanına katkı sağlamasına ek olarak toplumsal çalışma prensiplerinin oluşumu ve gelişimine de katkı sağlamaktadır. Her alanın özelindeki gerekliliklerine yönelik farkındalığın artması, bu alanlarda gerçekleştirilen yaratımlara toplumsal

yaklaşımı olumlu yönde etkilemektedir. Farklı disiplinlerin çatısı altında gerçekleştirilen yaratımlar, kolektif çalışma yöntemi ile bütünlük ve devamlılık ilkelerine uygun bir biçimde yaratılmakta, bu sayede hedef kitle algısında kalıcı olmaktadır. Tasarım disiplinlerinde gerçekleştirilen uygulamaların, zamanla ortak noktaları değişmeden, kendi özelliklerini koruyarak farklı çatılar altında gerçekleştirilmeye başlanması, toplumsal gereklilikler ve sürecin getirdiği yenilikler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Teknolojik gelişmeler sürecin getirdiği bu yeniliklere örnek gösterilebilir. Bu disiplinlerin artışı, tasarım disiplinleri arasındaki kolektif çalışma biçiminin önemiyle koşuttur. Her tasarım disiplininde bulunan yenilik ve güncellik gerekliliklerinin önemi, dijital teknolojilerin gelişmesiyle artmıştır. Geçmişte tek çatı altında gerçekleştirilen bazı uygulamalar, günümüzde ortak özelliklerini koruyarak ve kendi özel gerekliliklerini de vurgulayarak ayrı disiplinlere dönüşmüştür. Bu dönüşüm; teknoloji ve toplumsal gereklilikler ile hız kazanmakta, bunun sonucunda tasarım disiplinlerinde artış gerçekleşmektedir. Bu artışla birlikte, ortak projelerde bu disiplinlerin uzmanlarının, bir arada ve uyum içinde çalışmalarının gerekliliğinin görünürlüğü de artmıştır. Bu sistemle yaratılan kolektif tasarım projelerinin başarıları, yalnızca tasarım alanında değil, her alanda kolektif çalışma bilincinin ve becerisinin, sonuca olumlu etkilerinin görülebilmesi açısından toplumsal bir öneme de sahiplerdir.

KAYNAKÇA

Ambrose, G. ve Billson, N. A. (2013). *Grafik Tasarımda Dil ve Yaklaşım* (Çev. Melike Taşçıoğlu). Literatür Yayınları.

Ambrose, G. ve Harris, P. (2013). *Grafik Tasarımda Sayfa Düzeni* (Çev. Duygu Beykal İz). Literatür Yayınları.

Ambrose, G. ve Harris, P. (2012). *Grafik Tasarımın Temelleri* (Çev. Mehmet Emir Uslu). Literatür Yayınları.

Twemlow, A. (2011). *Grafik Tasarım Ne İçindir?* (Çev. Dalsu Özgen). Yem Yayın.

TÜRKİYE EKONOMİSİNDE CARİ AÇIK SORUNU: SEBEB, SONUÇ VE ÖNERİ (2000-2020)

Doç. Dr. Nursen VATANSEVER DEVİREN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, dnursen@mu.edu.tr

Arş. Gör. Ramazan TAŞCI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ramazantasci@mu.edu.tr

ÖZET

Türkiye Ekonomisi geleneksel olarak üretimden çok tüketime dayalı toplumsal ve ekonomik bir yapıya sahiptir. İhracata dayalı sanayileşme politikaları benimsemesine rağmen, ihracattan çok ithalata dayalı büyüme hedefleri gerçekleştiren bir ekonomidir. 2001 iktisadi krizinden itibaren makroekonomik göstergelerde yaşanan olumlu gelişmelere rağmen, cari açık Türkiye'de temel makroekonomik sorun olarak günümüze kadar önemini artırarak devam ettirmiştir. Dolar kurunda yaşanılan istikrarsızlık ve volatilite sonucu Merkez Bankasının rezervlerinde görülen azalma sonucu Türkiye Ekonomisinde cari açık sorununu 2018 yılı ve sonrasında daha da önemli bir sorun haline gelmiştir. Dolayısı ile Türkiye ekonomisinde tarihsel olarak görülen cari açık sorunu, sebepleri, sonuçları ve çözüm yolları açısından incelenmesi gereken önemli bir iktisadi meseledir. 2020 yılında Türkiye Ekonomisinde cari açık 37 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir. Son açıklanan orta vadeli programa göre 2020 yılında cari dengenin 24,4 milyar dolar açık vermesi bekleniyordu. Ancak önceki yıllarda olduğu gibi beklentilerden çok daha fazla cari açık rakamına ulaşılmıştır. Türkiye'de cari açık sorunu orta ve uzun vadeli program ve reformlarla düzeltilebilecek yapısal bir makroekonomik sorundur. Yeni orta vadeli program ve teşvik programları ile temelde cari açık sorununa orta ve uzun vadede kalıcı katkıda bulunmanın hedeflendiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye Ekonomisinde 2000 yılı sonrası için cari açıkta meydana gelen güncel gelişmeleri ortaya koymak ve yıllar içerisinde gerçekleşen verileri karşılaştırmaktır. Çalışma kapsamında ülkemizde 2000 yılı sonrası yaşanan cari açık sorunu, cari açığın sebepleri ve cari açıkla mücadele hususunda yapılan akademik çalışmalar literatür taraması ile araştırılacaktır. Çalışmada, TÜİK verilerinden yararlanılarak grafik yöntem ile Türkiye Ekonomisinde cari açıktaki gelişmeler karşılaştırmalı olarak ortaya konacaktır. Çalışmada Türkiye'nin cari açık soruna çözüm noktasında hem olumlu hem de olumsuz hususlar incelenecektir. Çalışmanın bulguları ile Türkiye Ekonomisinde görülen cari açık sorunu ile ilgili tespitler yapılacaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise yaşanılan cari açık sorununa çözüm önerileri ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye ekonomisi, cari açık, ödemeler dengesi

CURRENT ACCOUNT DEFICIT PROBLEM IN TURKISH ECONOMY: CAUSE, EFFECT AND PROPOSAL (2000-2020)

ABSTRACT

Turkish Economy traditionally has a social and economic structure based on consumption rather than production. Although it adopts export-oriented industrialization policies, it is an economy that achieves growth targets based on import rather than export. Despite the positive developments in macroeconomic indicators since the 2001 economic crisis, the current account deficit has continued to increase its importance as the main macroeconomic problem in Turkey until today. As a result of the instability and volatility in the dollar exchange rate, the current account deficit problem in the Turkish economy has become even more important in 2018 and after, as a result of the decrease in the reserves of the Central Bank. Therefore, the current account deficit, seen historically in the Turkish economy, is an important economic issue that needs to be examined in terms of its causes, consequences and solutions. In 2020, the current account deficit in the Turkish Economy was realized as 37 billion dollars. According to the last announced medium-term program, the current account balance was expected to have a deficit of 24.4 billion dollars in 2020. However, as in previous years, the current account deficit has reached much more than expected. The current account deficit problem in Turkey is a structural macroeconomic problem that can be corrected with medium and long term programs and reforms. With the new medium term programs and incentive programs, it is seen that it is aimed to make a permanent contribution to the current account deficit problem in the medium and long term. The purpose of this study is to reveal the current developments in the current account deficit in the Turkish economy after 2000 and to compare the data over the years. Within the scope of the study, the current account deficit problem experienced after 2000 in our country, the causes of the current deficit and the academic studies on the fight against the current deficit will be investigated with a literature review. In the study, both positive and negative aspects in the solution of Turkey's current account deficit problem will be examined. With the findings of the study, determinations will be made regarding the current account deficit problem in the Turkish Economy. In the conclusion part of the study, solution proposals for the current account deficit will be presented.

Keywords: Turkish economy, current account deficit, balance of payments

GİRİŞ

Cari açık Türkiye'nin dışa açık ekonomi modelini benimsediği 1946 yılından beri görülen bir olgudur. 24 Ocak 1980 kararları, finansal liberalizasyon (1989) süreçleriyle varlığını sürdürmüştür (Kazgan, 2017; Kepenek, 1996). Türkiye Ekonomisi geleneksel olarak üretimden çok tüketime dayalı toplumsal ve ekonomik bir yapıya sahiptir. İhracata dayalı sanayileşme politikaları benimsemesine rağmen, ihracattan çok ithalata dayalı büyüme hedefleri gerçekleştiren bir ekonomidir. Cari açığın büyüyen bir ekonomi için doğaldır, sürdürülebilir oldukça sıkıntı olmaz görüşünün yanında, cari açığın sonsuza kadar sürdürülemeyeceğini, yanlış sermaye birikim modeli olarak yabancı sermayeye ve yanlış ihracata dayalı ekonomik büyüme modelinin (ithalat büyüktür ihracat) sonucu olduğunu savunan görüşler vardır (Subaşat, 2010).

Tablo 1'de TCMB analitik bilançosunu (ödemeler dengesi) oluşturan kalemler verilmektedir. Ödemeler dengesi, yurtiçi yerleşiklerin belirli bir dönemde yurtdışı yerleşiklerle olan tüm dolar cinsinden işlemlerinin hesabının tutulduğu dengedir. Cari açık rakamları ödemeler dengesindeki cari işlemler hesabı aracılığı ile hesaplanmaktadır. Sermaye hesabı, resmi rezervler hesabı, net hata ve noksan hesapları aracılığı ile cari işlemler hesabı (cari fazla veya carı açık) dengelenmektedir (Seyidoğlu, 2001, 2011).

Tablo 1: TCMB ANALİTİK BİLANÇOSU (ÖDEMELER DENGESİ)

CARİ İŞLEMLER HESABI	**SERMAYE HESABI**	**NET HATA VE NOKSAN HESABI**
-Mal Ticareti Hesabı (İhracat-İthalat)	-Kısa Vadeli Yabancı Portföy Yatırımları	- İstatiksel Farklar
-Hizmet Ticareti Hesabı (İhracat-İthalat)	-Uzun Vadeli Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları	**RESMİ REZERVLER HESABI**
DIŞ TİCARET DENGESİ	**SERMAYE İŞLEMLERİ BİLANÇOSU**	- Kısa Süreli Resmi Sermaye
-Özel Bağış ve Yardımlar		- Döviz Varlıkları
-Hükümet Transferleri		- Altın Rezervi
CARİ İŞLEMLER DENGESİ		- SDR ve IMF Rezerv Pozisyonu

Ödemeler dengesi temel olarak ihracat ve ithalattan oluşan dış ticaret rakamları, reel döviz kuru (RER), ihraç malımızı talep edenlerin gelir düzeyi (Y^f), ithal malı talep eden yurtiçi yerleşiklerin gelir düzeyi (Y^d) ve faiz oranları (i) aracılığıyla belirlenmektedir. Bu değişkenler arasında X = f(RER, Y^f), M = f(RER, Y^d), BP = f(RER, i, Y) şekline denklemler kurulabilir. Geniş manada cari açık ise döviz kuru, ihracat, ithalat, ihraç malımızı talep edenlerin gelir düzeyi, ithal malı talep eden yurtiçi yerleşiklerin gelir düzeyi, dış ticaret haddi (P^f/P^d), işçi dövizleri, kamunun IMF faiz ödemeleri gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Ayrıca, cari açığın araştırılmasında ihraç ve ithal kalemlerinden cari açığa sebep olabilecek ürün ve hizmetler incelenmelidir. Dolaylı olarak ise beklentiler ve iktisadi istikrar ödemeler dengesini ve cari açığı etkilemektedir (Atış & Saygılı, 2014; Bayar, Kılıç, & Arıca, 2014)

CARİ AÇIK İSTATİSTİKLERİ

Tablo 2'de 2020 ile 2020 yılları arasındaki ihracat, ithalat, dış ticaret hacmi, dış ticaret dengesi, ihracatın ithalatı karşılama oranı ve cari açık rakamlarının yıllara göre değişimi verilmiştir. 2020 yılı ihracatımız 169 milyar dolar, 2019 yılı ihracatımız ise 171 milyar dolar olmuştur. Bir önceki yıla göre ihracat rakamlarındaki 2 milyar dolarlık azalış, oransal olarak %6'lık bir azalışa denk gelmektedir. 2020 yılı ithalatımız 219 milyar dolar, 2019 yılı ithalatımız ise 202 milyar dolar olmuştur. Bir önceki yıla göre ithalat rakamlarındaki 17 milyar dolarlık artış, %4,4'lük bir artışa denk gelmektedir. 2020 yılında dış ticaret hacmi bir önceki yıla göre 374 milyar dolardan, 389 milyar dolara çıkmıştır. Dış ticaret açığı ise 374 milyar dolardan, 389 milyar dolara çıkmıştır. Bu rakamlar dış ticaret açığında 15 milyar dolarlık bir artış manasına gelmektedir. İhracatın ithalatı karşılama oranı (X/M) 2000 yılında %77,3 olarak gerçekleşmiştir. 2019 yılında 6 milyar dolar cari fazla var iken, 2020 yılında cari açık 37 milyar dolar

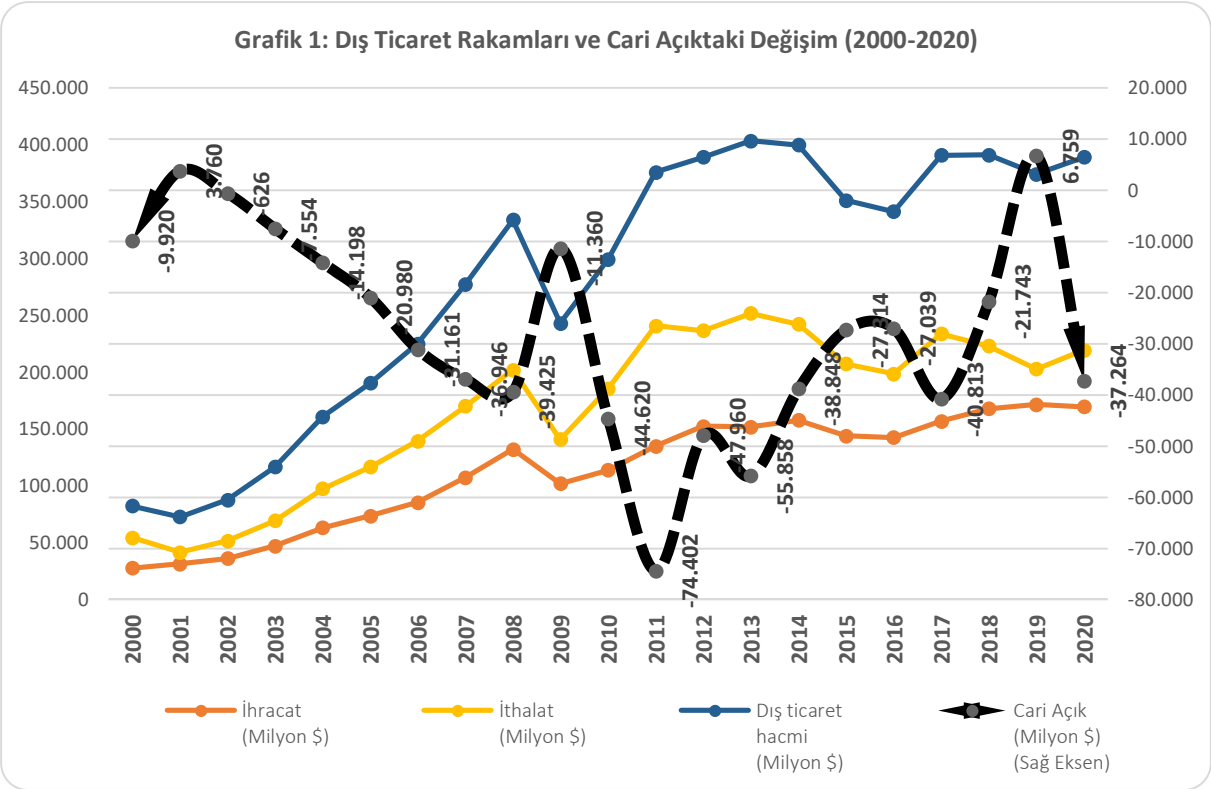
olmuştur. Son açıklanan orta vadeli programa göre 2020 yılında cari dengenin 24,4 milyar dolar açık vermesi bekleniyordu. Programa göre altın hariç cari işlemler dengesinin ise 3,3 milyar dolar açık kaydetmesi öngörülmüştü. Ancak önceki yıllarda olduğu gibi beklentilerden çok daha fazla cari açık rakamına ulaşılmıştır.

Tablo 2: Yıllara Göre Dış Ticaret Rakamları ve Cari Açık (2000-2020)

Yıllar	İhracat (Milyon $)	Değişim (%)	İthalat (Milyon $)	Değişim (%)	Dış ticaret hacmi (Milyon $)	Dış ticaret dengesi (Milyon $)	İhracatın ithalatı karşılama oranı (%)	Cari Açık (Milyon $)
2000	27.774	4,5	54.502	34,0	82.277	-26.727	51,0	-9.920
2001	31.334	12,8	41.399	-24,0	72.733	-10.064	75,7	3.760
2002	36.059	15,1	51.553	24,5	87.612	-15.494	69,9	-626
2003	47.252	31,0	69.339	34,5	116.592	-22.086	68,1	-7.554
2004	63.167	33,7	97.539	40,7	160.706	-34.372	64,8	-14.198
2005	73.476	16,3	116.774	19,7	190.250	-43.297	62,9	-20.980
2006	85.534	16,4	139.576	19,5	225.110	-54.041	61,3	-31.161
2007	107.271	25,4	170.062	21,8	277.334	-62.790	63,1	-36.946
2008	132.027	23,1	201.963	18,8	333.990	-69.936	65,4	-39.425
2009	102.142	-22,6	140.928	-30,2	243.071	-38.785	72,5	-11.360
2010	113.883	11,5	185.544	31,7	299.427	-71.661	61,4	-44.620
2011	134.906	18,5	240.841	29,8	375.748	-105.934	56,0	-74.402
2012	152.461	13,0	236.545	-1,8	389.006	-84.083	64,5	-47.960
2013	151.802	-0,4	251.661	6,4	403.463	-99.858	60,3	-55.858
2014	157.610	3,8	242.177	-3,8	399.787	-84.566	65,1	-38.848
2015	143.838	-8,7	207.234	-14,4	351.073	-63.395	69,4	-27.314
2016	142.529	-0,9	198.618	-4,2	341.147	-56.088	71,8	-27.039
2017	156.992	10,1	233.799	17,7	390.792	-76.806	67,1	-40.813
2018	167.920	7,0	223.047	-4,6	390.967	-55.126	75,3	-21.743
2019	171.464	2,1	202.704	-9,1	374.169	-31.239	84,6	6.759
2020	169.650	-6,2	219.514	4,4	389.165	-49.863	77,3	-37.264

Kaynak: TÜİK, https://www.tuik.gov.tr/; TCMB, https://tcmb.gov.tr/

Grafik 1'de 2000-2020 yılları arasındaki ihracat, ithalat, dış ticaret hacmi ve cari açık rakamlarındaki değişim grafik yardımıyla karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Belirtilen yıllarda ihracat, ithalat ve dış ticaret hacminde sürekli artan bir eğilim görülmesine rağmen, cari açık rakamlarında ise dalgalı bir seyir gözlemlenmektedir. 2001 iktisadi krizinden itibaren makroekonomik göstergelerde yaşanan olumlu gelişmelere rağmen, cari açık Türkiye'de temel makroekonomik sorun olarak günümüze kadar önemini artırarak devam ettirmiştir.



Kaynak: TCMB, https://tcmb.gov.tr/; TÜİK, https://www.tuik.gov.tr/

CARİ AÇIĞIN SEBEPLERİ

Türkiye'de cari açığın gelişimini anlamak amacıyla cari açığın sebeplerini belirtmekte fayda vardır. Cari açık her şeyden önce bir dış ticaret açığı meselesidir. Türkiye ekonomisinde İhracatın ithalatı karşılama oranı düşüktür (2020 Yılı: %77,3) Cari açık enerjide dışa bağımlılığın ve ihracatın ithalata ara mamul ithalatı nedeniyle bağımlılığının (%60) sonucudur. İstikrarsız döviz kuru politikaları cari açıkta da dalgalanmalara neden olmaktadır. Beklenenin aksine döviz kurunun yükselmesi, Türk Lirasının değer kaybetmesi, ihracatımızın artması manasına gelmemektedir. İstikrarlı bir döviz kuru ve döviz kuru politikası ihracat ve ithalat ile uğraşan firmalar açısından daha tercih edilen bir iktisat politikasıdır.

CARİ AÇIĞA KARŞI ALINAN ÖNLEMLER

Bu bölümde 2000 yılından itibaren uygulanan ekonomi politikalarına bazı örnekler verilmiştir. Türkiye'de cari açık sorunu orta ve uzun vadeli program ve reformlarla düzeltilebilecek yapısal bir makroekonomik sorundur. Yeni orta vadeli program ve teşvik programları ile temelde cari açık sorununa orta ve uzun vadede kalıcı katkıda bulunmanın hedeflendiği görülmektedir. Enerjide dışa bağımlılığı azaltıcı alternatif yenilenebilir yatırımları desteklenmiştir. Akdeniz ve Karadeniz münhasır ekonomik bölge sahalarında petrol arama çalışmaları hız kazanmıştır. Azerbaycan ile enerji alanında, Katar ile SWAP antlaşmaları ile dost ve kardeş olarak bilinen ülkelerle işbirliği çalışmaları yapılmaktadır. Tüketim ekonomisinin tırpanlanıp yerli ve milli üretimin filizlenmesi yönünde

çaba sarf edilmektedir. Fiyat istikrarı, finansal istikrar, döviz kuru istikrarı gibi Merkez Bankasının uyguladığı istikrar politikaları cari açığı azaltmaya yönelik temel makro politikalardır. 2021 yılında İngiltere ile yapılan dış ticaret antlaşması ihracatımızı artırıcı önlem olarak cari açığı azaltmaya yönelik politikalara örnek verilebilir.

CARİ AÇIĞA İLİŞKİN TESPİTLER

Dolar kurunda yaşanılan istikrarsızlık ve volatilite sonucu Merkez Bankasının rezervlerinde görülen azalma sonucu Türkiye Ekonomisinde cari açık sorununu 2018 yılı ve sonrasında daha da önemli bir sorun haline gelmiştir. Yalnızca yabancı sermayeye dayalı kısa vadeli büyüme hedefleri ve yabancı sermayeye dayalı sermaye birikimi modeli sürdürülebilir olduğunu söylemek güçtür. Yapısal sorunlar çözülmeden, yüksek teknoloji yoğunluğuna sahip katma değeri yüksek ürünler satamadan ihracatımızın artırılması mümkün görülmemektedir. Uluslararası sermaye piyasalarından uzun vadeli veya kısa vadeli fon veya yatırım çekebilmek için beklentilerin olumlu olması, belirsizliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Atış, A. G., & Saygılı, F. (2014). Türkiye'de Cari Açığın Belirleyicilerinin Ampirik Analizi. *Sosyoekonomi*, *21*(21). https://doi.org/10.17233/se.85424

Bayar, Y., Kılıç, C., & Arıca, F. (2014). Türkiye'de Cari Açığın Belirleyicileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *15*(1), 451–471. Tarihinde adresinden erişildi https://dergipark.org.tr/en/pub/cumuiibf/issue/4265/57408

Kazgan, G. (2017). *Tanzimattan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi* (6. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kepenek, Y. (1996). *Türkiye Ekonomisi*. (N. Yentürk, Ed.) (8. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Seyidoğlu, H. (2001). *Uluslararası İktisat* (14. Baskı). Bursa: Güzem Yayınları.

Seyidoğlu, H. (2011). *Uluslararası İktisat*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Subaşat, T. (2010). Türkiye'nin Cari Açık Sorunu: Nedenler ve Çözümler 1. *İktisat ve Toplum*, *1*(1), 26–34. Tarihinde adresinden erişildi http://www.iktisatvetoplum.com/wp-content/uploads/turan-subasat-t%8Drkiyenin-cari-acik-sorunu-s1.pdf

TCMB. (2021). TCMB Ödemeler Dengesi Verileri.

TÜİK. (2021). TÜİK Dış Ticaret Verileri.

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ALANINDA YAPILMIŞ DOKTORA DÜZEYİNDEKİ NİCEL TEZLERİN SİSTEMATİK YAKLAŞIMLA DERLENMESİ

Elmas Burcu KARATAŞ

Girne Amerikan Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, elmasburcukaratas@gmail.com

ÖZET

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim öğretim faaliyetlerinin örgütsel bir yapı içerisinde ve belirli bir plan ve program dâhilinde sürdürülmesi için tıpkı ticari bir işletme gibi yönetim faaliyetine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yönetimi olarak adlandırılan bu faaliyetler 20. yüzyılın başlarından itibaren süreç içerisinde gelişmiş ve günümüze ulaşmıştır. Toplumsal eğitim talebini karşılamak üzere eğitimin yönetilmesi için araştırmalar durmaksızın devam etmiştir. Ülkemizde de eğitim yönetimi alanında sıklıkla araştırmalara yer verilmektedir. Bu çalışmada ülkemizde eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin sistematik bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamına son 5 yılda (2016-2021) yazılan sadece nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı doktora tezleri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen tarih aralığında 48 doktora tezinin yazıldığı, bu tezlerin 38'inde nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı belirlenmiştir. Bu tezlerde örneklemin çoğunlukla öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluştuğu belirlenmiş, eğitim sistemin asli unsurlarından bir diğeri olan öğrencilerin dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Gelecekte eğitim yönetimi alanında yazılacak tezlerde öğrencilerin de araştırmalara dahil edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim yönetimi, doktora tezi, sistematik derleme

A SYSTEMATIC ANALYSIS OF THE QUANTITATIVE DISSERTATIONS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND ADMINISTRATION

ABSTRACT

A management activity, just like a commercial enterprise, is needed to maintain educational activities, which are as old as human history, within an organizational structure and a specific plan and program. These activities, which are called educational management, have developed since the beginning of the 20th century and have reached the present day. Research continued unceasingly for the education management to meet the demand for social education. In our country, research is frequently included in the field of education management. This study, it is aimed to examine doctoral dissertations written in the field of educational management in our country with a systematic approach. Doctoral dissertations written in the last 5 years (2016-2021) using only quantitative research methods were included in the scope of the study. As a result of the research, it was determined that 48 doctoral theses were written within the specified date range, and quantitative research methods were used in 38 of these theses. In these theses, it was determined that the sample mostly consisted of teachers and school administrators, and students, another essential element of the education system, were not taken into account. It is suggested that students should be included in research in the future theses to be written in the field of educational administration.

Keywords: Education, educational management, doctoral dissertation, a systematic review

GİRİŞ

İnsanlığın yeryüzünde ortaya çıktığı andan itibaren eğitim ve öğretim faaliyetleri başlamıştır. İnsanlar, çevresinden ya da doğadaki diğer canlılardan gördükleri davranışları öğrenmiş, sonrasında bunu diğer insanlara öğretmiştir. Bu da eğitim ve öğretimin insanlık tarihi kadar eski olduğu anlamına gelmektedir ki günümüz uygarlığı tamamen bu öğrenme-öğretme faaliyetlerinin getirdiği birikim sayesinde ortaya çıkabilmiştir (Çelikten, 2014). Yani geleceğin inşasını sağlayan şey eğitim ve öğretim faaliyetleridir.

Eğitimi genel hatlarıyla toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi süreci olarak ele almak mümkündür. Süreç sonucunda insan davranışlarında gelişim sağlamak eğitimin temel hedefidir. Tüm toplumlar, eğitimi yeni nesle kültürlerini ve bilgilerini aktarmak ve onları gelecekteki toplumsal rollerine hazırlamak amacıyla gerçekleştirmektedir (Tutkun, 2010). Dolayısıyla eğitim, bireysel olarak bilgi ve beceri kazandırmanın yanında toplumsal gelişimin ve kalkınmanın da anahtarıdır.

Eğitimin hayatın her anında devam eden bir öğrenme süreci olduğu düşünüldüğünde, yaşam boyu devam eden bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. İnternet sayesinde bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüz dünyasında bireylerin sürekli olarak yeni bir şeyler öğrenmesi, öğrenmeyi öğrenmek ile mümkündür ki bu da eğitimin bir sonucudur. Eğitimin belirli bir plan ve program dahilinde verilmesi halinde formal eğitimden bahsedilirken,

rastlantısal ya da kendiliğinden olması halinde ise informal eğitimden söz edilir (Tunca, Alkın-Şahin, & Aydın, 2015).

Informal eğitim, bireyin çevresiyle girdiği etkileşimin ardından kendiliğinden gelişen bir eğitim tipidir. Gözleme ve taklide dayanmaktadır. Ancak gözlem ve taklide dayalı olması nedeniyle olumlu özellikler öğrenilebileceği gibi olumsuz nitelikteki özelliklerin de öğrenilmesine neden olabilir. Buna karşılık *formal eğitim*, belirli yönetmelik ve kurallar çerçevesinde verilen, amacı, içeriği, yöntemi ve müfredatı önceden belirlenen, sistemli ve örgütlü bir eğitim modelidir. Okullarda, kamu kurumları ya da halk eğitim merkezlerinde verilen eğitimler formal eğitimin kapsamına girmektedir. Formal eğitimin de örgün öğretim ve yaygın eğitim olmak üzere kendi içerisinde incelenebilir. Formal eğitimin içeriği, yöntemi ve müfredatı ise eğitim yönetiminin kapsamına girmektedir.

Eğitim Yönetimi, toplumların eğitim talebini karşılamak üzere sistem içerisinde yer alan tüm kurumların yönetimini kapsamaktadır. Eğitim programlarının uygulanışı ile personelin ve araç-gereçlerin verimli kullanımı için yöntemlerin geliştirilmesi gibi konular, eğitim yönetiminin alanına girmektedir. Eğitim yönetiminin beş temeli işlevi söz konusudur. Bunlar (Sarı & Sarı, 2020);

Eğitim programının yönetimi: Eğitim-öğretim yılının planlanması, eğitimin zamanlanması, ders ve sınıf çizelgelerinin oluşturulması, yıllık ve günlük planların hazırlanması gibi işlemler eğitim programlarının yönetimini oluşturmaktadır.

Öğrenci hizmetlerinin yönetimi: Kayıt, yerleştirme, devamsızlık takibi, nakil, sınıf geçme gibi özlük işlemlerinin yanı sıra sağlık, disiplin, rehberlik, ulaşım, yurt gibi konuları çözmeye yönelik hizmetlerdir.

İş gören hizmetlerinin yönetimi: Kadro talebinde bulunma, yer değişikliği, maaş ve ek ders ücretleri, ödüller, izinler, hizmet içi eğitimler gibi konuları kapsamaktadır.

Genel hizmetlerin yönetimi: Okulun fiziki işleri, okuldaki bölümlerin donatılması, temizlik, ısıtma, aydınlatma, bakım-onarım gibi konular ile büro işleri, demirbaş kaydı, arşiv gibi işlevlerin yönetilmesini içermektedir.

Eğitim bütçesinin yönetimi: Eğitim yönetiminde diğer tüm işlevleri yerine getirebilmenin anahtarı bütçeleme yönetimidir. Bütçeye uygun hareket ederek diğer işlevlerin yerine getirilmesini ifade etmektedir.

1900'lü yılların başında ABD'nin öncülüğünde akademik dünyada tartışılmaya başlanan eğitim yönetimi, başlangıçta daha çok kamu yönetimi ve işletme gibi alanların içerisinde yönetici davranışlarını açıklamaya yönelik olarak bir disiplin olarak görülmüştür. 1980'li yıllar ile birlikte eğitim yönetimi ve denetimi alanı başlı başına bir bilim dalı olarak kabul görmeye başlamıştır. Türkiye'de de süreç benzer şekilde işlemiş, 1953 yılında kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) kamu yönetimini odağına almış olmasına rağmen eğitim yöneticilerini de bünyesine dahil etmiştir. Kurum, 1980'li yıllar ile birlikte eğitim sertifikası vererek eğitim yönetiminin ülkemizdeki gelişiminin öncüsü olmuştur (Balcı, 2008). 1962'de MEHTAP Projesinde (Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi)eğitim yönetimi ilk kez hükümet planlamasında yer almış ve Proje kapsamında Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinde Eğitim bölümleri açılmıştır (Özmen & Kömürlü, 2010). Ankara Üniversitesinde 1965 yılında açılan Eğitim Fakültesi'nde eğitim yönetimi bölümüne yer verilerek eğitim yönetimi ilk kez bilimsel

bir alan olarak kabul edilmiştir. Ardından Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı açılmış ve eğitim yönetimi alanının ülkemizdeki kurumsal ve bilimsel temellerinin ilk adımları olmuştur (Örücü & Şimşek, 2011). 1981'de eğitim enstitüleri 2547 Sayılı Kanun ile eğitim bilimleri fakültesine dönüştürülmüş, eğitim yönetimi de bu fakülte bünyesinde bir bölüm olarak tasarlanmıştır (Dağlı, 2006). Ancak 1997 yılında YÖK tarafından yapılan reform ile eğitim yönetimi bölümü kapatılarak anabilim dalı düzeyine dönüştürülmüştür (Balcı, 2008). Eğitim Yönetimi, 2007 yılında anabilim dalı olmaktan çıkarılıp "Eğitim Yönetimi ve Politikası" adıyla tekrar bölüme dönüştürülmüş olsa da 2016 yılındaki YÖK kararı ile tekrar anabilim dalına dönüştürülmüştür.

Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim, tezli ve tezsiz yüksek lisans programları ile doktora programı ile yürütülmektedir. Tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarından uzman unvanı ile mezun olan öğrenciler, araştırmacı olarak devam etmek istemeleri halinde doktora düzeyine geçiş yapabilmektedir. Ancak bu noktada eğitim yönetiminin yönetici yetiştirme işlevi bir anlamda işlevsiz kalmaktadır. Çünkü eğitim yönetimi alanında doktora düzeyine geçiş yapıldığında eğitim yöneticisi olarak atanmak yerine üniversite bünyesinde araştırmalara devam edilmektedir ki bu da eğitim yönetiminin amacına ters bir durumdur. Öte yandan eğitim yönetiminin popülerleşmesi ile birlikte ülkedeki hemen her üniversitede eğitim yönetimi lisansüstü programları açılmakta, programa başvuru koşullarının esnekliği nedeniyle çok sayıda öğrencinin bu alana yönelmesine neden olmaktadır (Seren & Ergin-Kocatürk, 2019).

Lisansüstü düzeyinde eğitim yönetimine yönelik artan ilgiye bağlı olarak ülkemizde her yıl çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi yazılmaktadır. Bu çalışmada ülkemizde eğitim yönetimi ve denetimi alanında son 5 yılda (YÖK'ün eğitim yönetimini tekrar anabilim dalı olarak düzenleyen kararı sonrası) yazılan nicel lisansüstü tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların sistematik incelemesi ile ilgili olarak birçok çalışma yapılmış olmakla birlikte, araştırmanın konusuyla uyumlu olması bakımından son 5 yılda yapılan çalışmaların bulgularını incelemek yeterli olacaktır. İsaoğulları (2016), eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki liderlik çalışmalarını sistematik derleme yöntemi ile incelemiş, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türlerinin en sık çalışılan liderlik konuları olduğu değerlendirilmiştir. Akyol ve Yavuzkurt (2016), 2006-2014 yılları arasında eğitim denetimi alanında yazılan 76 lisansüstü tezini incelemiş, tezlerde en çok işlenen konuların öğretmenlerin denetime yönelik görüşleri olduğunu belirlemiştir. Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörür (2016) ise 2000-2015 yılları arasında eğitim denetimi alanında yazılan makaleleri sistematik derleme çalışmasına konu etmiş, bu alanda 164 makalenin yazıldığını, bu makalelerin çoğunluğunun 2011-2015 dönemine ait olduğunu, bu makalelerde denetmenlerin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri konularının en sık işlenen konular olduğunu belirlemiştir. Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür (2016) ise 1990-2015 dönemini kapsayacak şekilde eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerini incelemiştir. Toplamda 198 çalışmanın dahil edildiği sistematik derleme çalışması sonucunda çalışmaların en fazla ilkokul / ilköğretim ve öğretmenler özelinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan (2016) ise

eğitim yönetimi alanında üretilen kongre bildirilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim yönetimi alanında kongreye katılanların çoğunluğunun erkek akademisyenlerden oluştuğunu, genellikle çift yazarlı olduğu ve örgütsel çalışmalar üzerinde yoğunlaşıldığını göstermektedir. Alpaydın ve Erol (2017), eğitim ekonomisi alanında yazılan 80 lisansüstü tezi incelemiş, tarama modelinin en sık kullanılan yöntem olduğunu belirlemiştir. Eskici ve Çayak (2017) ise yalnızca Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yazılan 41 lisansüstü tezi incelemiş ve sonuç olarak tezlerde tarama yönteminin daha fazla kullanıldığını belirlemiştir. Kocatürk, Aydoğdu, Baştoklu, Korucuoğlu ve Karadağ (2017) 2000-2016 döneminde eğitim yönetimi alanında yazılan 377 makaleyi incelemiş ve bu çalışmalarda en fazla liderlik konusunun incelendiğini belirlemiştir. Benzer bir bulguya, 2003-2016 döneminde Eğitim ve Bilim Dergisi'nde eğitim yönetimi alanında yayınlanan 48 makaleyi inceleyen Yıldırım (2018) da ulaşmıştır. Karaca (2018), eğitim yönetimi alanında 2010-2016 yılları arasında yazılan 152'si doktora tezi toplam 1142 lisansüstü tezi incelemiş, tarama yönteminin en sık kullanılan yöntem olduğunu ve en sık öğretmenlerle çalışıldığını belirlemiştir.

Yurtdışında da benzer çalışmalar yapılmaktadır. Hallinger ve Hammad (2019), Arap toplumlarında eğitim yönetimi alanında yazılan makaleleri incelemiş ve 2000-2016 döneminde 62 makalenin bulunduğunu belirlemiş, bunun da Arap toplumlarında eğitim yönetimi alanında literatürde büyük bir eksiklik olduğunun ispatı olduğunu dile getirmiştir. Hallinger ve Kovacevic (2019) ise en kapsamlı araştırmalardan birine imza atmış, eğitim yönetimi alanında 1960-2018 yılları arasında yazılan 22361 makaleyi incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim yönetiminin okul yönetimi anlayışından okul liderliği anlayışına doğru evrildiğini ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların sistematik derlemesine yönelik araştırmalar oldukça yaygındır ve farklı dönemleri ve farklı alanları içermektedir. Her sistematik derleme araştırması, çalışmalardan bir bağlam üretmek üzere farklı değişkenlere yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada ise mümkün olduğunca güncel ve nispeten dar bir alana yer vermek için 2016-2021 yılları arasında "Eğitim Yönetimi ve Denetimi", "Eğitim Yönetimi ve Politikası" ve "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" anabilim dallarında yazılan yalnızca doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece birbirinin aynı ya da çok benzer nitelikteki yüksek lisans çalışmalarının yerine nispeten daha özgün araştırmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin sistematik derleme çalışmalarına hem güncellik hem de özgünlük sağlayacak bu araştırmada konuya tezlerin örneklemlerinde daha çok kimlere / hangi gruplara yer verildiği noktasından yaklaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2016-2021 yılları arasında yazılmış nicel doktora tezlerinin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2016-2021 yılları arasında yazılmış nicel doktora tezlerinde araştırmacıların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2016-2021 yılları arasında yazılmış nicel doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?

- Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2016-2021 yılları arasında yazılmış nicel doktora tezlerinde anahtar kelimelerin kullanım sıklığı nasıldır?
- Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2016-2021 yılları arasında yazılmış nicel doktora tezlerine örneklem grubu/örneklem kitlesi olarak kimler dâhil edilmiştir?

METADOLOJİ

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belli bir alanda yayınlanan tüm çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranması ve toplanan yayınlarının bulgularının sentez edilmesine dayanmaktadır. Sistematik derleme çalışmaları, daha objektiftir ve daha az yanlıdır. Literatür taraması tekrar edilebilir nitelik taşımaktadır. Ayrıca derleme çalışmasına hangi yayınların dahil edileceğine ilişkin kriterler bellidir. Bu kriterler doğrultusunda çalışmaların kalitesi değerlendirilir (Karaçam, 2013). Sistematik derlemenin 3 şeklinden biri olan betimsel içerik analizi bu çalışmanın amacıyla uyumlu olduğu için tercih edilmiştir. Çalık ve Sözbilir (2014) betimsel içerik analizini "belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalar" olarak tanımlamış ve analizdegenel olarak betimleyici istatistiklere yer verildiğini belirtmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında yazılan doktora tezleri incelenmiş ve 2016-2021 döneminde yazılan 48 doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Ancak bu tezlerin içerisinde altı tezde nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı, dört tezin ise rapor ve sistem incelemesi olduğu belirlenmiş, bu nedenle bu 10 tez araştırmaya dahil edilmemiştir. Kalan 38 tez ise çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına dahil edilen tezler Tablo 1'de görülmektedir:

Tablo 3: Araştırmaya Dâhil Edilen Tezler

Yazar	Tez Adı	ABD*
Cereci, C. (2016)	Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	2
Elmacı, D. (2016)	Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri	2
Fidan, T. (2016)	Kamu ve Özel Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Meşruiyet Algıları	2
Baltacı, A. (2016)	Maarif Müfettişleri ile İlk ve Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bilgi Uçurma Davranışına İlişkin Görüşleri	2
Kalsen, C. (2016)	Sanayi ve Hizmet Sektörlerinde Çalışanların Eğitim Düzeyleri ile İstihdam ve Ücret Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Afyonkarahisar İli Örneği)	2
Yalçın, M. (2016)	Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Karar verme Stilleri ile Arasındaki İlişkisi	2
Karaferye, F. (2016)	Üniversite Yönetiminde Yöneticilerin Düzen ve Özgürlük İkilemi Algısının İncelenmesi	3
Polat, H. (2016)	Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	3
Balıkçı, A. (2016)	Bürokrasi ve Gündelik Hayat Bağlamında Okul Müdürlüğünün İncelenmesi	3
Polatcan, M. (2017)	Okullarda Sosyal Sermaye ile Yenileşme İklimi Arasındaki İlişki	2
Saylık, A. (2017)	Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları ile Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki İlişki	2
Paksoy, E. E. (2017)	Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi	1
Koç, M. H. (2017)	Lise öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	1
Özbilen, D. K. (2017)	Kadın akademisyenlerin hemcinslerinin kendilerine uyguladıkları psikolojik taciz ve örgütsel sessizlik-seslilik algıları	1
Işık, M. (2017)	Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi	1
Akınci, T. (2017)	Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmenlik liderliğine ve öz-yetkinliklerine olan etkisi	1
Bilgivar, O. O. (2018)	Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (Alem): Karma Gömülü Deneysel Çalışma	1
Bil, E. (2018)	Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki	2
Arslan, P. (2018)	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğrenci Hizmetleri Düzenleme ve Uygulamalarının Çocuğun Yüksek Yararı Bakımından Değerlendirilmesi	2
Mert, P. (2019)	Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmaları Önündeki Engellerin Cam Tavan Sendromu Bağlamında İncelenmesi	1

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilen Tezler (Devamı)

Somuncu, A. (2019)	Türkiye'de 1980 Sonrası Mesleki Eğitim Politikalarının Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Yarattığı Dönüşüme İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri	2
Bağcı, A. (2019)	Yükseköğretimde Piyasalaşma Üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki Yükseköğretim Yöneticilerinin Görüşleri	2
Akkaya, B. (2019)	İlkokullardaki Öğretmenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışının Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet ile İlişkisi	2
Ağın, E. (2019)	Bir Ortaöğretim Okulundaki Disiplin Uygulamalarının Eleştirel Bir Çözümlemesi	2
Coşkun, B. (2019)	Devlet Okullarında Öğretmenlerin İşyeri Saldırganlığı Davranışları ve Örgütsel Adalet ile İlişkisi	2
Toy, H. (2019)	Eğitimin Dışsallıklarına İlişkin Öğretim Elemanları ve Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri	2
Katıtaş, S. (2019)	Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve veli Görüşleri	2
Mazlum, M. M. (2019)	Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Sisteminde Kısır Döngü	2
Kurum, G. (2019)	Okul Gelişimini Destekleyen Bir Okul Öz-Değerlendirme Modeli	2
Mazlum, A. A. (2019)	Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi	2
Almış, S. (2019)	Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri	2
Beyhan, A. (2019)	İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin İnformal Gruplara ve Yöneticilerin İnformal Grupları Yönetme Tarzlarına İlişkin Görüşleri	2
Koç, A. (2019)	Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi	3
Bahat, İ. (2020)	Türkiye Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı Konusunda Devlet Üniversiteleri Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri	2
Acar, U. (2020)	Eğitim Yöneticilerinin Karar verme Stillerinin Erteleme Davranışı ile İlişkisi	2
Çelik, İ. (2020)	Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilmesi	2
Almukdad, M. (2020)	Uluslararası Öğrencilerin Kültür Şoku, Öz-Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Uyum Stratejileri: Bir Karma Yöntem Araştırması	3
Tümtürk, S. (2020)	Yabancı Özel Okullarda Örgütsel İtibar Yönetiminin İncelenmesi: Bir Karma Model Araştırması	1

*Anabilim Dalı: (1): Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, (2): Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, (3): Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD

BULGULAR

Araştırma kapsamına yalnızca nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı doktora tezleri dahil edilmiştir. Yüksek lisans düzeyindeki tezler ile doktora düzeyinde olsa dahi nicel analiz tekniklerinin kullanılmadığı çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Yapılan çalışma ile alan yazındaki çalışmaların taranarak, eksik yöntem ve örneklemlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutmak amacıyla, eğitim sisteminin asli unsurları, araştırma biçimi, nitel veri toplama tekniği, karma teknik kullanımı gibi eksiklerin sergilenmesiyle alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin üçü Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yazılmışken, beşi ise Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalı bünyesinde hazırlanmıştır. Yazılan doktora düzeyindeki tezlerin 65,79'u ise Eğitim Yönetimi ve Politikası anabilim dalı bünyesinde yazılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezlerin yazarlarının %26,3'ü kadın, %73,7'si ise erkektir. Son 5 yıl içerisinde doktora düzeyinde eğitim yönetimi

alanında yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla tezin 2019 yılında yazıldığı (%36,84) görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin kimler ile ilgili olduğu ve örneklem olarak kimlerin dahil edildiğine ilişkin bulgularda, araştırmaya dâhil edilen 38 tezin örneklemleri incelendiğinde birden fazla katılımcı grubunun dahil edildiği tezler olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Anabilim Dalına Göre Tezler

	n	%
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD	8	21,05
Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD	25	65,79
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD	5	13,16
Toplam	38	100,00

Son 5 yıl içerisinde doktora düzeyinde eğitim yönetimi alanında yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla tezin 2019 yılında yazıldığı (%36,84) görülmektedir.

Tablo 5: Yazarların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	n	%
Kadın	10	26,3
Erkek	28	73,7
Toplam	38	100,00

Araştırmaya dahil edilen tezlerin yazarlarının %26,3'ü kadın, %73,7'si ise erkektir.

Tablo 6: Yazılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	n	%
2016	9	23,68
2017	7	18,42
2018	3	7,89
2019	14	36,84
2020	5	13,16
Toplam	38	100,00

Yazılan tezlerin konusunu betimleyen en önemli faktörler şüphesiz anahtar kelimelerdir ve anahtar kelimelerden oluşturulan kelime bulutu da Şekil 1'de görülmektedir. Buna göre en fazla kullanılan anahtar kelimeler, "Okul", "Eğitim", "Yönetici" ve "Çocuk" kelimeleridir.

Okul
Eğitim
Yönetici
Çocuk
Koruma
Liderlik
Informal
Karma
Geliştirme
Örgütsel
Bilgi
Mesleki
Karar
Kadın
Verme
Müdürleri
Istihdam
Öz
Yararı
Nitelik
Yönetimi
Yöntem
Müfettişi
Sosyal
Öğretmen
Abd'de
Sanal
Örgüt
Regresyon
Meşruiyet
Maarif
Düzeyi
İtibar
Yüksek
Davranış
Çoklu
Modeli
Özel
Sınıf
Yöneticileri
Cam
Tavan
Kaçınm
Belirsizlik
Sapma
Tarzla
Ortamı
Ilişkisi
Uçurma
Uçuran
Hakkı
Güç
Etkisi
Disiplin
Teknik
Sendromu
Kısır
Belirsizlikten
Gruplara
Kültür
Istismar
Amaçtan
Kalma
Ikilem
Öğrenme
Işyeri
Terk
Okulu
Sınıf
Ücret
Orta
Fazlası
Grupları
Mevzuat
Deneysel
Ve
Iş
Analiz
Atama
Uzun
Üretim
Çocuk
Yönetim
Yönetme
Abd'de
Ilkokul
Desen
Sayma
Koruma
Proaktif
Ihmal
Yönetimin
Etkili
Ortamı
Yönetmeliğinde
Yönetici
Ilişki
Etkili
Katılma
Çocuğun
Davranış
Erteleme
Bürokrasi
Dönüşüm
Politikası
Liderliği
Dışsallıkları
Kolektivizm
Ilkokul
Rol
Karar
Bilgi
Iş
Güven
Düzen
Ihmal
Çocuklar
Mesafesi
Proje
Eğitimin
Araştırma
Müdürü
Eğitim
Katılım
Yeniden
Takım
Modeli
Çokin
Okul
Yönetimi
Proaktif
Ilkokul
Yönetici
Yönetmeliğinde
Yönetim
Yönetmeliğinde
Yönetimin
Yönetici

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık verebilmesi için belirli bir müfredat ile plan ve program dahilinde sürdürülmesi gereklidir. Bu plan ve programa uygunluk ise eğitim yönetimi ile mümkündür. Ülkemizdeki eğitim yönetiminin bilimsel geçmişi 1950'li yıllara dayanmakla birlikte 1965 yılında Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bünyesinde kurulan Eğitim Fakültelerinin, eğitim yönetiminin bilimsel olarak ilk kez kurumsallaştığı yapılar olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim yönetimi YÖK'ün kurulmasının ardından önce anabilim dalı seviyesine indirgenmiş, ardından tekrar bölüm yapılmışsa da günümüzde halen anabilim dalı düzeyindedir. Lisansüstü düzeyde ise tezsiz ve tezli yüksek lisans ile doktora düzeyinde programlar bulunmaktadır. Eğitim yönetiminin lisansüstü programlarına olan ilgi, özellikle kabul şartlarının da esnek olması ve vakıf ve devlet üniversitelerinde ardı ardına programların açılması ile birlikte artmıştır. Bugün eğitim yönetimi, özellikle yüksek lisans düzeyinde her yıl çok sayıda mezun vermektedir.

Bu çalışmada eğitim yönetimi alanında yazılan doktora düzeyindeki tezlerin sistematik açıdan derlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 2016-2021 döneminde Türkiye'de nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı 38 doktora tezinin bulunduğu, bu tezlerin yazarlarının çoğunlukla erkek olduğu, en fazla tezin 2019 yılında yazıldığı, "Okul", "Eğitim", "Yönetici" ve "Çocuk" kelimelerinin en sık kullanılan anahtar kelimeler olduğu ve tezlerin okul yöneticileri ve öğretmenleri konu edindiği görülmüştür. Eğitim yönetimi alanındaki diğer sistematik araştırmalar incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin İsaoğulları (2016), Kocatürk, Aydoğdu, Baştoklu, Korucuoğlu ve Karadağ (2017) ve Yıldırım (2018) çalışmaların yöneticilerin liderlik özellikleri ile, Akyol ve Yavuzkurt (2016) öğretmenlerin eğitim yönetimine ilişkin görüşleri ile, Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür (2016) öğretmenler ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.Ancak eğitim sisteminin asli unsurlarından olan öğrenciler ile ilgili tezlerin yeterli sayıda olmadığı görülmüş ve gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin ihmal edilmemesi gerektiği önerilmiştir.

Eğitim Yönetimi Denetimi alanında araştırma biçimi şekli genel olarak nicel veri toplama tekniğine dayalıdır. Alanda nitel veri toplama tekniğinin eksikliği giderilmeli bu alanda yapılan çalışma sayısı arttırılmalıdır. Özellikle bu çeşit çalışma konusunda öğrenciler danışmanları tarafından teşvik edilmelidir. Eğitim Yönetimi Denetimi alanında görülen karma çalışma sayısının azlığı sebebiyle, nitel ve nicel araştırmaların birbirini destekler nitelikte kullanılarak nitelik olarak kalitesi arttırılmış çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle seçilecek anahtar kelimelerin literatür taramasındaki önemi göz önüne alındığında, bu seçimin özenli yapılmasının çalışmanın taranabilirlik ve ulaşılabilirlik düzeyine doğru orantılı katkıda bulunacağı göz ardı edilmemelidir. Eğitim Yönetimi Denetimi alanında incelenen kaynakların çeşitliliği arttırılmalı, tez, makale, bildiri ve diğer çalışmalar çeşitlilik sağlaması amacıyla karma olarak kullanılmalıdır. Nitelik arttırma yöntemlerinin göz önünde bulundurularak, ulusal yayınlar kadar uluslararası yayınlara da yönelim arttırılmalı, karşılaştırma tekniği kullanılarak çalışmaların kalitesi arttırılmalıdır. Alanın teknik terim kullanımına yatkın bir temel içermesi sebebiyle, kullanılan dile dikkat etmek, çalışmanın özellikle çeviri alanında yaşayacağı olumsuzlukların önüne geçebilir.

Araştırmalar için kullanılan veri tabanlarında yapılacak iyileştirmeler, araştırmaların zengin kaynak bulma şansını arttıracağı için, kalite ve çeşitli veri kullanım oranını arttıracaktır. Eğitim Yönetimi Denetimi alanında yapılan çalıştay ve kongrelerin düzenlenme sıklığı ve sayısının arttırılması alana pozitif yönde bir katkıda bulunacaktır. Eğitim Yönetimi Denetimi alanı, kendi alanında yapılan çalışmaları belirli periyotlarda inceleyip düzenleyerek, özellikle araştırmacıların bu alandaki kaynaklarının sıra ve dizinini oluşturarak çalışma sistemine katkıda bulunabilir. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitimde, bilimsel çalışmaya temel oluşturacak istatistik ve bilimsel çalışma derslerine önem verilerek, alanda araştırma yapma potansiyeli taşıyan öğrenci ve alandaki araştırmacıların, bilimsel çalışma yetkinliği arttırılabilir. Ayrıca yapılan istatistik çalışmaların öncesinde sağlanan kaliteli ve işlevsel eğitiminin alana doğrudan bir geliştirici ve kalite arttırıcı etkisi olacaktır. İncelenen çalışmalarda gözlenen yazım hataları ve cümle eksikliklerinin ortadan kaldırılabilmesi için akademik yazım stilini, araştırmacılara düzenlenecek eğitimlerle vermek, yazın kalitesini yükseltecektir.

KAYNAKÇA

Akyol, B., & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye'de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 5(2), 0-0. https://doi.org/10.7884/teke.631

Alpaydın, Y., & Erol, İ. (2017). Türkiye'de Eğitim Ekonomisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,*45(45), 23-41. https://doi.org/10.15285/maruaebd.292105

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 181-209.

Çelikten, M. (2014). Eğitim Yönetimi. Lisans Yayıncılık.

Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.

Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine Genel Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226.

Hallinger, P., & Kovacevic, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. Review of Educational Research, 89(3).

Hammad, W., & Hallinger, P. (2017). A Systematic Review of Conceptual Models and Methods Used in Research on Educational Leadership and Management in Arab Societies. School Leadership & Management, 37(5).

İsaoğulları, Y. (2016). Eğitim Yönelimi ve Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının Liderlik Teması Açısından İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karaca, O. (2018). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Metodolojik İncelemesi . Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak için Bir Rehber. DEUHYO ED, 6(1), 26-33.

Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K., & Hoşgörür, V. (2016). Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.

Kocatürk, H. E., Aydoğmuş, M. E., Baştoklu, H., Korucuoğlu, T., & Karadağ, E. (2017). Eğitim Yönetimi Alanında Bilgi Üretimi Üzerine Metodolojik Bir Değerlendirme: Educational Administration Quarterly (2000-2016). 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (EYK).

Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 167-197.

Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bİlimler Dergisi,* 2(1), 25-33.

Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi: Covid-19 Örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi,* Kuram ve Uygulama, 49-63.

Seren, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri. ENAD Online, 7(2), 494-513.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 87-98. https://doi.org/10.32953/abad.645880

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210

Yıldırım, A. (2018). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Üzerine Yapılmış Araştırmalarının İncelenmesi: Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 26(6), 1887-1896. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210

Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H., & Hoşgörür, V. (2016). Eğitim Denetimine İlişkin Türkiye'de Yayımlanmış Makalelerin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 47-63. https://doi.org/10.21666/mskuefd.09324

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA BÜTÜNLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ

Erol ÖNAN

Girne Amerikan Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, erolonan34@gmail.com

ÖZET

Eğitim yönetimi bir politika çerçevesinde yürütülen faaliyetlerdir. Bu politika ise kuram, araştırma ve uygulama üzerinde şekillenmektedir. Kuram, bir olay ve/veya olguyu açıklayan temel bilgiler iken, araştırma ise belirli bir probleme çözüm bulmak amacıyla verilerin planlı ve sistemli olarak toplanıp analiz edilmesi ve raporlanması sürecini ifade etmektedir. Bütün bu çabaların tek bir nedeni vardır, ki o da kurama dayanarak yapılan araştırmanın bulgularını uygulama pratiğine dönüştürebilmektir. Öte yandan bir konuda birden farklı kuram ortaya atılabilir. Bu kuramlar birbirine zıt da olabilir. Dolayısıyla önce bir kuram geliştirilerek bunun araştırması yapılmakta, bulgular ise pratiğe dönüştürülmektedir. Bu bağlamda kuramın araştırmacı ile uygulamacı arasında, araştırmanın ise kuram ile uygulama arasında bir köprü olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün derinlemesine irdelenmesi amaçlanmış, eğitim yönetimi alanında araştırmalar yapanlara yol gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, kuram, araştırma, uygulama

INVESTIGATION OF THE INTEGRITY OF THEORY, RESEARCH AND APPLICATION IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

Education management is activities carried out within the framework of a policy. This policy is shaped on theory, research, and practice. While theory is the basic information that explains an event and / or phenomenon, research refers to the process of collecting, analyzing, and reporting data in a planned and systematic manner in order to find a solution to a specific problem. There is only one reason for all these efforts, which is to be able to transform the findings of research based on theory into practice. On the other hand, more than one theory can be put forward on a topic. These theories can also be opposite to each other. Therefore, first a theory is developed, and its research is carried out, and the findings are transformed into practice. In this context, it is possible to say that theory is a bridge between researcher and practitioner, and research is a bridge between theory and practice. In this study, it is aimed to examine the integrity of theory, research and practice in educational administration in depth, and to guide those who do research in the field of educational administration.
Keywords: Educational administration, theory, research, practice.

GİRİŞ

Bilgi kelime ve anlam açısından çok eskilere giden bir tartışma konusu olagelmiştir. Günümüzde ise hemen her disiplinin bilgi kavramı ile bağlantısı bulunmaktadır. Bu açıdan bilgi kavramsal olarak günlük yaşamda sıklıkla başvurulan ve kullanılan bir kaynak olmasının yanı sıra bilimin de temelini oluşturmaktadır. (Güçlü & Sotirofski, 2006). Geleneksel olarak üç temel bilgi dünyasının olduğu kabul edilmektedir. Buna göre birincisi, bilgilerin kayda geçirildiği kütüphanelerin ve arşivlerin dünyası iken ikincisi, bilginin toplandığı ve organize edildiği, bilgi merkezleri ve kayıt merkezleridir. Üçüncü bilgi dünyası ise bilgilerin sayısal veya yapılandırılmış olduğu bilgisayarlar, telekomünikasyon ve otomatik bilgi sistemleri veri dünyasıdır (Adekeye, 1997). Bilginin hem günlük yaşamın yürütülmesini sağlaması hem de farklı dünyalarda yer alması nedeniyle yönetilmesi gereken en önemli değer olduğu anlayışı, günümüz modern toplumlarının temelini oluşturmaktadır. Bilgi yönetiminin içeriği ve kapsamı, çeşitli alanlardan araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından yakından incelenmektedir. Genel olarak kavram bir organizasyonun planladığı, organize ettiği, topladığı, kontrol ettiği, yaydığı, elden geçirdiği bilgileri, verimlilik için en üst düzeye çıkarmak istediği araç biçiminde tanımlanmaktadır (Özdemirci & Aydın, 2008). Bilgi yönetimi ise genel itibariyle bilgi toplama, bilgiyi kullanılabilir bilgiye dönüştürme ve bilgiyi teorikten pratiğe dönüştürerek uygulamalarda kullanma sürecini içermektedir. Bilgi yönetimi süreci öncelikli olarak bilgi gereksiniminin farkında olunması ile başlamakta ve elde edilen bilgilerin tüm faaliyetlere uyarlanmasına kadar tüm bilgisel faaliyetleri kapsamaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için ilk olarak bilgi yönetiminin sağlayacağı yararların farkında olunması ve sistemin düzenli şekilde uygulanması gerekmektedir. Bilgi üretimi açık ve gizli bilgi kaynaklarından yeni kaynak üretilmesi veya geliştirilmesi faaliyetlerini içermektedir. Bilginin üretimi hem iç hem de dış kaynaklardan faydalanarak bilgi sağlanması, derlenmesi ve toplanması gibi unsurları

içermektedir (Odabaş, 2009). Bilginin kullanılabilir bilgiye dönüştürülmesi süreci ise bilginin başarılı bir şekilde yönetilmesi bilgi değerinin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi ile bağlantılıdır (Çakar, Yıldız, & Dur, 2010). Bilgi yönetimi sürecinin önemli aşamalarından biri olan bilginin kullanılabilir hale getirilmesi ile depolama, düzeltme, uygulama, katılım ve paylaşım gündeme gelmektedir. Bilginin yapılandırılması anlamına da gelen bu süreçte bilgilerin hem geleneksel hem de elektronik olarak kodlanması, analizi, raporlanması ve sınıflandırılması söz konusudur. Bilginin uygulamalarda kullanılması ile yeni yaklaşımlar geliştirmek, teknoloji üretmek, pazarlama ve yönetim faaliyetlerinde oluşabilecek problemlerin çözümünü sağlamak mümkün hale gelmektedir (Sağsan, 2007). Dolayısıyla tüm çabalar, teorik olarak üretilen bilginin uygulamaya dönüştürülebilmesidir. Eğitim bilimleri için de durum diğer alanlardan farksızdır. Eğitim bilimlerinde de teorik olarak geliştirilen bilginin uygulamaya dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada eğitim bilimlerinde teorik bilginin geliştirilmesini sağlayan kuram ile kurama dayanarak gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda uygulama pratiğine nasıl dönüştüğü, bu değişkenler arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Kuram ve Kuramsal Bilgi

Eğitim bilimlerinde kuram, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkilerin ortaya konabilmesi için öncelikle kuramın ne olduğundan bahsetmek gereklidir. Kuramı en geniş haliyle "*bir konuyu sistematik olarak açıklayan genellemeler sistemi*" olarak tanımlamak mümkündür (Owens, 2004). Kuramı oldukça geniş açıdan ele alan bu tanım, kuramı tamamen genellemeler üzerinde şekillendiren, dolayısıyla bir konudaki geleneklere atıf yapan bir bakış açısına sahiptir. Başka bir bakış açısına göre ise kuram, herhangi bir bilim dalındaki bir konuda deneysel verilerin birleştirilmesi ile geniş bir alanı kapsayacak şekilde geniş çevreler tarafından kabul edilen hâkim görüştür (Hilav, 1985). Bu görüş ise kuramı salt genelleme olmaktan kurtarıp genelleme yapabilmek için deneysel verilere ihtiyaç duyulduğuna atıf yapmaktadır. Kuramın verilere dayandığını belirten başka bir görüş ise English (1994) tarafından yapılmış ve kuramın verileri anlamlandıran ve araştırmacıya yardımcı olan, belli koşullar altında neyin nasıl olacağını ve neyle ilişkili olduğunu tahminlemeye yarayan anlatılar olduğunu savunmuştur. Türkdoğan (1995) ise kuramı bilgi edinme sürecinin herhangi bir aşamasında ortaya atılabilen ve geçerlik ve güvenilirliği için bilimsel yöntemler kullanılmış, dolayısıyla kendi içerisinde bir iç tutarlılığa sahip olan bir tür bilgi ve açıklama düzeni olarak tanımlamış, bu bakış açısı ise kuramın bilimsel temellerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla kuram, bilginin sistematik bir şekilde üretilmesini sağlayan bilimin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Kurama dayanarak bilimsel yöntemlerle elde edilen verilerin analizi ile doğruluğu ve geçerliliği sınanan bilgiler ise kuramsal bilgiyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla kuramın geliştirilmesi, bilimin ilerlemesini sağlayan kuramsal bilginin üretilmesinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Öte yandan kuramsal bilginin üretilmesi, bu bilginin her zaman kalıcı olacağı anlamına gelmemektedir. Kuramsal bilgi, bilimsel veri işleme yöntemleri sayesinde üretilmiş, zaman içerisinde değişme kabiliyetine sahip olduğu gibi yok olabilme ihtimali olan bilgidir (Beycioğlu & Dönmez, 2006).

Eğitim Yönetiminde Kuram ve Kuramsal Gelişmeler

Her bilim dalında olduğu gibi eğitim yönetiminde de temel amaç, bilimsel bilgi üreterek yaşanılan dünyayı açıklamaktır. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında geliştirilen kuram da eğitim alanında gerçeği arama çabalarının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Gerçeği arama çalışmaları ise var olan bir probleme ilişkin farklı bakış açılarını ve inceleme yöntemlerindeki farklılıkları ifade etmektedir (Bozdoğan, 2018). Eğitim bilimleri, tek bir problem olarak insanın eğitimine odaklanırken, bireyin eğitimini nasıl sağlayacağı, bunun için hangi yöntemi kullanacağı konusunda kuramları çıkış noktası olarak kullanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde eğitim bilimleri de kuramsal olarak gelişmiş ve farklı dönemlerde farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim yönetimini etkileyen kuramsal gelişmeleri genel olarak Pozitivizm Öncesi Dönem, Pozitivizm Dönemi, Pozitivizm Sonrası Dönem olarak ele almak mümkündür.

Pozitivizm öncesi dönem (1850-1920) insan doğasını ve moral değerleri kutsayan, çalışkan, zevk almayı değil aileyi ve dini değerleri ön plana çıkaran yöneticilerin önemli görüldüğü dönemdir. Bu dönemde yönetim yaklaşımı insan doğasını ve dindarlığı ön plana çıkarmaktaydı. Pozitivist Dönem ise akılcı yaklaşımların yönetim, insan ve işe mükemmel bir şekilde uygulandığı dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde yönetim, akılcılık ve verimlilik ilkelerine göre şekillenmiştir. İnsanı önce makine olarak gören yaklaşım, ardından insan ilişkilerine odaklanmıştır. Pozitivizm Sonrası Dönem ise Pozitivizm dönemine getirilen eleştiriler kapsamında şekillenmiştir (Bozdoğan, 2018). Ancak bu dönemler arasında birinin bitip diğerinin başlaması gibi keskin geçişler değil, birbirinin içerisine geçiş şeklinde paradigma dönüşümleri söz konusudur. Eğitim Yönetimi alanındaki kuramsal gelişmeler, Maxcy (2005) tarafından dokuz ayrı döneme ayrılarak incelenmiştir. Buna göre eğitim yönetimi alanındaki kuramsal gelişmeler, kronolojik olarak şu şekildedir (Beycioğlu & Dönmez, 2006):

1. Romantik ya da Klasik Dönem (1850-1920): Dindarlığın ve maneviyatın ön plana çıkarıldığı dönem.
2. Bilimsel Yönetim (1920-1930): Taylorist üretim yaklaşımının hâkim olduğu, makineleşmiş insan yaklaşımının baskın olduğu dönem.
3. İnsan İlişkileri dönemi (1920-1940): İnsan ilişkilerine bakılmadan çalışanların nasıl yönetileceğinin kestirilemeyeceğinin öne sürüldüğü dönem.
4. Mantıksal Pozitivizm (1920'ler – Günümüz): Kuramın deneyle uyumlu olması gerektiğinin savunulduğu dönem.
5. Teori Hareketi (1940'lar – 1970'ler): Kanıt aramak yerine bolca veri toplamak gerektiğinin savunulduğu dönem.
6. Radikal Dönem (1950'ler – Günümüz): Tek bir araştırma yöntemi yerine farklı yöntemlerin kullanılmasının savunulduğu dönem.
7. Hermenetik (Açıklayıcı / Yorumlayıcı) Bilim, Fenomenoloji (Olgubilim), Eleştirel Kuram (1980'ler – Günümüz): Eğitim yönetiminde alternatif üretme çabalarının ürünü olan yaklaşımlara ev sahipliği yapan dönem.

8. Pragmatizm Dönemi (1970'ler – Günümüz): Farklı araştırma yöntemlerinin ve farklı kuramların bir arada kullanılmasının savunulduğu dönem.
9. Güncel Yaklaşımlar (2005 – Günümüz): Tamamen farklı kuramların bir arada kullanılabileceğinin savunulduğu çoklu kuram ve yöntemlerin kullanılasının savunulduğu dönem.

Eğitim bilimlerinde yaşanan bu kuramsal gelişmeler, önceki geliştirilen kuramların artık sorunlara çözüm bulamaması nedeniyle değişmesiyle ortaya çıkmıştır (Güngör, 2014). Örneğin Pozitivizm öncesi dönemde eğitim, sanayi toplumuna geçiş ile birlikte sanayinin ihtiyacı olan makineleşmiş insan tipini yetiştirmeye odaklanırken, üretim sisteminin değişmesi ile birlikte makineleşmiş insan yerine insanı farklı yetenekleri olan ve "insan" olarak ele alan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Günümüz Post Pozitivizm Döneminde ise Hermenetik Kuram (Açıklayıcı / Yorumlayıcı Kuram), Fenomenoloji (Olgu Bilim) ve Eleştirel Kuram ve Pragmatist Kuram gibi kuramlar geliştirilmiştir (Beycioğlu & Dönmez, 2006).

Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama İlişkisi

Kuram, olaylara genel bir açıklama getiren ve birikimli bilginin üretilmesine olanak sağlayacak şekilde eylemleri, yani araştırmaları, yönlendiren bir çatıdır. Bu sayede gerçek hayattaki karmaşayı açıklayabilmek için nereden başlanması gerektiği belirlenebilir. Dolayısıyla kuram, araştırmacıya araştıracağı konuya nereden başlaması gerektiği konusunda bir yol göstermektedir (Gündüz & Korkmaz, 2014). Kuram, bünyesinde barındırdığı öneriler sayesinde araştırma problemi arasında ilişki kurmayı sağlamaktadır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri incelerken tek bir ilişkiyi değil, tüm ilişkilerin dikkate alınmasını sağlamaktadır. Araştırmaya bir çerçeve kazandırdığından araştırma alanın sınıflandırılmasına katkı vermektedir. Kuram olmadan karmaşık problemlerin tanımlanması ve çözümlenmesi zordur. Bu nedenle de kuram aracılığı ile belirlenen koşullarda kontrol edilebilir bir çerçeve etrafında sorunun çözümüne odaklanılır (Yener, 2018).

Tüm bilim dallarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de amaç bir kurama dayanarak teorik olarak üretilen bilgilerin uygulamadaki pratiğe dökülmesidir. Dolayısıyla uygulama, tüm çabaların nihai amacıdır. Ancak uygulamanın başarılı olabilmesi için araştırmaya, araştırmanın yapılabilmesi için de kurama ihtiyaç vardır. Bir kuram, araştırmacı için bir tür referans sistemi sağlamakta ve tüm çabaları rastlantısallıktan kurtararak planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen faaliyetler bütününe dönüştürmektedir. Bu faaliyetler sayesinde sorunlar için genel bir çözüme ulaşılması mümkündür (Gündüz & Korkmaz, 2014).

Bununla birlikte uygulama, kuramın gücünü sınayan önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulamalı bir alan olarak eğitim yönetiminde üretilen kuramlar, deneysel ortamlarda geliştirilmekle birlikte, bu ortamın (yani örneklemin) genel ile (yani evren) ile hem nitelik hem de nicelik olarak farklı olması, geliştirilen her kuramın eleştirilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, özellikle eğitim yönetiminde, geliştirilen her kuram, uygulama alanında sınanmak durumundadır. Ancak bu sınama sonucunda kuram ile uygulama arasında bir denge sağlanabilir. Çünkü kuramsal bilginin doğru olup olmadığını uygulama göstermektedir. Bu bağlamda eğitim

yönetimi bakımından kuram ile uygulama arasında karşılıklı bir denge denetim mekanizması söz konusudur (Bursalıoğlu, 2020). Kuram ile uygulama arasında kurulmaya çalışılan denge, ancak uygulamacının kurama karşı olumlu bir tavır takınması ile mümkündür. Uygulamacının kuram konusundaki bilgisizliği ya da kendisine aşırı güveni, kurama karşı olumsuz tavır takınmasına neden olabilmektedir. Uygulamacının kurama karşı takındığı tavır, pratikte kuramcı ve uygulamacıyı birbirinden hiyerarşik olarak ayrı bireyler olduğu yanılgısı doğurmuştur ki bu doğru değildir. Çünkü kuramcı ile uygulamacının birbirine karşı hiyerarşik üstünlüğü bulunmamaktadır. Çoğu zaman kuramcı uygulamacıyı fazla görgül, uygulamacı ise kuramcıyı fazla teorik olmakla suçlamaktadır. Bu da kuram ile uygulama arasındaki bütünlüğü ve dengeyi bozmaktadır (Bursalıoğlu, 2020).

Öte yandan kuram ve uygulama arasında bir tür sebep sonuç ilişkisinden ziyade karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Kuram geliştirilirken uygulamadan faydalanılır. Çünkü pratikte tesadüfen gerçekleştirilen ve fark edilenler, araştırmaya konu edilebilmektedir. Tüm bu çabalar ise kuramın hammaddesini oluşturmakta ve kuramın kontrol edilebilmesi için araştırmanın geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca pratikte tesadüf eseri uygulanan faaliyetler, kuramın oluşturulmasına ve geliştirilmesine neden olduğu gibi araştırma sonucunda kuramın devam ettirilip geliştirilmesi ya da kuramın sonlandırılması kararının verilmesine de yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla kuram, uygulama ve araştırma bir sacayağını oluşturmaktadır (Bush, 2002). Çünkü kuram olmadan yapılan tüm uygulamalar tamamen tesadüf eseri ve bilinçsiz olarak gerçekleştirilirken, uygulamada karşılığı olup olmadığı bilinmeyen bir kuram ise sadece kâğıt üzerinde kalarak gerçeklikten kopmanın sebebi olmaktadır (Kısa, Badavan, & Houchens, 2020). Bu bağlamda kuram uygulamayı, uygulama ise kuramı beslemektedir.

Kuram, karar verme sürecini tesadüfi uygulamalardan ve bilinçsiz ve rastgele davranışlardan kurtarmaktadır. Böylece bilimsel verilere ve bulgulara dayanan kararlar verilebilmektedir. Bilimsel temeli olmayan her tür bilginin yalnızca kişisel deneyimlerden ibaret olduğu ve genellenemeyeceği düşünüldüğünde, bu tip bilgilerin yetersizliği ilk bakışta dahi göze çarpmaktadır. Bu tip bilgileri bilimsel bir temele oturtmak için ise bilimsel süreçlerden geçirmek gereklidir. Kuramı geliştirenlerin öne sürdüğü tartışmalar, uygulamacılar için geniş bir perspektif sunarak kişisel tecrübeleri bilimsel bir temele oturtmaktadır (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Bu da kuramcıların ürettikleri kuramsal bilgilerin uygulamacılar tarafından test edilmesini sağlamaktadır.

Öte yandan kuram ile uygulama arasında her zaman kusursuz bir etkileşim ve kusursuz bir ilişki kurulamamakta, çoğu zaman kişisel tecrübeler bilimsel temele oturtulmaya çalışılırken kuram ile uygulama arasında boşluklar oluşmaktadır. Bu durum, kurama dayanarak yapılan araştırmaların bulgularının uygulama pratiğine dökülememesi durumunda ortaya çıktığı gibi, tesadüf eseri gerçekleştirilen faaliyetleri açıklayabilecek bir kuramın oluşturulamaması durumunda da ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla uygulamalı bir bilim dalı olan eğitim bilimleri için de kuram ve uygulama arasındaki uyumsuzluktan bahsetmek mümkündür.

Eğitim yönetiminde kuram ile uygulama arasında uyumsuzluğun oluşmasına neden olan sorunlar, sürecin birçok noktasında görülebilmektedir. Kuramsal bilginin üretilmesinden başlayarak uygulamaya kadar giden süreçte

sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar uygulamacının ve/veya kuramcının yetiştirilmesinden başlayacak kadar temel noktalarda olabileceği gibi süreç içerisinde de meydana çıkabilir (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Örneğin kuramsal bilginin üretilebilmesi için bir tür görüş birliğinin oluşmaması, kısaca her kafadan bir sesin çıkması, kuramın uygulamaya dönüşmesinin önünde engel teşkil edebilir. Araştırmacılar arasında bir tür görüş birliğinin olmaması ya da görüş birliği yapan araştırmacıların sayısının az, niteliğinin yetersiz olması gibi durumlarda üretilen kuramsal bilginin yaygınlaşması mümkün olmayabilir (Greenway, Butt, & Walthall, 2019).

Bir diğer problem kuramcılar arasında keskin hatlarla bir ayrımın oluşmasıdır. Özellikle eğitim yönetimi alanı, kuramcıların tutuculuk derecesinde geleneklerine bağlı olduğu bir alandır. Ortaya atılan yeni kuramları kimin ortaya attığı, neye dayanarak böyle bir kuramın ortaya atıldığı gibi konularda geniş bir uzlaşı yakalamak zor olduğu gibi yeni kuramlara karşı önyargılar ciddi engel çıkarabilmektedir. Çünkü bu önyargılar, kuramın uygulamaya dönük olmaması gibi bir yaklaşımı beraberinde getirebilmektedir (Carson & Carnwell, 2007). Kısaca, değişime karşı direnç, eğitim yönetimi alanında her zaman ortaya çıkabilmektedir. Geliştirilen bir kuramın pratikte nasıl uygulanabileceği ile ilgili olarak önyargılı bir şekilde kuramın uygulamaya dönük olmadığı, dolayısıyla üretilen bu kuramın uygulamada yerinin olmadığı ya da uygulamanın çok zor olduğuna yönelik görüşler, tutucu bir şekilde savunulabilmektedir.

Kuramsal bilginin üretilmesinde bilginin nasıl üretileceği konusu da tartışmaları beraberinde getirmektedir. Eğitim bilimlerinde nicel araştırmalar yerine nitel araştırmalara doğru bir yönelim söz konusu iken, tutuculuk nedeniyle nitel araştırmalar yerine geleneksel araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğine yönelik savunmalar eğitim bilimlerinde araştırma çeşitliliğine sekte vurmaktadır.

Kuram, araştırma ve uygulama birbirini etkilemekle birlikte bu üçlünün birbiriyle bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır Eğitim yönetimi bağlamında uluslararası niteliklere haiz öğretmenler yetiştirebilmek için üniversite ile okul arasında bir entegrasyon sağlanarak öğretmen adaylarının okul ortamında deneyim kazanması, okul ortamında teori ile pratik arasında bir denge kurabilecek şekilde yetiştirilmesi bu çabaların bir karşılığıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsanlığın ortaya çıktığı ilk günden bu yana üretilen bilgiler, birikimli bir şekilde sonraki nesillere aktarılmıştır. Bu aktarım önceleri taklit yolu ile yapılırken, modern yaşama geçildikçe sistematik bir eğitim yolu ile yapılmaktadır. Bu sistematik eğitim ise kuramın üzerine şekillenmektedir. Diğer tüm bilim dallarında olduğu gibi uygulamalı bir bilim dalı olan eğitim yönetiminde de kuram, bir çıkış noktası olarak görev yapmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeni neslin yetiştirilebilmesi için önce makineleşmiş insan yaklaşımını temel almış ve bu kuram doğrultusunda yeni nesillerin yetiştirilmesini sağlayacak pratiklere yol vermiştir. Ancak ilerleyen dönemde insana yaklaşımın değişmesi ile birlikte eğitim yönetimindeki hakim kuramın yerine yeni

kuramlar ortaya atılmış ve bu kuram doğrultusunda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla kuram, uygulamaya giden yolu açan anahtar rolü üstlenmiştir.

Eğitim yönetiminin asıl amacının bireyin ne şekilde eğitileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu ana amaca hangi yoldan ulaşılacağı konusu kuramı oluştururken, bu kurama dayanarak yapılan araştırmaların sonuçları ise uygulamaya dökülmektedir. Ancak ne kuram ne araştırma ne de uygulama tek başına bir şey ifade etmektedir. Pratikte tesadüfi olarak gerçekleştirilen uygulamalar kurama dayandırılması halinde bilimsel temel almakta, bu temel olmadan gerçek hayatta gerçekleştirilen uygulamalar ise karmaşa içerisinde gerçekleştirilmektedir. İşte kuram, bu noktada devreye girerek araştırmanın ve uygulamanın planlı ve programlı bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır.

Bununla birlikte bir kurama dayanarak, planlı ve programlı bir şekilde yapılan uygulamalar ise araştırma sayesinde mümkündür. Pratikte tesadüfi olarak gerçekleştirilen uygulamalardan keşfedilenlerin gerçekten problemin çözümü olup olmadığının belirlenebilmesi için araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırmanın ardından yapılacak uygulamalar ise problemin çözümünün gerçekten o olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gerçek dünyada tesadüfi olarak gerçekleştirilen uygulamalara dayanarak bir kuram geliştirmek, bu kurama dayanarak araştırma yapmak, bu araştırmanın sonuçlarını ise gerçek dünyada uygulamak sistemin çarklarını oluşturmaktadır. Fakat bu sıralama, hiyerarşik bir sıralamadan ziyade karşılıklı etkileşime dayanmakta ve bir sacayağın üç ayağını oluşturmaktadır. Çünkü uygulama olmadan kuram geliştirilemeyeceği gibi, kurama dayanmayan uygulamalar ise bilimsellikten uzak olacaktır. Bu bağlamda kuram, karar verme süreçlerini ve tesadüfi uygulamaları bilimsel olarak temellendirmekte ve bilinçsizlikten ve rastlantısallıktan kurtarmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada kuram, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmış ve kuram olmadan uygulamanın bilimsellikten uzak olacağı, uygulama olmadan ise kuramın teoride kalacağı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda uygulamalı bir bilim dalı olan eğitim bilimlerinde kuram geliştirilmeden önce uygulamadan destek alınması, kuram geliştirilmesi sürecinde uygulamadan destek alabilmek için eğitimlerin gerçek hayattaki uygulamalara paralel sürdürülmesi gerektiği önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Adekeye, W. B. (1997). The Importance Of Management Information Systems. *Library Review, 46(5)*.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Educational Administration: Theory and Practice, 47*, 317-342.

Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmalar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi, 1(1)*, 52-66.

Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama.* Pegem Akademi.

Bush, T. (2002). Educational Management: Theory and Practice. T. Bush, & L. Bell (Dü) içinde, *The Principles and Practice of Educational Management, 1-23. https://doi.org/10.30828/real/2016.1.1*

Carson, A., & Carnwell, R. (2007). Working in the theory–practice gap: the lecturer practitioner's story. *Learning in Health and Social Care, 6(4)*.

Çakar, N. D., Yıldız, S., & Dur, S. (2010). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 10(1)*, 71-93.

English, W. F. (1994). *Theory in educational administration.* Harper Collins Publications.

Greenway, K., Butt, G., & Walthall, H. (2019). What is a theory-practice gap? An exploration of the concept . *Nurse Educ Pract, 34(1)*.

Güçlü, N., & Sotirofski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4)*, 352-353, 91-11. https://doi.org/10.29065/usakead.256381

Gündüz, Y., & Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*.

Güngör, S. (2014). Eğitim ve Eğtiim Yönetiminde Paradigmalar. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3)*.

Hilav, S. (1985). *Felsefe El Kitabı.* Gerçek Yayınevi.

Kısa, N., Badavan, Y., & Houchens, G. (2020). Eğitim Yönetimi Alanındaki Kuram-Uygulama Boşluğunun Nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(4)*, 1629-1645. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3626

Odabaş, H. (2009). Örgütlerde Enformasyon: Bilgi Yönetimi ve Süreci. *Information–Knowledge Management and Process in Organizations.* içinde Pamuk Yayıncılık.

Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education adaptive leadership and school reform.* Pearson Inc.

Özdemirci, F., & Aydın, C. (2008). Kurumsal Bilgi Kaynakları ve Bilgi Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği, 22(1)*.

Sağsan, M. (2007). Uygulamadan Disipline Bilgi Yönetimi ve Bir Alan Çalışması. *Amme İdaresi Dergisi, 40(4)*, 103-131.

Türkdoğan, O. (1995). *Bilimsel değerlendirme ve araştırma metodolojisi.* MEB Yayınları.

Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Social Sciences Research Journal, 7(3)*, 102-113.

TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİMDE LİDERLİK ANLAYIŞI

Şeyma ERSÖZ KILINÇ
Girne Amerikan Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, seymaersoz1992@gmail.com

ÖZET

Tüm dünyayı etkisi altına alan, neredeyse hayatı durdurma noktasına getiren Covid-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim pratikleri de dönüşüm geçirmek zorunda kalmış ve yüz yüze eğitim zorunlu olarak terk edilerek ilkokuldan üniversiteye kadar tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum, fırsat eşitliği sorgulamalarını doğurmuş, ayrıca eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde işlenip işlenemeyeceği de tartışma konusu olmuştur. Öğreten ile öğrenenin bir arada bulunmadığı uzaktan eğitimin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için öğretenlerin liderlik özellikleri hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimde liderlik anlayışının nasıl olması gerektiği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, uzaktan eğitim, liderlik, dijital liderlik, uzaktan eğitimde liderlik

LEADERSHIP APPROACH IN DISTANCE EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

Due to the Covid-19 epidemic, whichaffectedthewholeworldandbrought life tothepoint of halting, educationandtrainingpracticesalso had totransform, andface-to-faceeducationwasabandonedcompulsoryanddistanceeducationwasstarted at alllevelsfromprimaryschooltouniversity. Thissituationledtoquestions of equality of opportunity, and it wasalso a matter of debatewhethereducationcould be handled in a healthyway. Theleadershipcharacteristics of theteachershavebecomemoreimportantthan ever forthehealthyfunctioning of distanceeducation, in whichtheteacherandthelearner do not coexist. Inthisstudy, "distanceeducation" and "how theunderstanding of leadership in distanceeducationshould be" is evaluated.

Keywords: Education, distanceeducation, leadership, digitalleadership, leadership in distanceeducation

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme, internet temelli eğitim, e-öğrenme gibi kavramlar çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramların benzer özellikleri olduğu gibi farklılıkları da bulunmaktadır. Bu kavramların hepsi öğrenenin öğretenden uzak olduğu, öğrenenlerin öğrenme materyallerine ulaşmak için bazı teknolojileri kullandığı ve yine teknolojilerle öğretenle ve diğer öğrenenlerle etkileşime geçtiği ve bu kapsamda öğrenenlere desteklerin sağlandığı eğitim türüdür.

Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim çok geniş kitlelere hizmet veren eğitim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim yeni teknolojilerle kolayca ve hızlıca adapte olarak daha geniş ve farklı kitlelere ulaşmakta ve etkili şekilde öğrenim sunmaktadır. Öte yandan 2019'un son günlerinde Çin'de ortaya çıkarak çok kısa sürede pandemiye dönüşerek bütün dünyaya yayılan Covid-19 nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmiş, eğitime tüm kademelerde zorunlu olarak uzaktan devam edilmiştir. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerini sekteye uğratmıştır. Bu nedenle de öğreten ile öğrenenin aynı ortamda bir arada bulunmadığı uzaktan eğitimde eğitim öğretim faaliyetlerinin sekteye uğramaması için liderlik hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada da uzaktan eğitime ve uzaktan eğitimde liderlik anlayışının nasıl olması gerektiği değerlendirilmiştir.

UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan Eğitim Kavramı ve Tarihçesi

Son yıllarda uzaktan eğitim, dikkat çekici bir konu ve uygulama haline gelmiştir. Eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşan uzaktan öğrenme uygulamalarının temel fikri öğretmenler ve öğrencilerin öğrenme sürecinin tamamı

veya bir kısmı boyunca zaman ve yer açısından ayrı olmalarına dayanmaktadır. Farklı mekanlarda oldukları için de iletişim ve etkileşim için farklı iletişim teknolojilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Gürer, 2019: 3).

Uzaktan eğitim öğrenci danışmanlığı ve öğrenci başarısının gözetilmesinde, sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir (Uşun, 2006:7). Uzaktan eğitimin kavramsal dayanakları ise yeni olanaklar yaratılması, eğitim ve iş yaşamı arasında bütünlük sağlama, eğitimde demokratikleşme ve yaşam boyu öğrenme imkanının sağlanması, mevcut eğitim kurumlarından etkin biçimde yararlanma, bireysellik, teknolojiden yararlanma eğitim ve mali olanakları dengede tutma şeklinde belirtilmektedir (Gökçe, 2008: 2).

Uzaktan eğitimin amacı öğretimin aksamasına sebep olabilecek zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldıran, gelişen teknolojiye ayak uyduran, zamandan ve mekândan etkilenmeden bireylerin eğitimlerine katkı sağlayabilen sistemler aracılığıyla insanlara eğitim imkânı sunmaktır (Yavuzalp, 2019: 148).

Uzaktan eğitim, tüm dünyada mektupla öğretimle başlayan, radyo ve televizyon yayınları ile devam eden, açık üniversiteler ve telekonferanslarla gelişen ve nihayet internet üzerinden web teknolojilerinin kullanıldığı yöntemlere doğru bir evrilmiştir.

Dünyada ilk mektupla eğitim uygulamasının 1728 yılında İsveç'te gerçekleştiği bilinmektedir. Boston Gazetesi'nin 20 Mart 1728 tarihli baskısında Steno dersleri verileceği ilanı yer almıştır. 1833 yılında İsveç'te verilen bir ilanda da açıkça mektup aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen öğretimden bahsedilmiştir (Uşun, 2006: 210).

1856'da uzaktan eğitim alanında örgütlü girişimler de başlamış, bu kapsamda Almanya'da günümüzdeki ismi ile Langenscheid öğretim materyalleri yayınlayan ve uzaktan dil eğitimi veren bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Bu okuldan sonra 1884'te yine Almanya'da öğrencileri üniversite sınavına hazırlayan bir uzakta eğitim okulu açılmıştır (Kaya, 2002: 28).

1929'da radyonun altın çağı ile beraber yayıncılıkta teknik gelişmeler de olmuş ve özellikle de radyo verici gücünün hızla artarak tüm dünyaya yayılması gerçekleşmiştir. İlk yayından kısa bir süre sonra 1930'larda Asya ve Afrika'nın bazı ülkeleri dışında hemen her kıtada ve ülkede radyo istasyonları kurulmuştur. Aynı yıllarda öğrenciler tarafından çok kısa sürede kabul gören eğitim amaçlı radyo programlarının yayınlanmasının temel amacı dünyayı sınıfa getirmek ve en iyi öğretmenlerin hizmetlerini yaygınlaştırması olmuştur. Okul radyolarının ilk günlerinde önemli başarılar elde edilmiştir. Hazırlanan programlar ile çocuklara çiftçilik, ulaşım ve bilim gibi konularda bilgiler verilmiştir (Uşun, 2006: 214).

Dünyada ilk defa televizyonla uzaktan eğitim uygulaması 1932-1937 yılları arasında ABD'de Iowa Üniversitesi'nde eğitim televizyonu yayınları ile başlamıştır. Daha sonra televizyonla verilen eğitsel nitelikli yayınlar, ABD'de 1953

yılında, İngiltere'de ise doğrudan okul programlarına paralel programlar olarak 1957 yılında başlamıştır (Uşun, 2006: 214).

Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları daha çok açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren birçok kurum teknolojik alandaki son gelişmeler ve özellikle internet ve web gibi ağ teknolojilerinin de etkin kullanılması ile büyük ölçekli etkileşimli, katılımlı ve açık erişim sunan geniş katılımlı çevrimiçi kurslar düzenleyebilecek kapasiteye ulaşmıştır (Tekinarslan, 2019: 31).

Türkiye'de uzaktan eğitim 1924'te John Dewey'in sunduğu öğretmen eğitimi raporu ile gündeme gelmiş ve 1927'de bir kavram olarak kabul görmeye başlamışsa da, fiili olarak ilk uygulama 1956'da Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde yapılan bir çalışma ile banka personeline yönelik mektupla öğretim yoluyla hizmet içi eğitim şeklinde başlamıştır (Yavuzalp, 2019: 146).

1960'ta Milli Eğitim Bakanlığı bazı teknik öğretim için Mektupla Öğretim Merkezi'ni kurmuş ve bu sayede birçok kişi uzaktan eğitim ile tanışmıştır (Arat ve Bakan, 2014: 368). 1975'te Deneme Yüksek Öğretmen Okulu yüz yüze eğitim yanı sıra mektupla öğretim, televizyon ve radyo ile eğitim yöntemlerini birleşmiştir. Lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere öğretim olanağı sağlamak ve yüksek öğretim önündeki yığılmayı önlemek için ön lisans düzeyinde ara insan gücü kademesini yetiştirmek için Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1974-1979 yılları arasında faaliyet göstermeye başlamış, özellikle teknik branşlarda binlerce kişi eğitim almıştır (Arat ve Bakan, 2014: 268).

1968'de TRT'nin kurulması ile Türkiye'de televizyon da eğitim faaliyetleri için kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle 1982'de Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık öğretim Fakültesi'nin kurulması ardından, bu fakültenin dersleri de radyo ve televizyon yayınlarıyla desteklenmiştir (Arat ve Bakan, 2014: 368).

1992 yılında açık ve uzaktan öğrenmenin ortaöğretim seviyesinde de uygulanması düşünülmüş ve bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı lise düzeyinde hizmet veren Açık öğretim Lisesi kurulmuştur. 1998'de 6,7 ve 8'inci sınıf eğitimleri veren Açık Öğretim İlköğretim Okulu açılmıştır. Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu ise 1998'de Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne bağlı iken 2011'den bu yana Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir (Gürer, 2019: 13).

Türkiye'de internet tabanlı eğitim uygulamaları 1998 yılında Orta programı Doğu Teknik Üniversitesi'nde başlamıştır. İnternete dayalı asenkron eğitim uygulaması ve Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı düzenlenerek bilgi teknolojilerine ilgi duyan ve bu konuda kendini geliştirmek isteyen bireylere bu anlamda fırsatlar sunmuştur (Gürer, 2019: 13).

Uzaktan Eğitim Modelleri

Öğretenlerin ve öğrenenlerin açık ve uzaktan eğitim ortamlarındaki rolleri kullanılan teknoloji ve açık ve uzaktan öğretim şekline göre farklılık göstermektedir. Eş zamanlı çevrimiçi ortamlar, eş zamansız çevrimiçi ortamlar, telekonferans, basılı materyaller üzerinden eğitim gibi farklı açık ve uzaktan eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim modelleri iletişim teknolojilerinin kullanımı ve etkileşim durumuna göre *tek yönlü modeller* ve *çift yönlü modeller* olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Tek yönlü modeller arasında mektup ile öğretim, tek yönlü radyo, tek yönlü televizyon, tek yönlü bilgisayar ve tek yönlü karma dağıtım modeli bulunmaktadır. Çift yönlü modeller arasında çift yönlü radyo konferansı, çift yönlü TV temelli video konferansı, çift yönlü etkileşimli bilgisayar ve çift yönlü karma teknoloji sistemi bulunmaktadır (Tekinarslan, 2019: 31-32).

Uzaktan Eğitimin Temel Bileşenleri

Uzaktan eğitim süreci farklı bileşenlerden oluşan bir bütünü temsil etmektedir. Bileşenlerin birbiri ile uyumlu çalışması gerekmektedir.

Program Yapısının Geliştirilmesi: Uzaktan eğitim programı eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için belirli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışmalardır. Uzaktan eğitim programları ayrıntılı hazırlıklar ve planlamalar yapılarak düzenlenmektedir. Bu uzaktan eğitim programı hazırlanırken, öncelikle gereksinim analizi yapılarak bu analize dayalı program taslağı geliştirilmekte; daha sonra organizasyon ve altyapı oluşturulmaktadır (Uşun, 2006: 11).

***Eğitimci*:** Eş zamanlı öğrenme ve öğretme süreçlerinin gerçekleştirildiği sanal sınıf uygulamalarında eğitimci konferans yöneticisi rolü ile öğrenme sürecini yönetmeli, öğrenenleri motive etmeli, çevrimiçi tartışmalarda eşitlik sağlamalı ve tartışmalar için kurallar ve yönergeler oluşturmalıdır. Öğretenin ders yapısının sade anlatımı ve organize edilmesi, ders yapısı ve dersin esnekliği arasında denge oluşturulması ve dersi ve uzaktan eğitim sürecini değerlendirmesi kendisinden beklenen diğer yönetimsel rolleridir (Berigel ve Çetin, 2019:133).

***Öğrenci*:** Uzaktan eğitim sürecinde eğitim alan bireylerdir. Kendi öğrenme sorumluluklarının farkında olarak eğitimleri gerçekleştirmektedirler. Öğrencinin ihtiyaçları ve istekleri uzaktan eğitim sürecinin tüm aşamalarında gözetilmelidir (Aydemir, 2018: 20).

***Yönetim*:** Uzaktan eğitim sürecinin tüm bileşenleri ile uyumlu şekilde çalışması için gerekli planlamaların, analizlerin, tasarımların, geliştirmelerin ve değerlendirmelerin yapılmasını sağlar. Sürecin koordineli bir şekilde ilerlemesi için çalışır (Aydemir, 2018: 20).

Öğretim Yönetim Sistemi: Uzaktan öğrenme için mevcut teknolojilerin çeşitliliğinin her geçen gün artması nedeniyle eğitim ve öğretim sürecinde kullanılacak medya ve teknoloji ile ilgili karar verme birçok faktörün ele alınmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Çeşitliliğin artması ile birlikte internetteki birçok uygulama, metin ses,

video ve dijital çoklu ortamı kendi içerisinde birleştirebilmekte, aynı zamanda tel ve iki yönlü iletişim imkânı sunabilmekte ve eş zamanlı/eş zamansız iletişimi de destekleyebilmektedir (Top, 2019: 45). (Top, 2019)

***Kaynak ve Ortamlar*:** Kaynaklar öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirmeleri için kullandıkları bilgi kaynaklarıdır. Bunlarda hedef kitleye, dersin veya kursun yapısına, amaçlanan öğrenme çıktılarına, kurulmak istenen etkileşime göre farklılık göstermektedir. Bu değişikliklere göre uygun kaynak ve ortamlar öğrencilere sunulmalıdır (Aydemir, 2018: 21).

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim

2020 yılı başında Çin'de başlayan ve tüm dünyayı saran koronavirüs salgını nedeniyle ilk, orta ve lise dengi okullar yanı sıra üniversiteler kapanmış, dünyanın dört bir yanında her yaştan 2 milyara yakın öğrenci yüz yüze eğitim öğretim olanağından mahrum kalmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020: 1).

Salgının çıkış noktası Çin'de virüsün yayılımını önlemek için ülke çapında okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Çin salgın ile beraber derhal 221 platformda sağlanan 401 sanal deneysel simülasyon kursları dahil olmak üzere 24.000 çevrimiçi kurs açmak için harekete geçmiş, çevrimiçi eğitimler Çin Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilmiştir (Sun, Tang ve Zuo, 2020).

Koronavirüs salgını Mart 2020'de Türkiye'de de etkili olmuş ve bu süreçle beraber ilk ve orta dereceli okullar yanı sıra yüksek öğretim kurumları tatil edilmiştir. Eğitim sürecinin devam edebilmesi için uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Salgın ile birlikte hızlı bir karar alan Türkiye'de YÖK'ün 18 Mart 2020'de aldığı karar uyarınca örgün ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında teorik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinde üniversitelere yetki devri yapmıştır. Bu yetki devri sonrasında Türkiye'deki üniversiteler örgün programlardaki teorik dersleri çeşitli uzaktan eğitim yöntemleriyle yürütmeye başlamıştır. YÖK 26 Mart 2020 tarihinden itibaren bahar dönemi eğitim sürecinin sadece uzaktan eğitim, açık öğretim, dijital öğretim imkânları ile sürdürülmesine karar vermiştir (Karadağ ve Yücel, 2020: 2).

23 Mart 2020'ta Türkiye, yaklaşık 18 milyon ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi için TV tabanlı uzaktan eğitim başlamıştır. Uzaktan eğitim, devlet tarafından işletilen Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kanalları üzerinden yayınlanmıştır. 2019-2020 öğretim yılında uzaktan eğitim süreci 19 Haziran'da sona ermiştir. 23 Mart - 19 Haziran tarihleri arasında TRT EBA TV İlköğretim Okulu, TRT EBA TV Ortaokulu ve TRT EBA TV Lisesi kanallarında toplam 2 bin 516 saat yayın yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde 7 milyon 383 bin 213 öğrenci ile 1 milyon 30 bin 516 öğretmen EBA'yı aktif olarak kullanmıştır (MEB, 2020). Türkiye'de koronavirüs salgını sonrasında üniversiteler de kendi bünyelerinde uzaktan eğitime geçmiş ve sınavlar da büyük ölçüde uzaktan gerçekleştirilmiştir.

UZAKTAN EĞİTİMDE LİDERLİK

Eğitimde Dijital Liderlik

Dijital çağ, her şeyi olduğu gibi liderlik yaklaşımlarını da etkilemiş, modern liderlik teorileri arasına dijital liderlik kavramının da dahil olmasını sağlamıştır. Yeni neslin tamamen dijital bir çağa doğmuş olması eğitim yönetiminde yalnızca liderlik özelliklerinin yetmemesine, ek olarak dijital yeterliliklerin de ön plana çıkmasına neden olmuştur. Özellikle Covid-19 salgını nedeniyle 2020 yılının yüz yüze eğitim öğretim açısından neredeyse kayıp bir yıl olması ve eğitimin uzaktan eğitime kaymış olması nedeniyle dijital yeterlikler her zamankinden daha fazla öne çıkmıştır.

Dijital liderlik, dijitalleşen günümüz dünyasında yöneticilik, işletmecilik, stratejik düşünceler, dijital araçları kullanım yeterliliği gibi pek çok becerinin harmanlanması ile ortaya çıkan bir liderlik türüdür. Bu nedenle de okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine ek olarak dijital yeterliliklerini geliştirerek liderlik tarzlarını dijital liderliğe dönüştürmeleri gereklidir (Çelik-Şahin, Avcı, Anık, 2020: 272).

Dijital dönüşümün okul yöneticilerinin liderlik stillerine adeta meydan okuduğu günümüz dünyasında okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığı konusunda hem kendisini geliştirmesi hem de çevresini teşvik etmesi gereklidir (Öz, 2020: 46). Liderlik yaklaşımlarının fiziksel güçten zekaya ve stratejik hamleler yapabilme becerisine evrildiği günümüz küreselleşen dünyasında dijital liderler farklı bakış açıları arasında değerlendirme yapmak, gelecek odaklı olup vizyoner davranmak, problemleri uzaktan dahi olsa algılayıp çözebilme yeteneğine sahip olup empatik davranmak, yeni yönetim yaklaşımlarını denemek, dijital yeteneklerini tüm bunları sergilemek için kullanmak, sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmak ve hızlı gelişmelere ayak uydurmak durumundadır. Böylece dijital çağda liderlik etmesi kolaylaşacaktır (Çelebi, 2021: 61).

Dijital lider niteliğindeki okul yöneticilerinin öğretmenlerin olası endişelerini gidererek kendilerinden dijital anlamda beklentilerini açık bir şekilde ifade etmek, öğretmenlerin alması gerekli güvenlik önlemleri ile ilgili olarak bilgilendirme yapmak ve öğretmenlerin dijital imkânlara erişimini kolaylaştırmak konusunda yeterlilik sahibi olması gereklidir (Durnalı, 2019: 405).

Uzaktan Eğitimde Liderlik Anlayışı

Liderlerin kendi becerilerini geliştirip değiştirme, uyarlama ve yeniden keşfetme özelliklerine sahip olması bir zorunluluktur. Uzaktan eğitim konusunda da farklı bir durum söz konusu değildir. Uzaktan eğitim gündeminin başarılı bir şekilde takip edilebilmesi için başkalarının da gündemi takip etmesini yönlendirme ve etkileme yeteneğine sahi olması şarttır. Uzaktan eğitim konusunda liderler, gündemi gözden geçirip kendi etki alanları dâhilinde yeni gündemler yaratmaktadır. Bunun için de motivasyon, yaratıcılık ve insan kaynaklarını kullanabilme becerileri, uzaktan eğitim liderinin başarısında anahtar rolü bulunan yetkinliklerdir (Portugal, 2006: 4).

Uzaktan eğitimde liderlik için birkaç faktörün birlikte bulunması gerekmektedir. Her şeyden önce uzaktan eğitimin amacı, misyon ve hedefler net bir şekilde belirlenmelidir. Sonrasında müfredat, öğretme ve öğrenme

stratejilerinden hangisinin tercih edileceği kararlaştırılmalıdır. Uzaktan eğitim müfredatında yer alan konular arasındaki geçişlerin nasıl olacağı ve müfredattaki konular işlenirken öğrenciler ile nasıl etkileşim kurulacağı gibi konular önceden belirlenmelidir. Ayrıca idare ile öğrenciler, öğretmenler ve diğer görevliler arasında bir koordinasyon sağlanmalıdır. Gerektiğinde ek personel ile dış kaynaklardan da faydalanılmalıdır (Jameson, 2013: 905).

Uzaktan eğitimde liderler, değişimi yöneten pozisyonunda olan, sürekli değişen ortama uyum sağlayabilmek için bilgi ve becerilerini düzenli olarak geliştiren ve bu gelişim için de esnek davranan liderlerdir (Nworie, 2012). Uzaktan eğitimde liderlik edebilmek için kişisel felsefe, vizyon, pedagojik bilgi ve zorlukları aşma istekliliği arasında bir denge sağlanmalıdır. Dolayısıyla uzaktan eğitime liderlik edebilmek için hem iç ve dış faktörleri hem de kişisel ve mesleki faktörler arasında yapıcı ve bilinçli bir denge kurma becerisi gereklidir. Uzaktan eğitimde öğreten ile öğrenen bir arada bulunmadığından öğrencilerin dışsal olarak çok fazla uyaran ile karşılaşarak dikkatlerinin dağılabileceği ve motivasyonlarının düşebileceği göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitim konusunda liderlerin içsel ve dışsal faktörler arasındaki dengeyi gözetmesi şarttır.

Uzaktan eğitim liderleri, diğer tüm liderlik özelliklerinin yanına dijital liderlik yetkinliklerini de katabilen liderlerdir. Ancak uzaktan eğitim liderlerinin yalnızca teknolojiyi kullanan ya da sistemi yöneten bireyler değil, aynı zamanda öğrenmeyi bekleyen öğrencileri yöneten ve onlara liderlik eden bireyler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Uzaktan eğitim liderleri, ileri görüşlülük ve yenilikçilik özelliklerinin yanında yüz yüze eğitim verilen kurumlardaki bürokratik engelleri de aşabilecek yeteneğe sahip olmalıdır (Ekren, 2014: 64).

Uzaktan eğitimin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için yalnızca öğretmen / akademisyenlerin değil idarenin de uzaktan eğitim sürecinin tümüne liderlik edebilmesi gereklidir. Bu bağlamda öğrenme sürecinde teknolojinin kullanımı konusunda öğreten pozisyonundaki kimselere yardımcı olmak, uzaktan eğitim verilen konu hakkında güncel bilgileri ve önerileri içeren haber bültenleri geliştirmek, öğretim üyelerinin profesyonel ve hakemli dergilerdeki yayınları gözden geçirebilecekleri araştırma merkezi ve kütüphaneleri oluşturmak, konferanslar düzenlemek ve bu konferanslara katılım göstermekle mükelleftir (McFarlane, 2011).

SONUÇ

Bilindiği üzere 2019 yılının son günlerinde ortaya çıkarak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle tüm hayat durma noktasına gelmiş, eğitim öğretim faaliyetleri de sekteye uğramıştır. Eğitimin sağlıktan sonra insan hayatı için en önemli gerekliliklerden biri olduğu düşünüldüğünde, devamlılığını sağlayabilmek için ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. YÖK'ün 18 Mart 2020'de aldığı karar uyarınca tüm üniversiteler teorik dersler için uzaktan eğitime geçmiş, MEB ise 23 Mart 2020'de yaklaşık 18 milyon ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi için televizyon tabanlı uzaktan eğitim sistemi olarak EBA TV uygulamasını başlatmıştır. Ardından Zoom programı aracılığı ile hemen hemen tüm okullarda canlı yayın ile kendi

öğretmenleri aracılığı ile eğitim öğretim faaliyetlerine geçilmiştir. Ancak bu durum, evinde bilgisayarı ya da internete bağlanabilecek herhangi bir cihazı olmayan ya da cihazı olsa dahi evinde interneti olmayan öğrenciler ile derslere katılabilen öğrenciler arasında fırsat eşitliği tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Ayrıca eğitim faaliyetlerine uzaktan devam edilmesi ile birlikte öğreten ile öğrenenin bir arada bulunmaması nedeniyle eğitim öğretim faaliyetinin sağlıklı bir şekilde ilerleyip ilerlemeyeceği de tartışmaya açılmıştır. Bu noktada uzaktan eğitimin hem idare tarafında hem de öğreten tarafında liderlik özellikleri hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır.

Uzaktan eğitimin dijital imkanlar ile sürdürülmesi nedeniyle her şeyden önce uzaktan eğitim faaliyetini gerçekleştirecek öğretenin dijital becerilere sahip olması gereklidir. Ancak idare de öğretenlerin hem dijital becerilerini geliştirmelerine ön ayak olmak hem de uzaktan eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli önlemleri almakla mükelleftir. Dijital teknolojiler sayesinde eğitim materyali kaynaklara erişim kolay olsa da öğrencilerin kolayca dikkatinin dağılabileceği ve motivasyonlarını kaybedebileceği göz önünde bulundurularak öğretenlerin dijital teknolojilerin tüm imkanlarını kullanarak öğrencilerinin konsantrasyonlarını ve motivasyonlarını diri tutması gereklidir. Bu da uzaktan eğitim liderlerinin dijital liderlik niteliklerini taşınası ile mümkündür. Bu nedenle uzaktan eğitim liderlerinin değişimi yöneten pozisyonda olarak dijital becerilerini düzenli olarak geliştirmesi gerektiği gibi, öğrencilerine de bu becerileri kullanarak daha fazla nasıl yol gösterebileceği konusunda sürekli bir arayış içerisinde olması gereklidir.

KAYNAKÇA

Arat, T.,& Bakan, Ö. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14(1-2)*, 363-374.

Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim: Program, Ders Materyal Tasarımı.* Konya: Eğitim Yayınları.

Berigel, M.,& Çetin, İ. (2019). Açık ve Uzaktan Öğretimde Öğreten ve Öğrenen Rolleri. *Açık ve Uzaktan Öğrenme.* Editörler: E. Tekinarslan, & M. D. Gürer, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Bozkurt, A.,&Sharma, R. (2020). Emergencyremoteteaching in a time of globalcrisisduetoCoronaViruspandemic. *AsianJournal of DistanceEducation, 15(1)*, 112-142.

Çelebi, F. (2021). *Dijital Çağda Lİderlik ve Girişimcilik.* Ankara: İKSAD Publishing House.

Çelik-Şahin, Ç., Avcı, Y. E., & Anık, S. (2020). Dijtal Liderlik Algısının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73)*, 271-286. https://doi.org/10.17755/esosder.535159

Durnalı, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(2)*, 401-430. https://doi.org/10.30831/akukeg.449484

Ekren, G. (2014). *Türkiye'de Uzaktan Eğitim Yönetiminde Liderlik Anlayışı.* Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 1-12.

Gürer, M. D. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri, Açık ve Uzaktan Öğrenme. Editörler: E. Tekinarslan, & M. D. Gürer, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Jameson, J. (2013). e-L eadership in highereducation: The fifth "age" of educationaltechnologyresearch. *British Journal of EducationalTechnology, 44(6)*.

Karadağ, E.,& Yücel, C. (2020). Yeni Tip KoronavirüsPandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, Mayıs*, 181-192. https://doi.org/10.2399/yod.20.730688

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem A Yayınları.

McFarlane, D. A. (2011). TheLEadershipRoles of Distance Learning Administrators (DLAs) in IncreasingEducationalVaLUAandQualityPerceptions. *Online Journal of Distance Learning Administration, 4(1).*

MEB. (2020). TurkeyMadeDigital World ListWithItsDistanceEducationStatistics. http://www.meb.gov.tr/turkey-made-digital-world-list-with-its-distance-education-statistics/haber/21158/en (Erişim Tarihi: (11.03.2021)

Nworie, J. (2012). ApplyingLeadershipTheoriestoDistanceEducationLeadership. *Online Journal of Distance Learning Administration, 15(4)*. Retrievedfrom http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter154/nworie154.html

Portugal, L. (2006). EmergingLeadershipRoles in DistanceEducation. *AcademicLeadership: The Online Journal, 4(3)*.

Sun, L.,Tang, Y., &Zuo, W. (2020). Coronaviruspusheseducononline. *Nature Materials, 19*.

Top, E. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenmede İnternet Tabanlı Uygulamalar. *Açık ve Uzaktan Öğrenme.* Editörler: E. Tekinarslan, & M. D. Gürer, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuzalp, N. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenme. *Açık ve Uzaktan Öğretim Yönetimi.* Editörler: E. Tekinarslan, & M. D. Gürer, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ KAPSAMINDA UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Dr. Öğr. Üyesi Rıza AKYÜREK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,Muğla,TÜRKİYE, rizaakyurek@mu.edu.tr

ÖZET

Müzik eğitiminin birelerin müzikal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı davranış değiştirme, geliştirme, dönüştürme süreci olduğu düşünüldüğünde ve müzik eğitiminin ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı öğretim içerdiği varsayıldığında yüzyüze eğitimin müzik eğitimi sürecindeki önemi bir kat daha artmaktadır. Müzik eğitimi sürecindeki bireyler teorik müzik eğitiminin yanısıra hem bireysel hem toplu müzik yapabilme ve yeni davranışlar kazanma sürecine dahil olurlar. Başlangıç düzeyinden ileri düzeylere kadarki çalgı eğitimi ve öğretimi müzik eğitimi sürecinde birebir ve uygulama ağırlıklı sürdürülmektedir. Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını toplumların her alanını etkisi altına aldığı gibi eğitim-öğretimde debazı aksamalara, değişimlere ve yeni yönelimlere yol açmaktadır. Toplumlar bir yandan salgından bireyleri koruma yöntemleri geliştirirken, diğer yandan eğitim-öğretimin devamını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada bireysel çalgı eğitimi dersleri kapsamında gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde eğitimci ve öğrenci merkezli karşılaşına sorunlar ve sorunlar karşısında üretilmeye çalışılan çözüm önerileri amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında bireysel çalgı eğitimcileri ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen verilere temalar halinde bulgularda yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel çalgı eğitimi, uzaktan eğitim, covid-19 etkileri, müzik eğitimi.

PROBLEMS FACED IN DISTANCE EDUCATION IN THE SCOPE OF INDIVIDUAL INSTRUMENT EDUCATION

ABSTRACT

Considering that music education is the process of changing, developing and transforming the musical behaviors of individuals through their own experiences and assuming that music education mainly includes practice-based teaching, the importance of face-to-face education in the process of music education increases even more. Individuals in the music education process participate in the process of making music individually and collectively and gaining new behaviors as well as theoretical music education. Instrument education and training from beginner to advanced levels is carried out one-to-one and practice-oriented during the music education process. The covid-19 epidemic, which affects the whole world, affects all areas of societies and causes disruptions, changes and new orientations in education. While societies develop methods to protect individuals from the epidemic, they also aim to ensure the continuation of education and training. In this study, it is aimed to offer solutions to problems and problems that are encountered by the educator and student in the distance education process carried out within the scope of individual instrument training courses. Within the scope of the research, semi-structured interviews were held with individual instrument educators and students, and the obtained data were included in the findings as themes.

Keywords: Individual instrument training, distance education, covid-19 effects, music education.

GİRİŞ

Yüzyıllar boyunca eğitim insanlığa ve toplumlara ışık tutmakta, yön vermekte ve gelişime katkı sağlamakta öncü rol üstlenmektedir. Eğitimin var olabilmesi için eğitici, eğitilen ve eğitim ortam ve şartlarının oluşması kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim ve öğretim aynı ortamda gerçekleştiği gibi farklı ortamlarda da görsel ve işitsel iletişim araçları ile de gerçekleştirilebilir. Eğiticinin ya da eğitilenin öğretim ortamında bulunamaması ya da farklı koşullar ve şartlardan dolayı eğitimin sürekliliği göz önüne alınarak devamlılık söz konusu olduğunda eğitsel faaliyetlerin sürdürülmesinde teknolojik materyaller aracılığıyla eğitim süreci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yaşam döngüsünde beklenmedik durumlar ve olaylar karşısında kesintisiz devam etmesi öngörülen eğitim için farklı yöntemler geliştirilmektedir. Bunlardan en etkili olanı ve şuan içinde bulunulan salgın döneminde en çok tercih edilen eğitim yöntemlerinden, uygulamalarında birisi de uzaktan eğitim olmuştur.

Uzaktan eğitim özel kurumsal organizasyonların yanı sıra, gerekli iletişim teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirilen, örgün öğretimin meydana geldiği yerlerden farklı planlı bir öğrenme ve öğretimdir (Moore ve Kearsley, 2012). Uzaktan eğitim öğrencilerin fiziki bir okul ortamına gereksinim duymadan bireysel olarak yerleşik bulunduğu ortamda eğitilmesi olarak tanımlanabilir (Jones, 2005). Uzaktan eğitim; kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına "öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yönetimi" vb. konusunda "bireysellik", "esneklik" ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006).

Temelde uzaktan eğitim amacıyla kullanılan sistemler eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Günümüz uzaktan eğitim sistemleri ise bu iki türün karması şeklinde olabilmektedir (Yılmaz ve Aktuğ, 2011). Uzaktan eğitimde öğrenci topluluklarının özellikleri, büyük ölçüde uzaktan eğitim girişimlerinin temelinde yatan sinyal ve toplumsal etkenlerle uygunluk göstermektedir. Bu etkenler, doğrudan doğruya, bir toplumdaki belirli gereksinmelerin giderilmesi ya da sorunların çözümlenmesiyle ilgilidir. Örneğin, yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim etkinliklerine kakılan öğrenci topluluklarının oluşmasına üç temel etkenin neden olduğu söylenebilir (Kaye, 1981). Müzik eğitimi, bireylerin davranışlarında müzik yoluyla değişim, gelişim ve yeni beceriler meydana getirme sürecinde plan, program ve belirli disiplin içerisinde gerçekleştirme, gerçekleştirme ve değiştirebilme süreci olarak tanımlanabilir.

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma veya müziksel davranışlarını değiştirme ve geliştirme sürecidir. Bireyleri alışılagelmiş ve tek düze olan müzikleri üretme ve dinleme alışkanlığından kurtarmak, müziksel eleştirme gücü kazandırmak ve müzik etkinliklerine etkin katılım sağlamak müzik eğitiminin temel ilke ve amaçlarındandır (Uçan,1997). Müzik eğitiminin en önemli bileşenlerinden birisi ise çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, temelde bir çalgıyı çalabilmeyi öğrenebilme, geliştirebilme ve en etkili biçimde kullanabilme gibi amaçları kapsamaktadır. Çalgı eğitimi bireyin kendisini tanıma yoludur. Bu nedenle çalgı eğitimi özenle yönlendirilmesi ve planlanması gereken bir süreçtir. Çalgı eğitiminin her aşaması öğrenci odaklı olmalı ve onun en iyi, en verimli bir biçimde çalgı ile bütünleşmesi sağlanmalıdır (Daniel, 2006).

Müzik eğitimi alanındaki araştırmaların çoğu kurumsal ortamlarda müzik eğitimi ile ilgilenmiştir. Bu bakış açısına göre, örgün veya açık bir şekilde müzik eğitiminin resmi bir ortamda planlı, metodik olarak gerçekleşmesi pedagojik anlamda en uygun olanıdır. Ancak, müzik öğretiminin çok boyutlu karakterini anlamak ve anlatabilmek için, müzikal öğrenme çok daha geniş ve daha farklı bir bağlamda ele alınmalıdır. Son on yıldaki gelişmeler sadece resmileştirilmiş öğrenmeyi değil, kurumsal ortamlardan farklı olarak okul dışında farklı zaman dilimlerinde ve mekanlarda da müzik öğretiminin gerçekleşebileceğini, fakat aynı zamanda gayri resmi olarak devam edebilen

çeşitli öğrenme biçimlerini okul dışı müzikal öğrenme uygulamalarıyla sağlanabileceğini ortaya koymaktadır (Folkestad, 2005). Gelişen şartlara uygun olarak geleneksel müzik eğitimi anlayışının yanısıra katılımcı, işbirlikçi ve web tabanlı tam zamanlı yada yarı zamanlı uzaktan müzik eğitimi yöntemleri de kullanılmaya başlanmıştır. İster senkron ister asenkron öğrenme yaklaşımları müzik eğitiminin geleneksel yapısının yanısıra farklı metodları da kullanabilen, öğrencilere fırsatlar sunan bir yenilikçi yaklaşımı içermektedir. Çevrimiçi müzik teknolojileri ve yazılımlar yükseköğretimde hızla gelişerek yüzyüze eğitimin yerine kullanılır hale gelmektedir (Koutsoupidou, 2014).

Çevrimiçi uzaktan müzik öğretmenliği eğitimi artık sadece yenilikçi ve teknolojik bir fikir değildir. Hızla gerçek olmaya başlayan, düzgün yönetilen bu yeni gelişme, müzik öğretmeni eğitimi alanında olumlu bir devrim yaratma konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Çevrimiçi programlar aracılığıyla öğrenme, kendi evlerinin rahatlığında veya dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar, meşgul profesyonellerin çalışma programlarına uyacak şekilde uyarlanabilir. Uzaktan eğitimler, genellikle bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre, gerektiğinde defalarca görüntülenebilen müzik kayıtları, video görüntüleri ve animasyonlu grafikler ile görsel-işitsel içerik bakımından zengindir (Hebert, 2007). Uzaktan eğitim ve video konferans yoluyla öğretim, müzik öğretimi ve öğrenimini kolaylaştırmanın uygun bir yoludur. Dünyanın herhangi bir yerindeki uzak yerlerdeki öğretmenler ve öğrenciler ile müzik arasında eğitimciler artan müzikal değişim için bu fırsatı değerlendirmeli ve kültürel etkileşime katkı sağlamalıdır. Uzak konumda ve imkansız durumlardaki öğrenciler için dezavantajlı durumu avantaja çevirmenin bir yoludur (Riley, 2009).

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen bireysel çalgı eğitimi derslerinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dalları'nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarından toplanan nitel ve nicel verilerle aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Nicel Araştırma Soruları

1- Bireysel çalgı eğitimi sürecinde öğretim elemanları en çok hangi programları kullanmaktadır?

2- Bireysel çalgı eğitimi sürecinde öğretim elemanları en çok hangi uygulama etkinliklerini tercih etmektedir?

Nitel Araştırma Soruları

1- Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitimi sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler nelerdir?

2- Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitimi sürecinde eğitim araçları, materyaller, ödevlendirmeler ve geribildirimlerde öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir?

Küresel salgın sonrası beklenmedik bir durumla karşı karşıya kalan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında uzaktan bireysel çalgı eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlamak, uzaktan müzik eğitiminde yeni yöntem ve tekniklerin öğretim elemanı görüşleriyle geliştirilmesine, çeşitlenmesine ve yeni bakış açılarıyla zenginleştirilmesine yardımcı olabilmek, uzaktan bireysel çalgı eğitimi sürecinde kullanılan materyallerin ve teknolojik alt yapıların yeterliliğini, kullanılabilirliğini ve işlevselliğini müzik eğitimi uygulamaları ile karşılaştırarak ortaya çıkarabilmek, pandemi dönemi uzaktan müzik eğitimi sürecinin her aşamasında aktif görev ve sorumluluk alan ve sürecin baş aktörlerinden biri olan öğretim elemanlarının penceresinden süreci değerlendirerek sürecin daha sağlıklı ve işleyişe pozitif dinamizm kazandırabilirliğinin sağlanabilmesi bakımlarından araştırma önemli varsayılmaktadır. Araştırma;

- Covid-19 salgınının başladığı 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ve 2020-2021 güz yarıyılı ile,
- Üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümleri, devlet konservatuarları ve üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapmış/yapmakta olan bireysel çalgı eğitimi öğretim elemanları ile,
- Covid-19 salgın kısıtlamaları, koşulları ve şartları ile,
- Araştırma ile doğrudan ve dolaylı ulaşılabilen uzaktan müzik eğitimi, uzaktan çalgı eğitimi konulu bilimsel çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Bu araştırmada, uzaktan müzik eğitimi sürecinde bireysel çalgı eğitimi kapsamında öğretim elemanlarının uzaktan bireysel çalgı eğitimi sürecinin her aşamasında karşılaştıkları sorunları belirlemek için karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Karma yöntem; kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve araştırmacıya yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önerir. Pek çok araştırma sorusu veya soruları karma yöntemin sunduğu çözüm yolları ile tamamen cevaplandırılabilir (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004). Creswell, (2006) karma yaklaşımı nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi analiz edebilmek olarak tanımlamaktadır (Creswell, 2006). Eşzamanlı üçgenleme; bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik her iki veri türü için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleşir. Birleştirme, verilerin üçgenlemesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Eş zamanlı üçgenleme karma araştırma deseni hem nitel hem de nicel verilerin ve analiz tekniklerinin bir arada kullanıldığı ve problemi derinlemesine incelemeye izin veren bir araştırma desenidir. Eş zamanlı üçgenleme deseninde nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır, ayrı ayrı analiz ve rapor edilir, tartışma kısmında nitel ve nicel veriler birleştirilerek sunulur (Alpaslan, 2019).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde seçkisiz atama yoluyla belirlenen üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri, devlet konservatuvarları ve eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında bireysel çalgı eğitimi derslerini yürütmüş/yürütmekte olan 35 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerinin yer aldığı tablolar aşağıda verilmiştir;

Tablo:1. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları.

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	16	46
Erkek	19	54
Toplam	**35**	**100**

Tablo:1.'e göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %54'ü erkek, %46'sı kadın şeklinde dağılım göstermektedir.

Tablo:2. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının akademik ünvanlarına göre dağılımları.

Akademik Ünvan	**f**	**%**
Prof.Dr.	04	12
Doç.Dr.	08	22
Dr.Öğr.Üy.	12	34
Öğr.Gör.	11	32
Toplam	**35**	**100**

Tablo:2'ye göre görüşme yapılan öğretim elemanlarının %12'si Profesör Doktor, %22'si Doçent Doktor, %34'ü Doktor Öğretim Üyesi ve %32'si Öğretim Görevlisi'dir.

Tablo:3. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının mesleki hizmet yıllarına göre dağılımları.

Mesleki Hizmet Yılı	**f**	**%**
1-5 yıl	03	09
6-10 yıl	08	23
11-15 yıl	09	25
16-20 yıl	10	29
21 yıl ve üzeri	05	14
Toplam	**35**	**100**

Tablo:4'e göre görüşme yapılan öğretim elemanlarının %9'unun mesleki hizmet yılları 1-5 yılları arası, %23'ünün 6-10 yılları arası, %25'inin 11-15 yılları arası, %29'unun 16-20 yılları arası ve %14'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet yıllarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya veri sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılma nedeni görüşme yapılan kişiye kendini ifade etme olanağı ve derinlemesine bilgi sağlamasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Görüşme formunun ilk kısmında öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler yer almaktadır. Formun ikinci kısmında uzaktan bireysel çalgı eğitimini sürecinin planlama, uygulama, değerlendirme, uzaktan eğitim araçları kullanımı, teknolojik yardımcı materyallerden yararlanma aşamalarında

öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlı hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, müzik eğitimi alanı ve bilimsel araştırma uzmanı görüşlerine sunulmuş, geri bildirimler sonrası yapılandırılmış ve uygulamaya geçilmiştir.

BULGULAR

Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitiminde Kullanılan Programlara İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanları en çok hangi programları kullanmaktadır? sorusuna öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar tablo:4'te verilmektedir.

Tablo:4. Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının kullandıkları programların dağılımı

Kullanılan programlar	f	%
Zoom	12	34
Skype	05	14
Whatsapp	03	09
Adobe Connect	11	31
Google Meet	02	06
Bandi Cam	01	03
Google Classroom	01	03
Toplam	**35**	**100**

Tablo:4'e bakıldığından uzaktan bireysel çalgı eğitiminin uygulama aşamasında bireysel çalgı öğretim elemanlarının %34'ünün *zoom* programını tercih ettikleri, öğretim elemanlarının %31'inin *adobe connect* programını, %14'ünün *skype* programını, %9'unun *whatsapp* programını, %6'sının *google meet*, %3'ünün *bandicam*, %5'inin ise *google classroom* programlarını tercih ettikleri verilerine ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında; uzaktan bireysel çalgı eğitimcilerinin bireysel çalgı dersleri uygulama ve işlenişinde ağırlıklı olarak *Zoom, Adobe Connect ve Skype* uygulama programlarını tercih ettikleri söylenebilir.

Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitiminde Tercih Edilen Uygulama Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanları en çok hangi uygulama etkinliklerini tercih etmektedir? sorusuna öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar tablo:5'te verilmektedir. Öğretim elemanları birden fazla uygulama etkinliği kullandıklarını belirtmişler ve buna göre birden fazla tercihlerini işaretlemişlerdir.

Tablo:5. Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının tercih ettikleri uygulama etkinlikleri dağılımı

Uzaktan eğitimde tercih edilen uygulama yöntemi	Frekans	Yüzde
Canlı dersler	27	77
Video kayıt dersler	18	51
Kaynak kitap ve materyaller	08	23
Uygulamalı ödevler	11	31
Url bağlantılı materyaller	07	22
Anket ya da forum	02	05

Tablo:5 göre uzaktan bireysel çalgı eğitiminde görüşme yapılan öğretim elemanları uygulama etkinliği olarak %77 oranında canlı dersi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanısıra bireysel çalgı derslerinde öğretim elemanları %51'lik dilimle daha önceden hazırladıkları ve canlı olmayan video kayıtlı ders yöntemini, %31 oranda uygulamalı ödev etkinliklerinden yararlandıklarını, %23 oranında kaynak kitap ve materyallerden yararlandıklarını, %22 oranında URL bağlantılı materyaller ve %5 oranda ise anket ya da forum yöntemlerini tercih ettikleri verilerine ulaşılmıştır. Bu verilere göre; görüşme yapılan bireysel çalgı öğretim elemanlarının uzaktan bireysel çalgı eğitimi uygulamalarında canlı ders anlatımı, video kayıtlı ders anlatımı ve uygulamalı ödev uygulama etkinliklerini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitimi planlama, işleniş ve değerlendirme aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Araştırmanın birinci nitel araştırma sorusu olan "Uzaktan bireysel çalgı eğitiminin planlama, işleniş ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin elde edilen cevaplar tablo:6'da yer almaktadır. Bireysel çalgı öğretim elemanları görüşme formunda bu soru kapsamında karşılaştıkları birden fazla sorunu dile getirmişlerdir.

Tablo:6. Uzaktan bireysel çalgı eğitiminin planlama, işleniş ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Görüşlere ait temalar	f
Yüzyüze eğitim eksikliği	30
İletişimden kaynaklı sorunlar	17
İnternet bağlantı sorunları	21
Kullanılan teknolojik araçların eksik ya da yetersizliği	11
Anlık düzeltme ve uygulama müdahale eksiklikleri	14
Eksik, yetersiz motivasyon ve isteksizlik	28

Tablo:6'da görüldüğü üzere uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının planlama, işleniş ve değerlendirme aşamalarında en çok karşılaştıkları sorunların başında *yüzyüze eğitim eksikliği* (f=30) yer almaktadır.Bunun yanısıra öğretim elemanları öğrencilerin yeterince derslere motive olamadıklarını ve isteksiz olduklarını derslere eksik ahzırlandıklarını (f=28), internet bağlantı sorunları yaşadıklarını (f=21), derslerde öğrencilerle gerek bağlantıdan kaynaklı gerekse kullanılan programlardan kaynaklı iletişim sorunu yaşadıklarını (f=17), bireysel çalgı eğitiminin olamzsa olmazlarından anlık düzeltme ve uygulama geribildirimlerinde eksiklikler yaşadıklarını (f=14) ve hem kendilerinin hem öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojik araçlarını ve materyallerini yeterince kullanamadıklarını ve bundan kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını (f=11) belirtmişlerdir. Aşağıda uzaktan bireysel çalgı eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretim elemanı görüşlerinden örnekler verilmiştir.

G.17:*"…biz uzaktan eğitimi daha önceki eğitim yaşantımızda hiçbir zaman kullanmadığımız için kervan yolda düzülür anlayışı ile hem öğrenciler hem biz uzaktan eğitim araçlarını birlikte öğreniyoruz. Bu da ister istemez aksamalara neden olabiliyor."*

G.33:*"Çalgı eğitimi; öğretmen ve öğrenci ile birebir ve yüzyüze gerçekleştirilmesi gereken bir uygulamalı eğitimdir. Uzaktan, senkron tutturmaya çalışarak ya da düzeltmeleri yapmaya çalışarak üstelik de ders saati 40 dakikadan 30 dakikaya azaltılarak gerçekleştirmeye çalıştıgımız meşakkatli bir süreç. Oluyor mu? Bana sorarsanız adet yerini bulsun gibi yarı yarıya hedefleri gerçekleştirebiliyoruz diyebilirim."*

Uzaktan Bireysel Çalgı Eğitimi Sürecinde Eğitim Araçları, Materyaller, Ödevlendirmeler ve Geribildirimlerde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Araştırmanın üçüncü nitel araştırma sorusu olan "Bireysel çalgı eğitimi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde eğitim araçları, materyaller, ödevlendirmeler ve geribildirimlerde öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin elde edilen cevaplar tablo:7'de yer almaktadır. Öğretim elemanları görüşme formunda bu soru kapsamında da karşılaşılan sorunlara ilişkin birden fazla temayı dile getirmişlerdir.

Tablo:7. Öğretim elemanlarının Eğitim Araçları, Materyaller, Ödevlendirmeler ve Geribildirim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşlere ait temalar	f
Uzaktan Eğitim Araçlarının kullanımındaki yetersizlikler	20
Ödevlendirmelere geri dönüşlerde yaşanan aksaklıklar	18
Ders değerlendirmeleri ve geribildirimlerin anlaşılamaması	14
Müzik uygulamalarında ses frekans ve senkron sorunları	33

Tablo:7 incelendiğinde uzaktan bireysel çalgı eğitiminde eğitim araçları, materyaller, ödevlendirmeler ve geribildirim süreçlerinde 35 öğretim elemanının çoğunluğu bu süreçte en çok müzik uygulamalarının olmazsa olmazı senkron (eşzamanlı duyum) sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (f=33). Buzaktan bireysel çalgı eğitimi derslerinde öğretmen tarafından yanlışın uygulamalı gösterilmesi, düzeltmelerin öğretmen tarafından çalgı yoluyla öğretilmesi, gösterilmesi ve uygulanması aşamalarında eğer senkron sağlanamadığı taktirde geribildirim ve düzenlemenin düzetmelerin veriminin olmayacağını öğretim elemanları özellikle beyan etmişlerdir. Bunun yanısıra yine uzaktan bireysel çalgı eğitimi için önemli varsayılan eğitimin sağlıklı gerçekleşebilirliği bakımından uzaktan eğitim teknolojik araçlarının sağlıklı ve verimli kullanımında yine sorunlarla karşılaşıldığı (f=20) belirlenmiştir. Verilen ödevlerin zamanında geri dönüşünde yaşanan sıkıntılar ve ödevlendirmelerin istenilen katılımda ve düzeyde yerine getirilmemesi (f=18) yine öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bireysel derslerde hem uygulama hem değerlendirmelerde öğretmen tarafından geribildirimlerin yeterince anlaşılamaması, öğrencinin geribildirimlere cevap konusunda yetersiz oluşu ve geribildirim motivasyonlarının yüzyüze eğitim uygulamalarından fazlasıyla düşük oluşu bir başka öğretim elemanlarının bu süreçte karşılaştıkları sorunlardandır. Uzaktan bireysel çalgı eğitimi araç gereç,

materyaller, ödevlendirmeler ve geribildirim süreçlerinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlara ilişkin birkaç örnekler aşağıda verilmiştir;

G.11:*"Online derslerde en çok senkron tutturamamaktan mustaribiz. Öğrencim çalgısında etüdü ya da eseri icra ettiği zaman anlık bir düzeltme yapmak istiyorum fakat benim söylediğim düzeltme öğrencime birkaç dakika sonra ulaşıyor. Ben başka konuya geçmişken öğrencim iki dakika önce uyardığım düzeltmeye cevap veriyor. Oysa yüz yüze eğitimde böyle miydi. Bir şey söylediğimizde anında hemen uygulamada düzeltiyorduk ya da birlikte çalgımızla uygulamasını yapıyorduk."*

G.29:*"Öğrencilerimi özellikle motive edebilmek için eser örneklerini kendim çalıp sisteme yüklüyorum, farkı yorumcuların videolarını yüklüyorum. Dinlesinler şevke gelsinler iştahlansınlar ve daha çok çalışsınlar istiyorum. Ama maalesef beklediğimin yarısından daha az geri dönüş alabiliyorum. Bazen ikili eserlerin ilk partisini çalıp ikinci partisini çalıp sisteme ödev yüklemesini istiyorum. Onu yapmaya bile üşeniyorlar. Aslında uzaktan çalgı eğitiminde biz öğretim elemanlarının iş yükleri daha da arttı. Ama biz buna da razıyız. Yeter ki öğrencilerimiz eğitimlerini sağlıklı şekilde sürdürebilsinler."*

G.7:*"Bireysel çalgı eğitiminin olmazsa olmazları gösterip yaptırma, anında düzeltme, motivasyon ve bol uygulama. Bunların sağlanması da maalesef uzaktan eğitimle zor oluyor. Canlı derslerde çalgımızla gösterip öğrencilerden uygulamasını istiyorum. Yapmaya gayret gösteriyor ama bu seferde ya bağlantıda sorun çıkıyor, ya ekran donuyor ya da sesler geç ve zamansız yansıyor. Bizler bu süreçte şunu öğrendik ki bireysel çalgı eğitiminde yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şey tutmuyor. Fakat bundan sonraki süreçte her şeye de hazırlıklı olmayı, teknolojiden faydalanmayı da öğrenmiş olduk. Bir an önce yüz yüze, okul ortamında, sınıf ortamında öğrencilerimize, eğitim öğretim ortamlarımıza ve etkinliklerimize kavuşmayı diliyor umuyorum".*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Pandemi sürecinde Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının ne tür sorunlarla karşılaştıklarının ve bu sorunlara ne gibi çözümler ürettiklerinin incelendiği bu çalışmada öğretim elemanlarının sürecin her aşamasına ilişkin görüşleri nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiş, bulgularda sürece dair tüm aşamaların veri toplama aracında yer alan sorularla aydınlatılmasına özen gösterilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular birbirileri ile ilişkilendirilmeye ve ilgili literatürle tartışılmaya çalışılmıştır.

uzaktan bireysel çalgı eğitimcilerinin bireysel çalgı dersleri uygulama ve işlenişinde ağırlıklı olarak Zoom, Adobe Connect ve Skype uygulama programlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı, online uygulama programlarını ve alt yapısını kullanmakta güçlük çektikleri, sorunlarla karşılaştıkları ve sınırlı sayıda programı kullandıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır. Nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar ilişkilendirildiğinde Uzaktan müzik eğitiminde kullanılan digital platformları yeterince tanımamaları ve kullanma güçlüklerinden kaynaklı pek çok sorunla karşılaşan öğretim elemanlarının

uzaktan eğitim uygulamalarında sınırlı sayıda uygulama programını kullanabildikleri, online dersleri yeterince sağlıklı ve senkron şekilde gerçekleştiremedikleri ortaya çıkmaktadır. Özer ve Üstun (2020) yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Sakarya ve Zahal (2020) araştırmalarında uzaktan keman eğitimi sürecinde hem öğretim elemanları hem öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojileri araçlarını kullanmada zorlandıklarını ve bu durumun eğitimi olumsuz yönde etkiledikleri bulgularına yer vermişlerdir.

Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde görüşme yapılan öğretim elemanları uygulama etkinliği olarak daha çok canlı dersi tercih ettiklerini, Bunun yanı sıra bireysel çalgı derslerinde öğretim elemanları daha önceden hazırladıkları ve canlı olmayan video kayıtlı ders yöntemini, uygulamalı ödev etkinliklerini, kaynak kitap ve materyallerden yararlandıkları, URL bağlantılı materyallerin yanında anket ya da forum yöntemlerini de tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Sakarya ve Zahal'in (2020) araştırmalarında da benzer bulgular görülmektedir.

Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının planlama, işleniş ve değerlendirme aşamalarında en çok karşılaştıkları sorunların başında yüz yüze eğitim eksikliği sonucu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yeterince derslere motive olamadıkları ve isteksiz oldukları derslere eksik hazırlandıkları, internet bağlantı sorunları yaşadıkları, derslerde öğrencilerle gerek bağlantıdan kaynaklı gerekse kullanılan programlardan kaynaklı iletişim sorunu yaşadıkları, bireysel çalgı eğitiminin olmazsa olmazlarından anlık düzeltme ve uygulama geribildirimlerinde eksiklikler yaşadıkları, ve hem kendilerinin hem öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojik araçlarını ve materyallerini yeterince kullanamadıkları ve bundan kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları sonuçları da yine araştırma sonucu elde edilmiştir. Johnson (2020), çalışmasında benzer sonuçlara değinmiş, öğrencilerin uzaktan müzik eğitiminde birçok sorunlar karşılaştıklarını ve bunu ortadan kaldırmak için öğretmenlerin ekstra iş yüklerinin arttığını araştırmasında dile getirmiştir. Ayrıca uzaktan müzik eğitimi uygulamalarında öğrencinin motivasyonunu arttırıcı uygulamaların müzik eğitimine olumlu katkı sağlayacağı vurgusunu yapmıştır. Benzer sonuç Reese ve Hickey (1999)'in çalışmalarında da göze çarpmaktadır. Biassuti vd. (2021), uzaktan müzik eğitimi ana odaklı araştırmalarında öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi planlama, uygulama, değerlendirme, ödevlendirme, geribildirimler ve materyal hazırlama, teknolojik araçlarla öğrencilerle iletişim kurabilme konularında çok zorluklarla karşılaştıklarını ve iş yüklerinin covid-19 uzaktan eğitim döneminde oldukça arttığı yönünde bulgulara yer vermişlerdir.

Uzaktan bireysel çalgı eğitiminde eğitim araçları, materyaller, ödevlendirmeler ve geribildirim süreçlerinde öğretim elemanlarının çoğunluğu bu süreçte en çok senkron (eşzamanlı duyum) sorunlarıyla karşılaştıkları, uzaktan bireysel çalgı eğitimi için önemli varsayılan eğitimin sağlıklı gerçekleşebilirliği bakımından uzaktan eğitim teknolojik araçlarının sağlıklı ve verimli kullanımında yine sorunlarla karşılaşıldığı, verilen ödevlerin zamanında geri dönüşünde yaşanan sıkıntılar ve ödevlendirmelerin istenilen katılımda ve düzeyde yerine getirilmemesi, bireysel derslerde hem uygulama hem değerlendirmelerde öğretmen tarafından verilen geribildirimlerin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamaması, öğrencinin geribildirimlere cevap konusunda yetersiz oluşu ve geribildirim motivasyonlarının yüz yüze eğitim uygulamalarından fazlasıyla düşük olduğu sonuçları belirlenmiştir.

Karahan (2016) uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan en büyük sorunun teknolojik altyapıdan, internet erişiminden, kullanılan bilgisayarın hız kalitesinden ve kullanılan müzik programlarından kaynaklı sorunlar olduğu, motivasyon düşüklüğü, ödevlere eksik dönüşler sağlandığı, sürecin yeterince verimli işleyemediği bulgularına ulaşmıştır. Okay (2021) covid-19 sürecinde uzaktan çalgı eğitiminde öğretim elemanlarının çoğunlukla uzaktan eğitimde zorluklarla karşılaştıkları, teknolojik sorunlar, senkronizasyon sorunları, iletişim zorlukları, ve internet kesintilerinden ve yetersiz araç gereçten kaynaklı bir çok sorunlarla yüzleştiklerini, çalgı eğitiminin sağlıklı yürütülmesinin en önemli odak noktasının yüz yüze ve bireysel öğretim olduğunun altını çizmiştir.

ÖNERİLER

Bu sonuçlara bağlı olarak uzaktan müzik eğitimine ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

Uzaktan bireysel çalgı eğitimi kapsamında öğretim elemanları gerekli ön hazırlıklarını, planlamalarını, kaynak ve uygulama materyallerini geliştirebilir,

Uzaktan bireysel çalgı eğitimi kapsamında öğrencilerin farklı etkinlikler, uygulamalar, motive sağlayıcı aktiviteler yoluyla derslere olan ilgisi, eğitsel motivasyonu teşvik edilebilir,

Uzaktan müzik eğitimi performans ve uygulama aşamalarında sıklıkla kullanılan ses, çalgı ve ritimsel uygulamaları aksaksız ve kesintisiz bağlantı sağlayacak donanımlar, ses sistemleri ve ilgili online altyapılar üniversiteler bünyesinde oluşturulabilir,

Özellikle uygulama ağırlıklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının kullanımı açısından senkronal tutarlılığı sağlayıcı, anlık geribildirimleri destekleyen farklı tür uzaktan eğitim programlarının işleyişi ve kullanımı değerlendirilebilir,

Uzaktan Bireysel çalgı eğitimini hem öğretim elemanı hem öğrenci perspektifinden aksatıcı her tür eksiklikler, araç gereçler, eğitim materyalleri kurumlar tarafından ivedilikle sağlanabilir, gerekirse uzaktan eğitim uygulama laboratuvarları aracılığıyla stüdyo bazlı imkanlar sağlanabilir,

Bireysel çalgı eğitimcilerinin uygulama ağırlıklı ders yaptıkları göz önüne alındığında bölümler ve kurumlar tarafından uygulamalı derslerin daha sağlıklı verimli ve akıcı işleyişi için gerekli her türlü altyapı, materyal araç gereç ve malzemeler tedarik edilebilir,

Uzaktan eğitim sürecine katkı sağlayıcı teknolojik yenilikler, programlar ve yazılımlar desteklenebilir, çoğalması ve güncellenmesi sağlanabilir,

KAYNAKÇA

Alpaslan, M.M. (2019). *Nitel ve nicel araştırma teknikleri/karma yöntemli araştırmalar*. MSKÜ matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü, bilimsel araştırma ve yayın etiği ders notları.

Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*. https://doi.org/10.1177/1029864921996033.

Bakİ, A. Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 11 (42) 1-21 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Yayınları.

Creswell, J.W. (2006). *Understanding mixed methods research*, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Daniel, R. (2006). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level, Music Education Research, 6:1, 23-43. doi.org/10.1080/1461380032000182911

Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, Volume:7, 279–287.

Hebert, D.G. (2007). Five challenges and solutions ın online music teacher education. *Research And Issues In Music Education,* Volume:5, No:1, 1-10.

Johnson, C. (2020)." A conceptual model for teachıng musıc onlıne". *International Journal on Innovations in Online Education* 4(2). 1-23. https:/:doi./10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2020035128.

Jones, D. (2005). "*Computing by distance education : problems and solutions*". (http://cgpan.cgu.edu.au adresinden 19.04.2020 tarihinde ulaşıldı).

Karahan, A.S. (2016). Eş zamanlı uzaktan piyano öğretiminin geleneksel piyano öğretimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Turkısh Studıes -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-,ISSN:1308-2140 Volume: 11/21. 211-228. https:/DOI Number: http:/doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Kaye, A. (1981). Students and courses. *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. Editors: Anthony Kaye and Greville Rumble. Croom Helm Ltd. 32-47.

Koutsoupidou, T. (2014) "Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges, Open Learning". *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29:3. 243-255. https:/DOI: 10.1080/02680513.2015.1011112

Moore, M. G. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd Edition). Wadsworth Cengage Learning.

Okay H. H. (2021). Turkish instrument educators' distance education experiences related to instrument training during the COVID-19 pandemic. Cypriot Journal of Educational Science. 13(2), 201- 222. https://doi.org/10.18844/wjet.v13i2.5690

Onwuegbuzie, A.J., ve Johnson, R.B. (2004). Mixed method and mixed model research. In Johnson, R.B., Christensen, L.B. (Eds.) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 408–431.

Özer, B., Üstun, E. (2020). güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerinde covid-19 uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Asian Journal of Education and Training* Vol. 6, No. 3, 556-568. https:/DOI: 10.20448/journal.522.2020.63.556.568

Reese, S. and Hickey, M. (1999). İnternet-based music composition and music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*. Volume:1 (5). 15-28.

Riley, P.E. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*. Volume: 11:3. 65-375, https:/DOI: 10.1080/14613800903151580.

Sakarya, G. & Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. Turkish Studies, 15(6), 795-817. doi: 10.7827/TurkishStudies.44504.

Uçan, A. (1997). "Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar",(2.Baskı). Müzik Ansiklopedisi Yayınları,Ankara.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayıncılık. 11-12.

Yilmaz, E.O., Aktug, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı. 2-4.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ STANDARTLARINA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK DURUMLARI

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye, salihuslu@ohu.edu.tr

Şükran GEÇGEL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye, sukrangecgell@gmail.com

Mehmet ÇETİN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye,mhmt.cetin10@gmail.com

ÖZET

Günümüz dünyasında yenilikçi teknolojilerin hızlı gelişim ve dönüşümü, toplumların eğitim, sağlık, ticaret, medya, iletişim gibi birçok alanda teknolojiye olan ihtiyaçlarını artırmaktadır. Nitekim toplumlar çağın gereklilikleri olan temel yetkinlikleri kazanmak ve uluslararası standartlara ulaşmak için de teknolojiyi önemli bir araç olarak kullanmaktadır. Teknoloji kullanımının en önemli alanlarından birisi eğitim gücü olmaktadır. Eğitim gücü, teknolojik yeniliklere karşı yaratıcı, üretken ve uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi ile gerçekleşmektedir. Bireylere teknoloji yeterliklerinin kazandırılmasında, eğitim ortamlarının teknolojik standartlara göre düzenlenmesi, öğretim programlarında ilgili becerilerin kazandırılması ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması önemli olmaktadır. Diğer bir ifadeyle dijital çağda öğretmenlerin birtakım eğitim teknolojisi standartlarına sahip olması eğitim kalitesini artırmaktadır. Bu aşamada dijital çağın vatandaşlarının yetiştirilmesinde kritik bir noktada bulunan sosyal bilgiler dersi bireylere teknoloji beceri ve yeterliklerinin kazandırılmasında etkili bir ders olarak bilinmektedir. Dersin yürütücüleri konumunda olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına uygun yetiştirilmesi ve teknoloji becerileriyle donatılmaları önemli bir husustur. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet, sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma, herhangi bir bilgisayar sertifikasına sahip olup olmama ve eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik eğitim alma durumları açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına göre Niğde Ömer Halisdemir üniversitesinde 1-4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 89 kadın 33 erkek olmak üzere 122 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen "Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir istatistik paket programında analiz edilecek ve elde edilen bulgular ilgili alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak, çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojisi, öz-yeterlik, standart, sosyal bilgiler.

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES SELF-EFFICIENCY SITUATION TOWARDS THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY STANDARDS

ABSTRACT

In today's world, the rapid development and transformation of innovative technologies increases the needs of societies for technology in many areas such as education, health, commerce, media and communication. As a matter of fact, societies use technology as an important tool in order to gain the basic competencies that are the requirements of the age and to reach international standards. One of the most important areas of technology use is educational power. The power of education is realized through the training of individuals who are creative, productive and adaptable to technological innovations. It is important for individuals to acquire technology competencies, to organize educational environments according to technological standards, to acquire relevant skills in curricula, and for teachers to use technology effectively in the education and training process. In other words, in the digital age, teachers' having certain educational technology standards increases the quality of education. At this stage, the social studies course, which is at a critical point in raising the citizens of the digital age, is known as an effective lesson in gaining technology skills and competencies to individuals. It is an important issue that social studies teacher candidates, who will be in the position of conductors of the course, are trained in accordance with educational technology standards and equipped with technology skills. In this direction, social studies teacher candidates self-efficacy status towards educational technology standards, gender, having a personal user, whether they have a computer certificate, and their education for using educational technologies were examined. The study group of the research was carried out on a voluntary basis at Niğde Ömer Halisdemir University 1-4. There are 126 social studies teacher candidates, 89 females and 33 males, who are studying in classes. The "Self-Efficacy Scale for Education Technology Standards" developed by Şimşek and Yazar (2016) and the personal information form created by the researchers were used as data collection tools in the study in which descriptive scanning method was used. The data obtained as a result of the research will be analyzed in a statistical package program and various suggestions will be made by comparing the obtained findings with the studies in the related literature.

Keywords: Educational technology, self-efficiency, standard, social studies.

GİRİŞ

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişimlerin odak noktasını teknolojik inovasyonlar oluşturmaktadır. inovasyon tabanlı değişimler, toplumların yönetim ve üretim gücünü değiştirmekle birlikte sosyal yaşamlarında da köklü değişimleri ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimlere uyum sağlayabilecek nitelikte insanların yetiştirilebilmesinde şüphesiz eğitim en önemli araçlardan birisini oluşturmaktadır (Makhabbat, 2017: 8). Hem eğitimin hem de teknolojinin doğası gereği yeniliklere ve değişime açık olması eğitimde teknoloji kullanım sürecini kolaylaştırmaktadır (Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı, 2020: 477). Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde teknoloji tabanlı değişimlerden

etkilenmekte ve eğitim-öğretim sürecinde teknolojiden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgiler elde etmeye çalışmaktadır (Başak ve Ayvacı, 2017: 466).

Eğitim teknolojilerinden verimli bir biçimde yararlanma konusunda öğretmenlerin de teknolojik yeterlikleri kazanması etkili bir öğretimin ve mesleki gelişimin temel anahtarlarından birisini oluşturmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan konu alanına ilişkin içeriği teknoloji ile bütünleştirerek anlatma becerisi için birtakım standartlar belirlenmiştir (Dağ, 2016: 91). Eğitim teknolojisi standartları olarak ifade edilen bu standartlar ilk kez Ulusal eğitim teknolojisi standartları (ISTE) tarafından bir proje olarak 1933 yılında ortaya çıkmıştır (Bayraktar, 2015: 13). ISTE eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olarak öğretmenlere, teknoloji koçlarına ve öğrencilere teknoloji standartları yayınlamaktadır (Gökbulut ve Çoklar, 2017: 127). Eğitimciler için ISTE (2018) tarafından oluşturulan standartlar şu başlıklar altında açıklanmaktadır:

Öğrenen: Eğitimciler, profesyonel uygulamalarını ve üretkenliklerini geliştirmek için teknolojiyi kullanırlar.

Önder: Eğitimciler, öğrenci başarısı, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için liderlik fırsatları oluştururlar.

Vatandaş: Eğitimciler, öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkıda bulunmalarını sorumluluk sahibi olmaları yönünde teşvik ederler.

İşbirlikçi: Eğitimciler, teknoloji uygulamalarını keşfetmek, geliştirmek ve fikirlerini paylaştırmak için diğer eğitimciler ve öğrenciler ile iş birliği içerisinde hareket ederler.

Tasarımcı: Eğitimciler, öğrenen odaklı etkinlik ve ortamları tasarlarlar.

Kolaylaştırıcı: Eğitimciler öğrencilerin teknoloji aracılığıyla öğrenmelerini kolaylaştırarak başarılarını desteklerler.

Çözümleyici: Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmada onların öğrenmelerini düzenleyecek verileri analiz eder ve kullanırlar (Yakın ve Okur, 2018: 2392-2393).

Teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına entegre edilebilmesinin ilk aşamasında değişimin öncüleri olarak görülen öğretmenlerin ISTE standartlarına göre bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlikler;

- Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek.
- Dijital çağın yaşantılarını geliştirmek ve değerlendirmek.
- Dijital çağda öğrenme boyutunda model olmak.
- Dijital vatandaşlık konusunda bireyleri teşvik etmek ve model olmak (Seferoğlu, 2009: 207).

Ülkemizde de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde eğitim teknolojilerini kullanarak bireyleri dijital çağa hazırlaması önem verilen bir konu olmaktadır. Özellikle dijital vatandaşların yetiştirilmesi konusunda sosyal

bilgiler öğretmenleri önemli bir görev ifa etmektedir. Bu amaçla araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel tarama (survey) modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda Karasar'ın da ifade ettiği üzere "var olan durumu aynen resmetmeyi esas alan tarama modeli" (2014: 34) çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik ölçeği Cronbach Alpha değerleri tüm ölçek için .95, 1.boyut.83; 2.boyut=.87; 3.boyut=.77; 4.boyut=.78; 5.boyut=.85 olarak hesaplanmıştır (Şimşek ve Yazar, 2016: 334). Araştırmada ise Eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik ölçeği Cronbach Alpha değerleri 1. boyut.77; 2. Boyut .87; 3. Boyut; .86 4. Boyut .85; 5.Boyut için . 87 ve genel toplamda .81 olarak hesaplanmıştır. Eğitim teknolojisi standartları ölçeğinin beş boyutu ve genel anlamda Cronbach alfa katsayısının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgi formuna ve eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik ölçeğinden vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Durumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları ile cinsiyet değişkeni arasında, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme ($t_{(120)}$=.024; p>.05), Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme ($t_{(120)}$=.106; p>.05), Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme ($t_{(120)}$=.000; p>.05), Dijital vatandaşlıkta model olma ($t_{(120)}$=.357; p>.05), Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma ($t_{(120)}$=.240; p>.05) alt boyutları ve toplam puan açısından($t_{(120)}$=.033; p>.05) istatiksel anlamda bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Durumlarının Sınıf Değişkenine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Kadın	89	36.40	5.36	120	.024	.376
	Erkek	33	37.36	5.12			
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme	Kadın	89	39.31	6.73	120	.106	.902
	Erkek	33	39.48	6.97			
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Kadın	89	19.13	3.66	120	.000	.118
	Erkek	33	20.27	3.24			
Dijital vatandaşlıkta model olma	Kadın	89	27.88	4.06	120	.357	.360
	Erkek	33	28.64	4.05			
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Kadın	89	35.46	6.27	120	.240	.093
	Erkek	33	37.55	5.32			
Toplam	Kadın	89	15.19	23.00	120	.033	.271
	Erkek	33	16.30	21.80			

Faktörler	**Sınıf**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**

Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	1	28	36.14	4.61	Gruplar Arası	15.655	3	5.218	.183	.908
	2	36	37.00	5.21	Gruplar İçi	3369.567	118	28.556		
	3	29	36.45	6.23	Toplam	3385.221	121			
	4	29	36.97	5.21						
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirme	1	28	39.79	6.21	Gruplar Arası	32.115	3	10.705	.229	.876
	2	36	39.42	8.04	Gruplar İçi	5516.016	118	46.746		
	3	29	38.48	6.81	Toplam	5548.131	121			
	4	29	39.76	5.70						
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	1	28	19.21	3.02	Gruplar Arası	6.212	3	2.071	.159	.924
	2	36	19.33	4.24	Gruplar İçi	1537.887	118	13.033		
	3	29	19.41	3.62	Toplam	1544.098	121			
	4	29	19.83	3.24						
Dijital vatandaşlıkta model olma	1	28	28.04	3.11	Gruplar Arası	15.143	3	5.048	.302	.824
	2	36	27.89	4.60	Gruplar İçi	1972.037	118	16.712		
	3	29	27.76	4.62	Toplam	1987.180	121			
	4	29	28.69	3.65						
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	1	28	35.21	5.50	Gruplar Arası	31.289	3	10.430	.277	.842
	2	36	35.94	7.43	Gruplar İçi	4439.638	118	37.624		
	3	29	36.31	6.05	Toplam	4470.926	121			
	4	29	36.62	4.88						
Toplam	1	28	158.39	17.54	Gruplar Arası	229.925	3	76.642	.145	.932
	2	36	159.58	26.41	Gruplar İçi	62169.911	118	526.864		
	3	29	158.41	25.54	Toplam	62399.836	121			
	4	29	161.86	19.99						

Tablo 2 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi ile eğitim standartlarına yönelik öz yeterlikleri arasında, tüm alt faktörlerde ve ölçeğin toplamında ($F_{(3-121)}$= .932;p>.05) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Durumlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	**Kişisel bilgisayara sahip olma durumu**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Evet	74	37.15	5.54	120	1.038	.210
	Hayır	48	35.92	4.84			

Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme	Evet	74	39.97	6.39	120	2.109	.216
	Hayır	48	38.42	7.28			
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Evet	74	19.89	3.30	120	1.187	.085
	Hayır	48	18.75	3.89			
Dijital vatandaşlıkta model olma	Evet	74	28.51	4.02	120	.134	.145
	Hayır	48	27.42	4.05			
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Evet	74	36.81	5.88	120	.029	.076
	Hayır	48	34.81	6.24			
Toplam	Evet	74	16.34	22.47	120	.005	.095
	Hayır	48	15.31	22.65			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları ile kişisel bilgisayara sahip olma değişkeni açısından, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme ($t_{(120)}$=1.038; p>.05), Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme ($t_{(120)}$= 2.109; p>.05), Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme ($t_{(120)}$= 1.187; p>.05), Dijital vatandaşlıkta model olma ($t_{(120)}$=. .134; p>.05), Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma ($t_{(120)}$= .029p>.05), ve toplam puan açısından ($t_{(120)}$= .005; p>.05) istatiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Durumlarının Bilgisayar Sertifikasına Sahip Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	**Bilgisayar sertifikasına sahip olma durumu**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Evet	16	38.81	5.29	120	.435	.081
	Hayır	106	36.34	5.24			
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirme	Evet	16	41.81	6.20	120	.144	.121
	Hayır	106	38.99	6.80			
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Evet	16	21.06	3.47	120	.090	.051
	Hayır	106	19.20	3.54			
Dijital vatandaşlıkta model olma	Evet	16	28.31	3.10	120	.343	.808
	Hayır	106	28.05	4.08			
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Evet	16	38.56	5.45	120	.008	.073
	Hayır	106	35.64	6.10			
Toplam	Evet	16	168.56	22.23	120	.096	.089
	Hayır	106	158.22	22.57			

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları ile bilgisayar sertifikasına sahip olma durumu açısından, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme ($t_{(120)}$= .435; p>.05), Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme ($t_{(120)}$= .144; p>.05), Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme ($t_{(120)}$= .090; p>.05), Dijital vatandaşlıkta model olma ($t_{(120)}$= .343; p>.05), Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma ($t_{(120)}$= . .008 p>.05), ve toplam puan açısından ($t_{(120)}$= .096; p>.05) istatiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Durumlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	**Eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik eğitim alma durumu**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Evet Hayır	62 60	37,21 36,10	5.93 4.52	120	6.348	.248
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirme	Evet Hayır	62 60	39.65 39.07	7.29 6.24	120	.799	.639
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Evet Hayır	62 60	19.69 19.18	3.92 3.18	120	1.411	.433
Dijital vatandaşlıkta model olma	Evet Hayır	62 60	27.84 28.33	4.38 3.70	120	.754	.503
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Evet Hayır	62 60	36.58 35.45	6.45 5.67	120	1.647	.306
Toplam	Evet Hayır	62 60	160.97 158.13	25.29 19.80	120	3.840	.493

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları ile Eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik eğitim alma durumu açısından, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme ($t_{(120)}$= 6.348; p>.05), Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme ($t_{(120)}$=.799 p>.05), Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme ($t_{(120)}$= 1.411; p>.05), Dijital vatandaşlıkta model olma ($t_{(120)}$= .754; p>.05), Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma ($t_{(120)}$=1.647p>.05), ve toplam puan açısından ($t_{(120)}$=3.840; p>.05) istatiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz yeterlik durumları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde, SBÖA'nın eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet değişkeni bakımından istatiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tezsiz yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik durumları cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulucan ve Karabulut (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet değişkeni açısından istatiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir. Ozan ve Taşgın (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Makhabbat (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türk ve Kazak öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde Türk öğretmen adaylarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atabek ve Burak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına

yönelik öz yeterlik durumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları ilgili alanyazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji ile bütünleşmiş yaşamları eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterliklerinde cinsiyet değişkeni açısından farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

SBÖA'nın eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde istatiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ozan ve Taşgın (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları sınıf değişkeni açısından istatiksel anlamda bir farklılık göstermektedir. Atabek ve Burak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

SBÖA'nın eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları kişisel bilgisayara sahip olma değişkeni açısından incelendiğinde istatiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ozan ve Taşgın (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumu eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları açısından kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma bulguları diğer araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler teknoloji kullanımını akıllı telefonlara birçok uygulama aracılığıyla sığdırabilmektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma ve olmama durumunun eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlik durumlarını etkilemediği görüşü dile getirilebilir.

SBÖA'nın eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları bilgisayar sertifikasına sahip olma değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgisayar sertifikasına sahip olup-olmama durumları eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında bilgisayar eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları incelendiğinde bilgisayar sertifikası olan öğretmen adaylarının lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları diğer araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgisayar sertifikasına sahip olup-olmamalarının eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlik durumlarını etkilememesinde lisans sürecinde bilgisayar eğitimine yönelik almış oldukları ders faktörleri olarak düşünülebilir.

SBÖA'nın eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumları eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik eğitim alma durumları eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının eğitim teknolojisi

standartlarına yönelik öz yeterlik durumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırma bulguları diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir. SBÖA'nın eğitim teknolojilerine kullanmaya yönelik eğitim alma durumlarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik durumlarında farklılık göstermemesinin nedeni alınan eğitimleri yeterli düzeyde olmadığından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirmede verilen lisans derslerinin 21. yüzyıl becerilerine özel öğretim teknik ve stratejilerine uygun bir biçimde verilmesi ve teknoloji-eğitim entegrasyonunun artırılması önerilebilir.

İçerisinde bulunmuş olduğumuz pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu süreçte eğitimde kaliteyi artırabilmek için öğretmen adaylarının lisans sürecinde eğitim teknolojileri ile ilgili yaratıcı, çözümleyici bir yaklaşım kullanabilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde eğitim teknolojilerine yönelik eğitimlerin artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Atabek, O., ve Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisine yönelik yeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(29), 444-464.

Başak, M. H., ve Ayvacı, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, *42*(190).

Bayraktar, R. (2015). Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ceyhun, O., ve TAŞGIN, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *7*(2), 236-253.

Çoklar, A. N., ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 27,* 1 -16.

Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 90-111.

Fidan, M., Debbağ, M., VE Çukurbaşı, B. (2020). Technology Proficiency Self-Assessments of Teachers Becoming Professional in the 21st Century: A Scale Adaptation Study= 21. yüzyilda profesyonellesen ögretmenlerin teknoloji yeterliligi öz-degerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalismasi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *10*(2), 465-492.

Gökbulut, B., ve Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *10*(1), 126-138.

Kabataş, S., ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Evaluation of teachers' lifelong learning attitudes in terms of selfefficacy towards the standards of educational technology [Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 588-608.

Kabataş, S., ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 588-608.

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama,* Nobel yayıncılık: Ankara.

Makhabbat, A. (2017). *Kazak ve Türk öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri standartları açısından karşılaştırılması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 1-19.

Seferoğlu, S. (2009). Yeterlikler standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, ss. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 12-13 Kasım 2009, Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü, ANKARA.

Şimsek, O., ve Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A Validity and Reliability Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(63).

Ulucan, H., ve Karabulut, E. O. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, *14*(2), 243-248.

Yakın, I., ve Okur, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları tanımlamalarına ve göstergelerine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2390-2407.

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: DEVELOPMENT OF SMART WHEEL CHAIR

Muhammad Faiz , ABDULLAH
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, mfaiz@psa.edu.my

Ahmad Fakaruddin, MOHD FAUZI
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia,akaruddin@psa.edu.my

ABSTRACT

Number of elderly and paralysed patient due to deceases increase drastically in Malaysia. Wheel chair is a compulsory equipment for paralysed patient to move around. Wheel chair in the market available in human power and motorized. However, motorized wheel chair still required patient to handle and control the wheel chair. This project was execute as a final year project in Diploma Mechanical Engineering, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia. The development of smart wheel chair designed to works fully automatic with control system by patient helper from handphone device. This wheelchair works as smart chair and fraudulent wheelchair controlled by the Arduino UNO and control systems. The smart wheel chair solve the problem of three parties which are patients or people with disabilities, parents and even helpers. The methodology of this project cover product function design where two DC motors are fixed to the wheels to control the movement of the seat such as forward, backward and even side movements. The Arduino is programmed to receive commands from voice recognition and smartphone (Bluetooth) modules and operate motor and motor driver to move around. The movement of the deception part is controlled by another DC motor with the help of a switch. From the market survey findings, positive feedback received from patients and the community. This is because the percentage of people support our project are bigger than the percentage of people oppose it. The development of smart wheel chair engage student to utilized skills in design, welding, control system and electrical wiring. Future suggestion for this project is to increase safety features, increase motor speed and various control systems.

Keywords: *Smart wheelchairs, Fraud, Uno arduino*

INTRODUCTION

In this modern era, it is true that recent developments of science and technology has drastically changed the way of a normal person lives his life but we also have to accept that there are certain groups of people who have to not been benefit from this development. One particular handicapped people with have limited mobility and some elderly people are still living a miserable life. The engineers have taken many steps to help those people like designing a wheelchair. Recently, the elderly person and physically handicapped person who use a wheelchair are increasing. However, only two type of wheelchairs were came into wide use. They are normal hand operating wheelchair and electronic wheelchair operated by joystick. The former type needs muscular strength for the operation and the latter type needs the skill. Not only that, the handicapped without hand need help of another people to move the wheelchair. Not only that, we also found that lifting and shifting of a disabled or a bedridden person has always been difficult, risky and problematic. This lifting and shifting is also dangerous and painful for that particular disabled person if an untrained person does it. Moreover, patients are also afraid of this procedure, as there is possibility in danger of slipping, falling and getting injured. In the hospitals, this lifting and shifting is strenuous for nurses when he or she is trying to lift a patient. The nurse has to bend over the patient in order to lift him. This posture in the long run may also give nurses back pain which can lead into permanent back problems. A lot of medical literature is available on back problems of nurses as it is very common in nurse nowdays. Many lifting and shifting apparatuses are available in the market but all these apparatus are expensive and it will be a troublesome to people with an average income. Not only that, it is also unpractical at home as it takes a lot of space and a lot of training for the user. So this shows us that people not only faces problem in operating a wheelchair but also in taking rest. Therefore, we as a team have designed a smart wheelchair. This smart wheelchair aims to provide aid to those handicapped and elderly people by providing them with some sort of mobility which would greatly help them and also reduce the burden of the person who helps to push the chair. So, we have designed a wheelchair which can be operated by voice and smart phone with the help of voice recognition module and Bluetooth connector. Moreover, we have add a special feature in our wheelchair. This wheelchair not only to move, it also can be used as a deception wheelchair to take rest.

METHOD

Smart wheelchair development was employed project methodology as illustrate in Figure 1. Started with product design assist with Autodesk Inventor Professional 2018 software. Best design then proceeds for material selection and parts component to resolved project outline. Main part fabrication fabricated with Zortrax 3D printer consume Polylactic acid (PLA) due to recyclable properties supported by Department of Mechancial Engineering, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam.

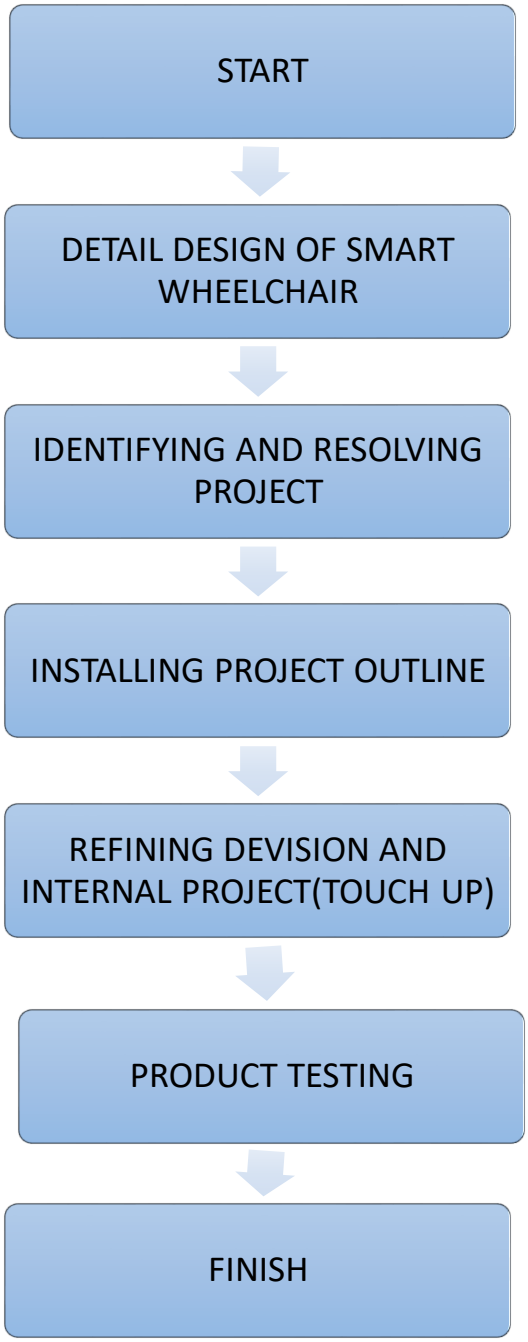


Figure 1: Project flowchart

METHODS (MOVEMENT CONTROL FLOW CHART)

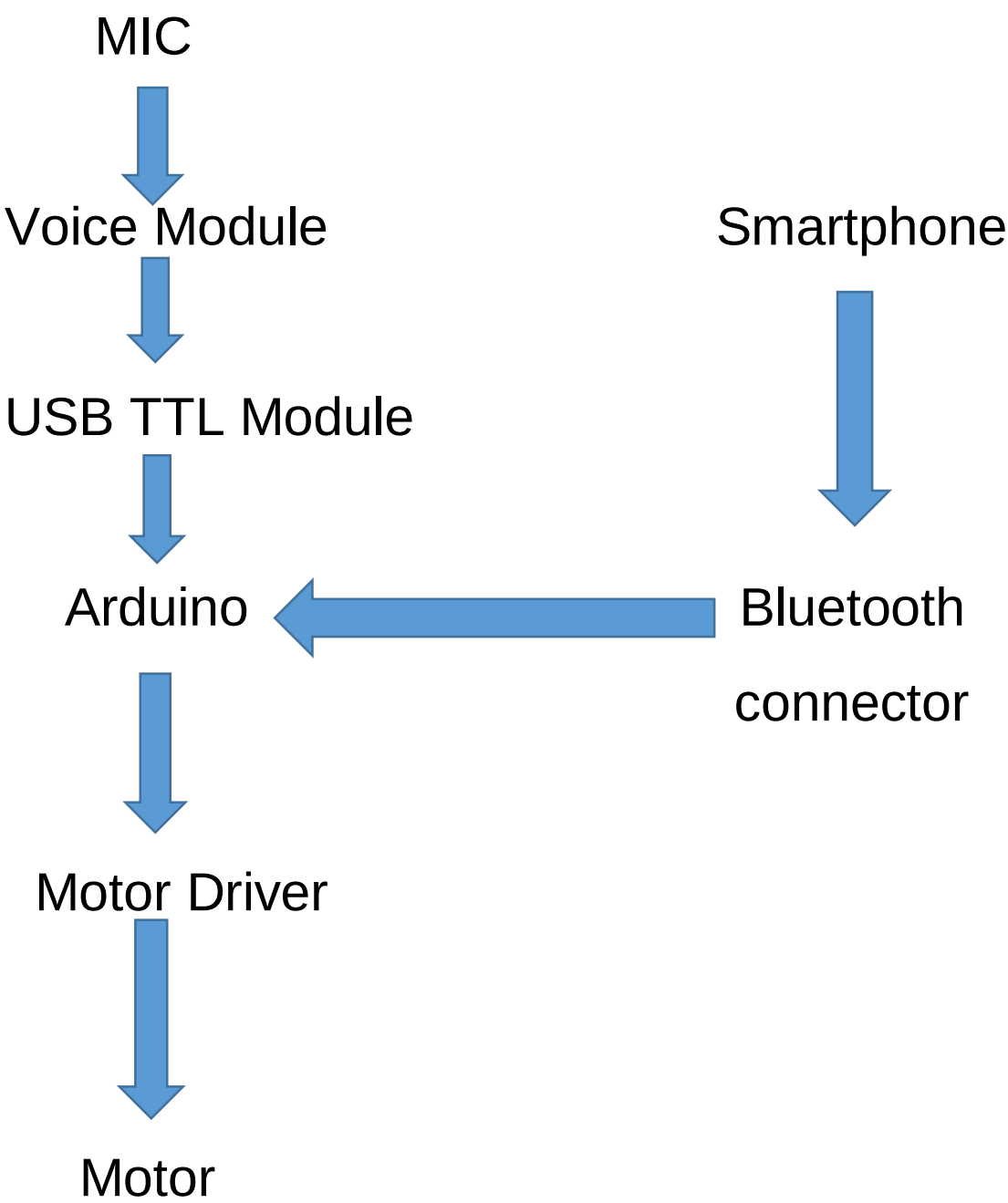
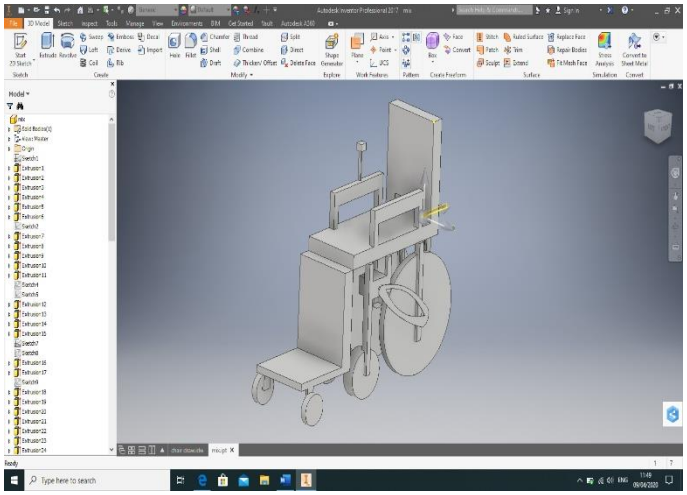
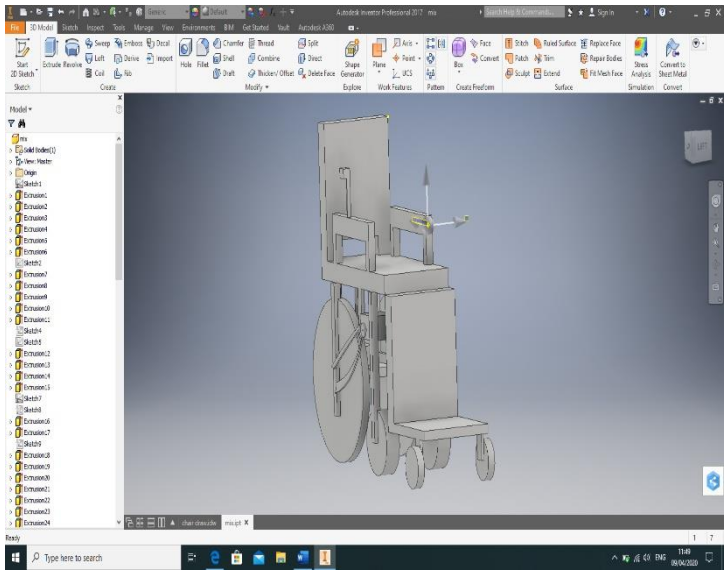


Figure 2: Project control flowchart

FINDINGS

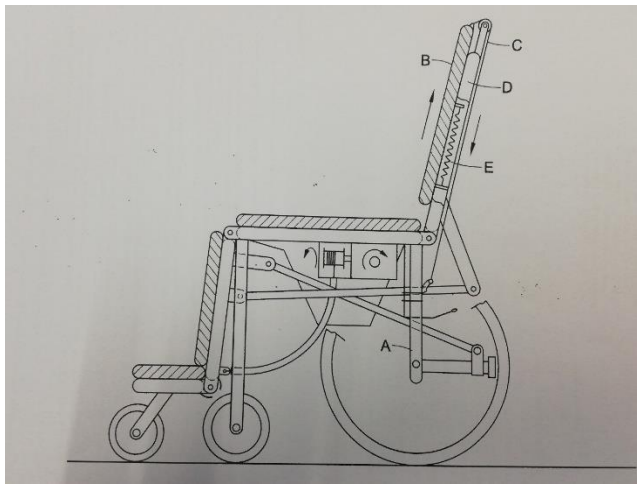
Was designed to help the physically disabled and old people to move. Much easier because can be controlled just by voice commands and Bluetooth connector. Easily can be shifted into sleeping position.





ANALYSIS OF PROJECT DESIGN

PROJECT DESIGN (DECEPTION WHEELCHAIR) IN DIFFERENT POSITION



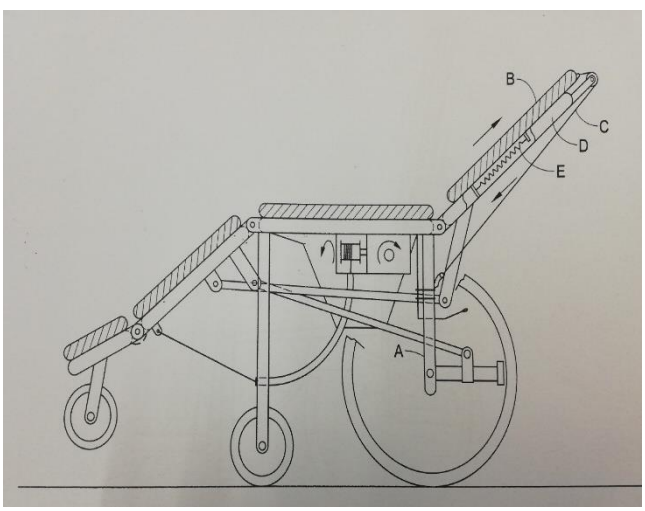


Figure 4: Finish product development

PRODUCT TESTING

Step 1: The first step to use this "Smart Wheelchair" is to turn on the power switch. Then we should connect the bluetooth module in the arduino system of the wheelchair with the smartphone.

Step 2: After that, we have to sit on the weelchair and adjust the position of it with operating the bidirectional switch placed in the wheelchair. Then, we should open the arduino controlling app which were download earlier and connect it with the arduino.

Step 3: Finally, we can operate the smart wheelchair with smartphone like operating a remote car and also can operate it with smart phone voice commands. Depends on the person operating it. We also can change the wheelchair into a bed or deception wheelchair by operating the bidiversional switch to take rest.

CONCLUSION and DISCUSSION

So we can conclude that physically disabled and elderly people can move without any difficulty when use our smart wheelchair. They no need to be depend to other's help anymore to move from one to another place. They also no need to have any extra skills to operate this smart wheelchair because it can be operated just by voice command. This wheelchair also reduce the energy wasted by patient to operate the chair. Not only patient, this wheelchair also make the work of the helper (the person who push the wheelchair) much easier. They just can handle the wheelchair with patient with just the smartphone in a particular distance. The patient also can change the wheelchair as a deception chair or bed anytime they want. Cost of such type of wheelchair will be affordable for all type of hospitals and it will be beneficial for patient handling. It is expected that this Smart Wheelchair would enable people's better medical and with the future recommendations of this project it would greatly reduce time and man-power to the old age home staff.

RECOMMENDATIONS

The body of the wheelchair will be adjusted, so that it can be folded like a manual wheelchair. An IR sensor will be place at the wheelchair to detect and avoid obstacles in the way. The wheelchair will be added with some safety features like seat belt

REFERENCES

- https://patents.google.com/patent/US20100199422A1/en?q=WHEELCHAIR+WITH+A+COMMODE+THAT+CONVERTS+TO+BED&oq=WHEELCHAIR+WITH+A+COMMODE+THAT+CONVERTS+TO++BED
- https://www.seminarsonly.com/Engineering-Projects/Mechanical/automatic-wheel-chair-cum-bed.php
- http://mechanical.srpec.org.in/files/Project/2015/15.pdf
- https://journalnx.com/papers/20150291-convertible-stretcher.PDF
- https://www.instructables.com/lesson/Controlling-Motor-Speed/
- https://my.cytron.io/p-power-window-motor-with-coupling-left?r=1&gclid=CjwKCAjwg6b0BRBMEiwANd1_SGtdajUgGIzhqs7GX8A22UEa_s6OYDXGjTPuNmgqa00V9P68cnm4vxoCPQYQAvD_BwE

GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARINA YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğt. Üyesi Meral METİN GÖKSU
Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye, meralmetin38@hotmail.com

ÖZET

İnsanoğlunun dünya üzerinde yaptığı değişiklik dünyanın dengesinin bozulmasına ve canlı hayatının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur. Uluslararası boyutta dünyanın karşı karşıya kaldığı güncel sorunlar ve bu sorunların insan ve doğa üzerindeki etkileri hakkında fikir sahibi olunmasının yanı sıra güncel sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakmak günümüz dünya sorunları eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bireylere günümüz dünya sorunlarına yönelik olumlu tutum ve davranış değişikliği kazandırmada öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince günümüz dünya sorunlarıyla ilgili alacakları eğitim onların bu sorunlara karşı bilinçli olmalarını ve çevrelerine karşı farkındalık oluşturmasına neden olacaktır. Çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik sahip olduğu bilgiler, günümüz dünya sorunlarıyla ilgili bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklar ve sosyal bilgiler dersi içerisinde günümüz dünya sorunlarının yerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 20 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu günümüz dünya sorunlarını, küresel iklim değişikliği, aşırı nüfus artışı ve çevre kirliliği olarak belirtmiştir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları günümüz dünya sorunları dersinin çok etkili olduğunu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde günümüz dünya sorunlarına yer verilmesiyle öğrencilerin bilinçli olması, duyarlılık kazanması, sorumluluk sahibi olması ve problem çözme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarının öğretiminde görsel/işitsel materyal kullanımı ve tiyatro etkinliklerinin kullanılması gerektiğini ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Günümüz dünya sorunları, sosyal bilgiler, öğretmen

PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS ON CONTEMPORARY WORLD PROBLEMS

ABSTRACT

The changes caused by human beings in the world have caused the world to be disrupted and life to be negatively affected. In addition to having an idea about contemporary problems which the world faces at the international level and the effects of these problems on human and nature, looking at contemporary problems from a different perspective is among the main objectives of contemporary world problems education. Teachers have an important role in providing individuals with a positive attitude and behavior change towards contemporary world problems. The education that prospective teachers will receive during their education about contemporary world problems will lead them to be conscious of these problems and to raise awareness about their environment. The objective of the study is, therefore, to reveal the knowledge that prospective social studies teachers have about contemporary world problems, to determine the resources they use to learn about contemporary world problems, and to find out the place of contemporary world problems in Social Studies course. The basic qualitative research method, which is one of the qualitative research methods, was employed in the study. In this qualitative study, a semi-structured interview form was used to collect data. The research was conducted with the participation of 20 prospective teachers studying at a state university in Turkey in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Most of the prospective social studies teachers stated that contemporary world problems included global climate change, overpopulation and environmental pollution. It was determined that Contemporary World Problems course which the prospective teachers took in undergraduate education was very effective. It was found out that including the contemporary problems of the world in Social Studies course would contribute to students' awareness, sensitivity and responsibility and to the development of problem solving skills. The prospective social studies teachers stated that audio/visual materials and theater activities should be used in teaching contemporary world problems.

Keywords: Contemporary world problems, social studies, teacher.

GİRİŞ

Yaşadığımız dünya her geçen gün bilim ve teknoloji bakımından gelişmektedir. Gelişen bu dünya şartlarına insanlarda uyum sağlamaktadır. Bilim ve teknoloji hayatımızı her ne kadar kolaylaştırmış olsa da beraberinde bir takım sorunları da getirmektedir. İnsanoğlunun dünya üzerinde yaptığı değişiklik dünyanın dengesinin bozulmasına ve canlı hayatının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur (Özey, 2001). İnsanoğlunun bilgi ve teknolojideki ilerlemesi küreselleşme sürecini de hızlandırmış (Croucher, 2004) ve beraberinde çevre sorunları, enerji sorunu, din, dil, ırk, mezhep ve cinsiyet ayrımcılığı gibi insan hakları ihlalinden kaynaklanan sorunlar,

kuraklık ve açlık, nüfus artışı, savaşlar ve sınır anlaşmazlıkları, su sorunu, terör, silahlanma gibi bütün insanlığı tehdit eden küresel sorunların çıkmasına da ortam hazırlamıştır (Özey, 2001).

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerleme küreselleşme sürecini hızlandırmış, dünya sorunları sadece bir ülkeyi ya da bir kıtayı etkileyen bir sorun olmaktan çıkarak tüm dünyayı etkileyen bir hal almaya başlamıştır. Üstelik bu sorunlar birbirinden kopuk sorunlar olarak görünse bile birbiriyle alakalı ve birbirlerine kapsayan nitelikler göstermiştir (Demirkaya, 2016). Mesela iklim değişikli geniş bir anlam ifade etmekle birlikte iklim değişikliğinin nedenleri arasında küresel ısınmanın da etkili olduğu bilinmektedir (Keçe, 2016). Ayrıca iklim değişikliği her zaman daha sıcak havalarla karşılaşmaya sebep olmaz, daha soğuk hava olaylarının ortaya çıkmasına da yol açabilir (Zengin, 2015). Bu durum sadece tarım üzerinde olumsuz etkiye neden olmamış aynı zamanda dünyadaki endüstrileşme ile birlikte insanlığın ulaştığı refah seviyesi günümüzde herkesin şikâyette bulunduğu çevre sorunlarının ortaya çıkmasına da neden olmuştur (Çepni ve Aksoy, 2016). Yaşanan bu çevre sorunları ilerleyen yıllarda tarım arazilerinin büyük bir bölümünün değişik sebeplerle kullanılamaz hale geleceği ve salgın hastalıkların artmasına ortam hazırlayacağı tahmin edilmektedir. Bütün bu olumsuzluklar içerisinde günümüz dünya sorunları eğitimi daha da önemi bir hale gelmiştir (Demirkaya, 2016). İnsanlar var olan sorunlar karşısında bilinçlenirse ve bu sorunlara karşı bir duyarlılık sağlarsa sorunlara neden olan etmenler daha çabuk ortadan kaldırılabilir. Günümüz dünya sorunları eğitiminin temel hedefleri arasında; eleştirel düşünme ve analiz yeteneği kazandırma, farklı bakış açısı kazandırma, önyargı ve kalıpları yıkma, kültürlerarası iletişim becerisi kazandırma, ekip çalışması ve işbirliği sağlama, empati geliştirme, aktif dinleyici olabilme ve başkalarının düşüncelerine saygı duyma, girişkenlik yeteneği kazanma, yaratıcılığı geliştirme, araştırma yapma, karar verme, medyanın etkisinin farkında olma, teknolojiden yararlanma, sosyal sorumluluk sahibi olma, dayanışmaya sahip olma, yeryüzünü bir bütün olarak algılama, doğayı ve doğal kaynakları koruma bilinci kazandırma ve sorunların çözümünde aktif katılımın sağlanması sayılabilir (Global Education Programme of the North-South Centre of the Council of Europe, akt. Yazıcı, 2013). Aynı zamanda uluslararası boyutta dünyanın karşı karşıya kaldığı güncel sorunlar ve bu sorunların insan ve doğa üzerindeki etkileri hakkında fikir sahibi olunmasının yanı sıra güncel sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakmak günümüz dünya sorunları eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bireylere günümüz dünya sorunlarına yönelik olumlu tutum ve davranış değişikliği kazandırmada öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin bu konudaki bilgi, beceri ve duyarlılık düzeyleri oldukça önemli bir yere sahiptir (Seçgin vd., 2010: 391). Dolayısıyla dünya sorunlarının çözülebilmesi için ilk olarak sorunları tanımak ve bilmek önemlidir. Konu hakkında bireylerin bilgi sahibi olmaları ve günümüz dünya sorunlarına yönelik çözümlere ortak olmaları için gerekli olan bilinci kazanmalarında eğitim önemli bir rol oynayacaktır. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince günümüz dünya sorunlarıyla ilgili alacakları eğitim onların bu sorunlara karşı bilinçli olmalarını ve çevrelerine karşı farkındalık oluşturmasına neden olacaktır.

Günümüz dünya sorunlarına dair alan yazın incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında küresel sorunlar, çevre sorunları, küresel sorunlara karşı farkındalık ve öğretmen eğitimine yansıması, öğretmen ve öğretmen

adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik sahip oldukları algı, tutum, davranış ve düşüncelerinin tespiti gibi birçok araştırma yapılmıştır (Aksu ve Avcı, 2009; Avcı ve Gümüş, 2018; Aydın, 2010; Bourn ve Hunt, 2011; Cogan vd., 1988; Çavdar, 2006; Çelikkıran, 1997; Dalelo, 2009; Decker, 1995; Esa, 2010; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Kılıçoğlu vd., 2012; Mori, 2009; Özey, 2001; Şeyihoğlu vd., 2018; Uymaz, 2021; Yazıcı, 2013). Şeyihoğlu vd. (2018) ise çalışmalarında çoğunlukla nicel yaklaşıma dayalı deneysel yöntem kullanıldığını ve nitel yöntemin çok kullanılmadığını ifade etmiştir. Bu alandaki boşluğu doldurmak için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik sahip oldukları bilgiler, günümüz dünya sorunları konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklar ve sosyal bilgiler dersi içerisinde günümüz dünya sorunlarının önemine dair nitel yaklaşımla hazırlanmış bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, tüm dünyayı etkileyen günümüz dünya sorunlularına karşı farkındalıklarını ve duyarlılıklarını geliştirmesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algıları nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları farkındalıkları açısından öz yeterlik algıları nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklar nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemi nedir?
- Günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinlikler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanının temel özelliği sürece odaklanıp, süreci anlamaya çalışmaktadır. Araştırmacı insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde yoğunlaşır (Merriam, 2013). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının ne olduğuna yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören 11 kadın, 9 erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen

adayının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, günümüz dünya sorunları dersini almış olmalarından dolayı bu grup tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmen adaylarına sorulmuştur. Katılımcılar, kendilerini rahatça ifade edebilen ve görüşmelere katılmayı tercih eden öğretmen adaylarından seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmen adaylarına elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında kullanmayacağı, kimliklerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmen adaylarının isimleri K1, K2, K3, E1, E2, E3... gibi kodlar ile tanımlanacağı belirtilmiştir.

"Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik düşünceleri görüşme formu" hazırlanmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşme tekniği, kişinin bakış açısının anlamlı, bilgili ve açık bir şekilde yapılabileceği varsayımı üzerine temellenir (Patton, 2002). Görüşme formu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için bir sosyal bilgiler alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı soruların anlaşılır olup olmadığı ve ele alınan araştırma konusunu kapsayıp kapsamadığını belirlemiştir. Uzmandan alınan dönütler sonrasında görüşme soruları düzenlenmiş ve 2 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla pilot uygulaması yapıldıktan sonra uygulama boyutuna geçilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Uygulama yapıldıktan sonra, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Toplanan nitel verileri açıklayabilmek ve aralarında anlamlı bir ilişki kurabilmek için analiz sırasında ortaya çıkan açıklayıcı ve çıkarımsal kodlar kullanılmıştır. Güvenirliği artırmayı sağlamak için görüşme analizleri farklı bir uzman aracılığıyla ayrı ayrı kodlanmış ve Miles ve Hubermen (1994) tarfından geliştirilen formül [(Güvenirlik= Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak güvenirlik katsayısı % 88 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

BULGULAR

Günümüz dünya sorunlarına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algıları

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algılarını gösteren Tablo 1'e yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algıları

Günümüz dünya sorunları	**f**
İklim değişikliği	11
Aşırı nüfus artışı	10
Çevre kirliliği	10
Salgın hastalıklar	8
Enerji kaynaklarının tüketimi	7
Küresel ısınma	7
Su kirliliği	6
Terörizm	5
Sağlık	5
Savaş	5
Açlık	5
Doğal afetler	5
Hava kirliliği	4
Orman tahribatı	4
İnsan hakları ihlali	4
Yoksulluk	4
Biyolojik çeşitliliğin azalması	3
Eğitim hizmetleri	3
Ekonomik krizler	2
Kuraklık	2
Mülteci sorunu	2

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına günümüz dünya sorunlarının neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu günümüz dünya sorunlarını, küresel iklim değişikliği, aşırı nüfus artışı ve çevre kirliliği olarak tanımlamıştır. Salgın hastalıklar, enerji kaynaklarının tüketimi, küresel ısınma ve su kirliliği yanıtını veren öğretmen adaylarının sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda terörizm, sağlık, savaş, açlık ve doğal afetlerde günümüz dünyasında yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre günümüz dünyasını en çok tehdit eden sorunların başında iklim değişikliği, aşırı nüfus artışı ve çevre kirliliği olduğunu görüyoruz. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

> "Günümüz dünya sorunlarından en önemlileri hava kirliliği, iklim değişikliği, türlerin soyların tükenmesi, ormanların tahrip edilmesi ve aşırı nüfus artışı gibi sorunlardır" (K1).

> "Salgın hastalıklar, savaşlar, aşırı nüfus artışı, enerji kaynaklarının tüketilmesi, çevre kirliliği ve küresel ısınma sayılabilir" (K4).

"Doğal afetler, küresel ısınma, açlık, fakirlik, işsizlik, çevresel sorunlar, salgınlar, kontrolsüz nüfus artışı gibi hayatı her açıdan olumsuz etkileyen sorunlardır" (E11).

Günümüz dünya sorunları farkındalıkları açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları

Aşağıda günümüz dünya sorunları farkındalıkları açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını gösteren Tablo 2'e yer verilmiştir.

Tablo 2. Günümüz dünya sorunları farkındalıkları açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları

Günümüz dünya sorunlarına yönelik öz yeterlik algıları	f
Yeterli	10
Kısmen yeterli	7
Yetersiz	3

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına günümüz dünya sorunları konusunda kendilerini hangi düzeyde yeterli gördükleri sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu kendilerini yeterli ya da kısmen yeterli düzeyde gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

"Kısman yeterli görüyorum. Yere atılan bir çöpün bile canlılara, havaya ve çevreye ne kadar zarar verebileceğinin farkındayım" (K1).

"Kendimi yeterli bulduğumu düşünmüyorum ama kendimi bu konuda geliştireceğimi düşünüyorum. Çünkü dünyanın insan ve diğer canlılar için yaşanabilir bir gezegen olmaya devam edebilmesi için duyarlı insanların var olmasının şart olduğunu düşünüyorum" (K12).

"Evet görüyorum. Çünkü günümüz dünya sorunları dersini aldım ve bu sorunlar karşısında neler yapılabileceğime dair bir farkındalık oluştu. Bu sorunların önlenmesi için kendi çevremde gücümüzün yettiği kadar çözmeye çalışıyoruz" (E17).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklar

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynakları gösteren Tablo 3'e yer verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "günümüz dünya sorunları" konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklar

Yararlanılan kaynaklar	f

Lisans eğitiminde alınan ders	17
İnternet	16
Kitaplar	12
Gazeteler	8
Makaleler	6
Televizyon	5
Dergiler	4
Belgeseller	3
Filmler	1

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre günümüz dünya sorunları konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynakların neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu lisans eğitiminde aldıkları günümüz dünya sorunları dersinin kendileri için iyi bir öğrenme ortam hazırladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunun bilgiye ulaşmak için internet kaynaklarını yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Günümüz dünya sorunlarıyla ilgili kaynak olarak kitaptan faydalanan öğretmen adaylarının sayısının da fazla olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda gazete, makaleler, televizyon, dergiler, sosyal medya ve belgeseller kaynaklar arasında yer almaktadır. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

> "Güncel haberler ve gazetelerden, konu ile ilgili yazılan makaleler ve kitaplardan ve internet gibi kaynaklardan yararlanıyorum. Ayrıca günümüz dünya sorunları dersini almış olmam beni bu konuda daha iyi aydınlattı" (K4).

> "Günümüz dünya sorunları dersinde öğrendiğim bilgilerin yanı sıra makaleler, kitaplar ve teknolojinin bize sunduğu imkânlardan yararlanmaya çalışıyorum" (K6).

> "Dergiler, belgeseller, filimler ve gazeteden faydalanıyorum. Bir film izledim. Doğal afetlerin arttığı bir coğrafyayı ve dünyanın sonunun yaklaştığını hissettiren bir zamanı anlatan "Mistik olay" isimli filmde insanların çok yoğun olduğu bir yerde bitkiler zehirli gaz salgılıyor ve insanlar kendilerini öldürebiliyor. Bundan dolayı günümüz dünyasında yada ileride bunlar olabilir bu yüzden bilinçlenmemiz gerekli" (E14).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemi

Aşağıda sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemini gösteren Tablo 4'ya yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemi

Günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemi	**f**
Bilgilendirici olması	10
Dersin amacına uygun olması	10
Bilinç kazandırması	5
Duyarlılık kazandırması	4

Sorumluluk kazandırması	3
Problem çözme becerisi geliştirme	2

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin öneminin neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu derslerde günümüz dünya sorunlarına yer verilmesiyle öğrencilerin bilgilerinin artacağı ve sosyal bilgiler dersinin amacına uygun olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde günümüz dünya sorunlarına yer verilmesiyle öğrencilerin bilinçli olması, duyarlılık kazanması, sorumluluk sahibi olması ve problem çözme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı cevabını veren öğretmen adaylarının sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

> "Sosyal bilgiler dersi toplum ve bireyi ele aldığı için gelecekte insanların ne gibi sorunlarla karşı karşıya olacağını onları ne gibi tehditler beklediğini bilmesi açısından gerekli olduğunu düşünüyorum" (K2).

> "Sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri toplumsal kişilik kazanmaktır. Yani sorumluluklarını bilen ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasını sağlamaktır. Bunun için sosyal bilgiler dersi içerisinde güncel sorunlardan konuşarak bu sorunlar konusunda daha bilinçli davranmasını sağlanabilir" (K5).

> "Günümüz dünya sorunlarına karşı öğrencilere duyarlılık kazandırması, sorumluluk bilinci geliştirmesi, öğrencilerin sorunları çözme ve önlemeye yönelik aktif bireyler olarak yetişmelerine imkân sağlaması açısından önemlidir" (K6).

Günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinlikler

Aşağıda günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinlikleri gösteren Tablo 5'ye yer verilmiştir.

Tablo 5. Günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinlikler

Günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinlikler	f
Görsel/işitsel materyal kullanımı	6
Tiyatro	5
Beyin fırtınası	4
Araştırma ödevi	3
Çevre etkinlikleri çöp toplama gibi	3
Örnek olay	2
Drama	2
Eğitsel oyun	2
Konferans	2
Diğer (Münazara, fikir tarama, karikatür, broşür hazırlama, doğal afet tatbikatı, sosyal deney, altı şapkalı düşünme tekniği, röportaj, proje, kavram haritası, balık kılçığı, seminer)	13

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinliklerin neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinliklerin görsel/işitsel materyal kullanımı ve tiyatro etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Beyin fırtınası, araştırma ödevi, örnek olay, drama, eğitsel oyun ve konferans gibi etkinliklerin

yapılması gerektiğini söyleyen öğretmen adaylarının sayıları da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

> "Günümüz dünya sorunları işlenirken videolardan yararlanılabilir. Videolar derste öğrencilere izletilerek öğrencilerin görüşleri alınabilir. Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanabilir. Öğrenciler ödevlendirilebilir ve daha sonra bu ödevler sınıfta sunulabilir" (E10).

> "Beyin fırtınası tekniğinden yararlanılabilir, sosyal deneyler yapılabilir, projeler verilebilir. Altı şapka tekniğinden yararlanılabilir, röportajlar yapılabilir. Toplumun dikkatini bu sorunlar üzerine çekebilmek için etkinliklerden yararlanılabilir" (K12).

> "Daha çok görsel anlatımlı etkinliklere yer verilebilir. Örneğin küresel iklim değişikliği konusunda görsel ve işitsel medya ile güzel aktarım sağlanabilir" (E19).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Günümüz dünya sorunlarına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algılarına dair sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu günümüz dünya sorunlarını, küresel iklim değişikliği, aşırı nüfus artışı ve çevre kirliliği olarak belirtmiştir. İklim, coğrafi çevrenin ve insan yaşamının şekillenmesinde önemli bir unsurdur (Dölek ve Yazıcı, 2018). İklim değişiklikleri beraberinde sıcaklıkların artması, buzulların erimesi, fırtınalar ve doğal bitki örtüsü değişimini de beraberinde getirmiştir. Günümüz dünya sorunları arasında yer alan aşırı nüfus artışı da dünyayı tehdit eder bir hale gelmiştir. Çünkü nüfusun artması istihdam, konut gibi beşeri yatırımların yanı sıra su, arazi ve doğal kaynaklara olan talebi de arttırmıştır (Yılmaz ve Akengin, 2018). Özellikle 20. yüzyıldan itibaren nüfusun hızlı artışı, teknoloji ve yaşam düzeyinin gelişmesiyle beraber sanayi tesislerinden çıkan zararlı atıklar, evsel ısıtma ve taşıtlardan çıkan zararlı gazlar, tarımda kullanılan kimyasal gübreler, temiz su kaynaklarının aşırı kullanımı ve doğanın bilinçsiz bir şekilde kullanımı çevre kirliliğinin oluşmasına ortam hazırlamıştır (Kayalı, 2018; Koç, 2015). Sosyal bilgiler öğretmen adayları salgın hastalıklar, enerji kaynaklarının tüketimi ve küresel ısınmanın da dünya üzerinde bir tehdit oluşturduğunu ve günümüz dünya sorunları arasında yer aldığını belirtmiştir. Bulaşıcı hastalıklar bazen salgınlar yaparak sadece içinde yaşanılan toplumu değil tüm dünyayı etkileyebilmektedir. Özellikle de insanların, hayvanlardan geçen hastalıklardan etkilenmesi, yerleşik hayata geçişle beraber temiz su bulma sıkıntısı, küreselleşmenin farklı boyutlarına bağlı olarak gelişen ekonomik-politik işbirlikleri, ticaret, ulaşımın kolaylaşması, turizm ve seyahatler günümüzde dünyanın herhangi bir bölgesinde ortaya çıkan salgın hastalığı, kısa sürede dünyanın her bir köşesine taşıyabilmektedir (Özden ve Özmat, 2014; Yelboğa ve Bayır Aslan, 2020). Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda, onların günümüz dünya sorunlarına yönelik farkındalıkları olduğu gözlenmiştir. Çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan Şeyihoğlu vd. (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik temel bir bilincin varlığından söz etmiş ve insan

kaynaklı dünya sorunlarını anlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Avcı ve Gümüş (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının farkında olduklarını fakat bu sorunların çözümüne ilişkin nasıl harekete geçecekleri konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu saptamıştır. Yazıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yakın çevrelerinde yaşanan güncel sorunlara karşı daha fazla duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin genel olarak çevre bilinci ve çevreye karşı duyarlı oldukları farklı çalışmalarla da desteklenmiştir (Altıparmak, 2012; Çelen vd., 2002; Demirbaş ve Pektaş, 2009; Oğuz vd., 2011). Benzer çalışmaların aksine bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarından bazılarına yönelik eksik ya da yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Aksan ve Çeliker, 2013; Emli ve Afacan, 2017; Karakuş ve Yel, 2019; Oluk ve Oluk, 2007). Genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarında günümüz dünya sorunlarına karşı bir farkındalıkları olduğu ve bu sorunların nasıl oluştuğuna dair düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde yaşanan sorunların sadece içerisinde yaşadıkları toplumu değil tüm dünyayı etkilediği hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Günümüz dünya sorunları farkındalıkları açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına dair sonuçlar göre sosyal bilgiler öğretmen adayları "günümüz dünya sorunları" konusunda kendilerini yeterli ya da kısmen yeterli düzeyde gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan günümüz dünya sorunları hakkında bilgi sahibi oldukları ve yaşanan sorunların ne olduğu ve bu sorunların önlenmesi için kendi güçlerinin yettiğince çözüm üretmeye çalıştıkları görülmüştür. Benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik duyarlı oldukları ve özellikle çevre sorunları konusunda daha hassas davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aksu ve Avcı, 2009; Bourn ve Hunt, 2011; Çavdar, 2006; Decker, 1995; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Maskan vd., 2006; Mori, 2009; Şeyihoğlu vd., 2018; Yazıcı, 2013). Benzer çalışmaların aksini savunan çalışmalar da öğrencilerin çevre ve küresel ısınma ile ilgili konularda beklendiği kadar farkındalık sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Oğuz vd., 2011; Karakuş ve Yel, 2019)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "günümüz dünya sorunları" konusunda bilgi edinmek için yararlandıkları kaynaklara dair sonuçlar göre "günümüz dünya sorunları" konusunda bilgi edinmek için öğretmen adaylarının çoğu lisans eğitiminde aldıkları günümüz dünya sorunları dersinin çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca günümüz dünya sorunlarına yönelik aldıkları eğitimde edindikleri bilgi, beceri ve duyarlılık daha sonraki mesleki yaşamlarında eğitim ortamının hedef kişisi olan öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına dair olumlu tutum, bilgi, beceri ve davranış kazanmalarında doğrudan etkili olacaktır (Demirkaya, 2016; Şeyihoğlu vd., 2018). Benzer çalışmalarda da günümüz dünya sorunları ile ilgili bilgilerinin temel kaynağının eğitim kurumları olduğu ve eğitimcilerin çevre sorunlarına dair bilgi ve bilinç kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2010; Cogan vd., 1988; Dalelo, 2009; Esa, 2010; Yazıcı, 2013). Bu çalışmaların aksine eğitim kurumlarının çevreye dair eğitim ve günümüz dünya sorunları konusunda yetersiz olduğunu savunan çalışmalarda mevcuttur (Maskan vd., 2006; Soran vd., 2000; Yılmaz vd., 2002). Teknoloji çağında bilgiye ulaşmak çok daha kolay olduğu için öğretmen adaylarının internet kaynaklarını, kitaplar

ve gazeteleri sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Şeyihoğlu vd. (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının haberler, internet, televizyon ve ders dışı kitapların aktif olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yazılı ve görsel medyanın aktif olarak kullanılması, günümüz dünya sorunlarına yönelik öğrenciler de bir farkındalık oluşturmuştur. Aynı zamanda insanların günümüz dünya sorunlarına yönelik bilinçlenmesine ortam hazırlamıştır. Benzer çalışmalarda da öğretmen adaylarının çoğunluğu yazılı ve görsel medyanın kullanımını bilgiye ulaşmada önemli bir kaynak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Aksu ve Avcı, 2009; Aydın, 2010; Çelikkıran, 1997; Kılıçaslan, 2010; Maskan vd., 2006; Sever, 2013; Uymaz, 2021; Yılmaz vd., 2002).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında günümüz dünya sorunlarına yer verilmesinin önemine dair sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları derslerde günümüz dünya sorunlarına yer verilmesiyle öğrencilerin bilgileneceği ve sosyal bilgiler dersinin amacına uygun olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Çünkü sosyal bilgiler dersi hayatla iç içe geçmiş bir ders olduğu için günümüz dünya sorunları hakkında bireylerin bilgilendirilmesinde ve çözümün bir parçası olmaları yolunda ihtiyaç duyulan bilinci kazanmalarında anahtar rol oynayacaktır (Yazıcı, 2013). Sosyal bilgiler dersinde günümüz dünya sorunlarına yer verilmesiyle öğrencilerin bilinçli olması, duyarlılık kazanması, sorumluluk sahibi olması ve problem çözme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Tüm dünyayı etkileyen sorunlar karşısında bireylerin duyarlılık sahibi olması, dünya sorunlarının önlenmesi ve çözümü noktasında sorumluluk sahibi bilinçli bireyler yetiştirilmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir (Demirkaya, 2016; Öcal, 2013; Özmen, 2015). Summers vd. (2000)'e göre günümüz dünya sorunlarının içerisinde yer alan sürdürülebilir kalkınma ve çevre konularının sadece fen ve coğrafya gibi derslerle sınırlandırılmamasını, öğretim programlarının hepsinde yer alması gerektiğini ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin günümüz dünya sorunlarını tanıması ve bu sorunları en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak için çözüm önerileri sunmasında bu ders önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüz dünya sorunlarının öğretiminde yapılabilecek etkinliklere dair sonuçlara göre günümüz dünya sorunlarının öğretiminde öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamına katılması, yaparak-yaşayarak öğreneceği etkinliklerin planlanması ve teknolojiye uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla (Kaya, 2014) öğrenci de farkındalık oluşturulabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarının öğretiminde görsel/işitsel materyal kullanımı ve tiyatro etkinliklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalarda da sosyal bilgiler dersinde görsel/işitsel materyal kullanımı öğrenci üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Karakuş vd., 2012). Çalışmada beyin fırtınası, araştırma ödevi, örnek olay, drama, eğitsel oyun ve konferans gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini söyleyen öğretmen adaylarının sayılarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kaymakçı (2012) çalışmasında özellikle öğretmen eğitiminde farklı strateji, yöntem, teknik ve ekinliklerle küresel sorunların öğrencilere nasıl öğretileceği üzerinde durmuştur. Günümüz dünya sorunları ile ilgili yapılacak olan farklı etkinlikler öğrencilerin sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerde oluşturulmak istenen farkındalık drama ile öğrenciye verilebilir. Ya da öğrencilerden sorunların çözümünün neler olacağına dair bir beyin fırtınası yapılabilir. Günümüz dünya sorunlarının içinde yaşadıkları

toplum ve dünya üzerinde nasıl etkisi olduğu ya da olabileceği hakkında araştırma ödevleri verilebilir. Yani sosyal bilgiler dersinde konun öğretimi ile ilgili farklı yöntem ve teknik kullanılarak öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesiyle öğrencinin aktif olarak derse katılımı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Aksan, Z. & Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14, 49-67.

Aksu, Y. & Avcı, D. E. (2009). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-80.

Altıparmak, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *Uluslararası Hakemli Akademik Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 95-107.

Avcı, G., & Gümüş, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. O. N. Akfırat, D. F. Staub & G. Yavaş (Ed.) *Current Debates in Education* içinde (s. 485-506), United Kingdom

Aydın, F. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimi hakkındaki görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, *2*(3), 818-839.

Bourn, D. & Hunt, F. (2011). *Global dimension in secondary schools development*. Development Education Research Centre.

Cogan, J., Torney-Purta, J. & Anderson, D. (1988). Knowledge and attitudes toward global issues: Students in Japan and the United States. *Comparative Education Review*, *32*(3), 282-297. https://doi.org/10.1086/446778

Croucher, Sheila L. (2004). *Globalization and belonging: The politics of ıdentity a changing world*, Rowman& littlefield Publıshers, Inc.

Çavdar, S. S. (2006). *Increasing EFL teachers' awareness on global issues in ELT classroom* [Unpublished Master's Thesis]. Çukurova University.

Çelen, Ü., Yıldız, A., Atak, N., Tabak, R. H. & Arısoy, M. (2002). Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığı Ve İlişkili Faktörler. *8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi (23-28 Eylül 2002),* Diyarbakır.

Çelikkıran, A. (1997). *Çevre sorunları ve eğitim* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Çepni, O. & Aksoy, B. (2016). Dünya Çevre Sorunları. F. Aydın (Ed.). *Günümüz Dünya Sorunları* içinde (s. 18-68). Pegem.Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide for design and application*. S. Turan (Trans. Ed.). Nobel.

Dalelo, A. (2009). Efforts to empower teachers to ethiopia to address local environmental problems: Achievements and limitations. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 18(3), 221-226, https://doi.org/10.1080/10382040903054065

Decker, D. K. (1995). *Increasing student awareness of global and future issues through asecondary level mini-course* [Published Doctoral Dissertation], University of NovaSoutheastern.

Demirbaş, M. & Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3*(2), 195-211.

Demirkaya, H. (2016). Günümüz dünya sorunlarına genel bir bakış. F. Aydın (Ed.). *Günümüz Dünya* Sorunları içinde (s. 2-14). Pegem.

Dölek, İ. & Yazıcı, Ö. (2018). İklim değişmeleri ve küresel ısınma. H. Akengin & İ. Dölek (Ed.). *Günümüz Dünya Sorunları* içinde (s. 273-322). Pegem.

Emli, Z. & Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1* (27), 183-202.

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practise of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education, 19*(1), 39-50, https://doi.org/10.1080/10382040903545534

Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, *5*(2), 171-185.

Karakuş, U. & Yel, Ü. (2019). The mental models of social studies teacher candidates on global warming. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE),* 40, 109-123. https://doi.org/10.32003/iggei.572009

Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B. & Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan "çevre sorunları" konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 363-376.

Kaya, H. (2014). Projelerin coğrafya öğretimi açısından önemi ve coğrafya öğretimine katkıları. H. Kaya, A. Karatepe & A. Özder (ed.). *Modern Yöntem ve Tekniklerle Coğrafya Öğretimi* içinde (s. 1-13). Pegem.

Kayalı H. (2018). Çevre Sorunları. H. Akengin & İ. Dölek (Ed.). *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 258-272). Pegem.

Kaymakcı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, *14*(4), 817-854.

Keçe, M. (2016). İklim Değişikliği. F. Aydın (Ed.). *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 78-110). Pegem.

Kılıçaslan, M. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel iklim değişikliğinin su kaynaklarına etkisine ilişkin görüşleri. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi, 3*(1), 25-29.

Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. & Öztürk, T. (2012). Günümüz Dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7*(4), 2209-2224.

Koç, H. (2015). Hızlı nufüs artışı ve olası sonuçları. H. Yazıcı & K. Arıbaş (Ed.). *Günümüz Dünya Sorunları* içinde (s.25-48). Pegem.

Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S. & Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 1-12.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 nd ed). Sage Publication.

Mori, I. (2009). Teachers' attitudes to global learning. An Ipsos MORI research study on behalf of DEA. *Ipsos MORI Social Research Institute*, UK and Ireland. http://www.dea.org.uk/.

Oğuz, D., Çakcı, I. & Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi,* 12, 34-39.

Oluk, E. A. & Oluk, S. (2007). Yükseköğretim öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği algılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 45- 53.

Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.

Özden, K., & Özmat, M. (2014). Salgın ve kent: 1347 Veba Salgınının Avrupa'da sosyal, politik ve ekonomik sonuçları. *İdealkent*, *5*(12), 60-87.

Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. Aktif Yayınevi.

Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. edition). Sage.

Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 59-79, https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.004

Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (11-13 November, 2010), Antalya.

Sever, D. (2013). Türkiye ve İngiltere'deki fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel ısınmaya yönelik düşünceleri. *İlköğretim Online, 12*(4), 1212-1221.

Soran, H., Morgil, İ., Yücel, S. E. & Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 128-139.

Summers, M., Kruger, C. & Childs, A. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: an interview study. *Environmental Educational Research*, *6*(4), 293-312. https://doi.org/10.1080/713664700

Şeyihoğlu, A., Sever, R., & Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1-15. https://doi.org/10.14781/mcd.386035

Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları (Karabük İli Merkez İlçesi Örneklemi). *Turkish Studies, 8*(6), 807-823. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4716

Yelboğa, N. & Bayır Aslan, Ş. (2020). Sosyal sorun olarak salgın hastalıklar ve sosyal çalışmanın halk sağlığını koruma/geliştirme görevi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 43-49.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 156-162.

Yılmaz, C. & Akengin, H. (2018). Nüfus Sorunları. H. Akengin, İ. Dölek (Ed.*). Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 18-49). Pegem.

Zengin, I. (2015). *Küresel iklim değişikliği rejiminin oluşturulmasında hegemonik güçlerin önemi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

HONEY VACUUM

Nor Liza, KASSIM
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
norliza.kasim.68@gmail.com

Noor Haznida, BAKAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
noorhaznida@psa.edu.my

ABSTRACT

Tropical Dwarf bee (also referred to as honeybees) are non-stinging bees that produce honey just like honey bees. Usually, the bee will build its nest in hollow trees such as stems, tree branches, soil or rock cracks, house wall slabs and PVC pipes and something else. The honeycomb honey is produced by the honey bee, which is a small, non-stinging bee. The quantity of honey obtained from harvesting each nest is also lower than that of the normal beehive. Just like honey bees, deer also form a complex colony for the breeding of some species of fruit with small flowers and honey production. More specifically, the bees are easy to fertilize with small-sized flowers that honey bees cannot. Honey is a food produced by bees rather from plant nectar. Apart from a rich source of nutrients, honey is also a reservoir for microorganisms that come from the environment. Past studies had identified the presence of pathogenic bacteria that are harmful in honey. However, the knowledge of bacteria in today's stingless bee honey is still very little. Hence, this study is conducted to isolate and identify bacteria from stingless bee honey. A total of 19 bacteria was isolated from stingless bee honey. All isolated bacteria were observed macroscopically and microscopically. DNA genomes of 14 isolates were successfully extracted out of 19 bacterial strains. Polymerase chain reaction (PCR) and sequencing were successfully performed on eight strains. PCR products that have been sequenced and matched show that the eight bacterial strains are Bacillus thuringiensis (GTLi 1/2), Bacillus aryabhattai (HTLi1 / 3), Bacillus aerius (GTLi 1/7 and GTLi 2/14), Bacillus stratosphericus (GTLi 1/9), Bacillus altitudinis (GTLi 1/13), Bacillus megaterium (GTLi 2/15) and Bacillus amyloliquefaciens (HTLi 1/19). The phylogenetic tree was constructed from sequences

of isolates with the reference sequence of GenBank confirmed that all bacterial isolates were classified in the division Firmicutes and family Bacilliceae.

Keywords: *Honey vacuum, honey process, develop pneumatic system*

INTRODUCTION

The Dwarf bees (also referred to as honeybees) are non-stinging bees that produce honey just like honey bees. Approximately 500 species of extinct species exist throughout Malaysia (staff, 2008). At least 32 species of insects have been identified and invented in the MARDI serpentine museum (Norowi et al., 2004). Usually, the bee will build its nest in hollow trees such as stems, tree branches, soil or rock cracks, house wall slabs and PVC pipes and something else. The honeycomb honey is produced by the honey bee, which is a small, non-stinging bee. The quantity of honey obtained from harvesting each nest is also lower than that of the normal beehive. Just like honey bees, deer also form a complex colony for the breeding of some species of fruit with small flowers and honey production. More specifically, the bees are easy to fertilize with small-sized flowers that honey bees cannot.

METHOD

The Dwarf bees was employed project methodology as illustrate in Figure 1. The design of the concept that has been developed will be considered through several criteria as shown in Figure 2. Concept design that gets the highest point value and meets the desired criteria. Therefore, it was chosen as the final design.

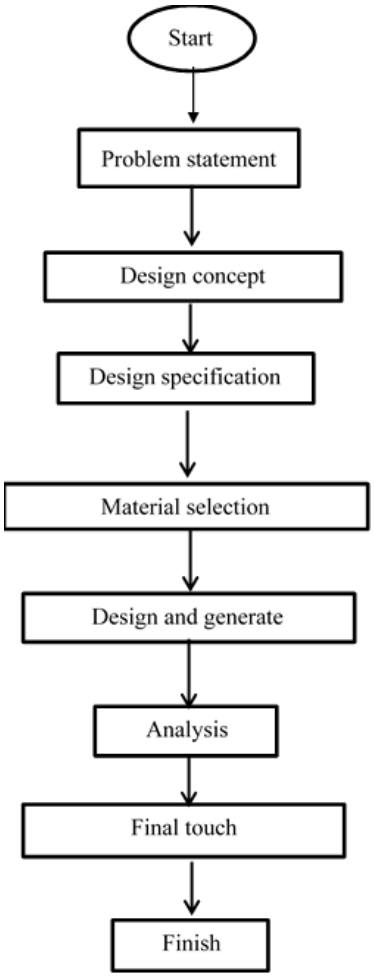
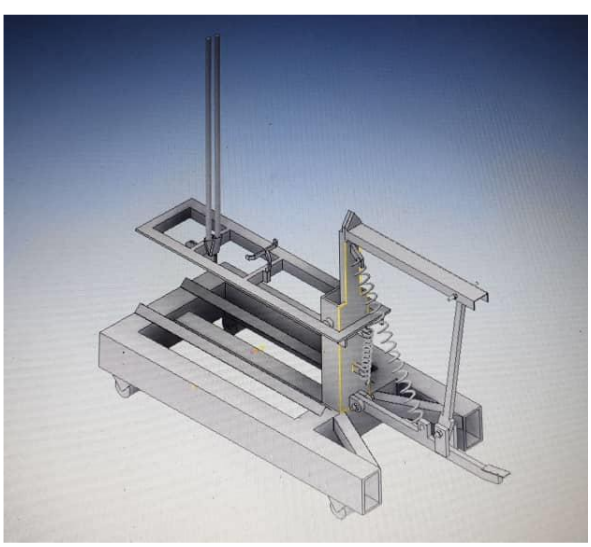


Figure 1: Project Flow Chart



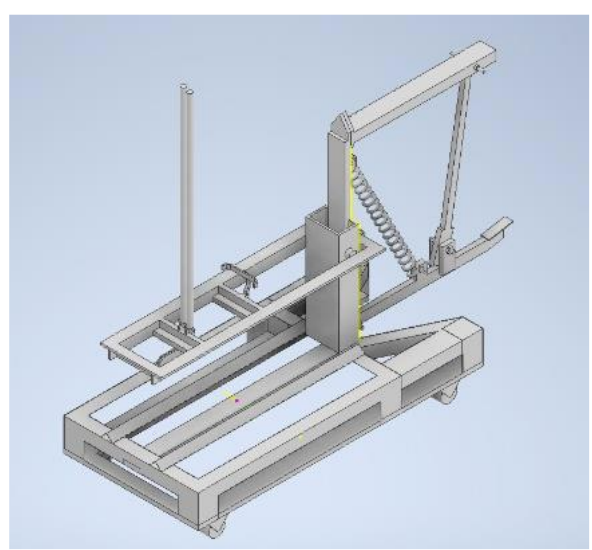


Figure 2: Isometric Project Design

FINDINGS

As shown in Figure 3, the fabrication process begins by attaching PVC to another PVC using screws. Then attach the switch box to PVC also using screws until tight. After that we insert the diaphragm pump into the PVC and connect the wires to the battery. Next, we attach the PVC plate to the PVC using screws and then attach the power bank to the PVC plate using double foam until it sticks firmly. After that, we attach the plastic bottle to the PCV with the bottle cap first because it is easier to install also using screws. After that, just insert the bottle on the bottle cap.

Figure 3 Fabrication and installation process

Product testing

Honey Vacuum has been tested on water but has not been tested on honey to assess the ability and speed of the honey being inhaled. We have tried this project on water but not yet on honey. Data were collected by student observations and feedback during practical work. It is divided into two sessions namely before and after the use of innovation.

Figure 4 shows the Honey Vacuum that has been tested for inhalation but we can only test it on not yet on honey. And after we tested the Honey Vacuum it works well and can inhale water well and quite quickly because water is a liquid, not like liquid honey that is concentrated and will probably take longer than water.

Figure 4 Finished Product

Table 1 shows the test results on water and honey. This is a simple method and has better safety and convenience features than the usual method. Honey Vacuum uses manpower where the user only needs to insert the hose into the water to inhale and turn on the switch to turn on the project. It can be done by sitting. No need to stand. Just hang the Honey Vacuum on the neck using the straps provided. It only takes about 40 seconds to inhale the water until it is full in a bottle or storage container. For honey it takes about 80 seconds to inhale the honey until it is full in a bottle or storage container.

Table 1 Honey Vacuum testing

TEST ON WATER	
Time taken to full in bottle	40 seconds
Required manpower	1 person
TEST ON HONEY	
Time taken to full in bottle	80 seconds
Required manpower	1 person

CONCLUSION and DISCUSSION

With this innovation, it can do the inhalation job with better safety and convenience because this Honey Vacuum is easy to use and environmentally friendly as well as reducing errors when inhaling and stopping the suction device. It is a tool that can help the teaching and learning process. For institutions, it is cost saving because it is a tool that can be used if there is bee breeding in the institution.

RECOMMENDATIONS

This product will be useful in the future and can be improved in terms of shape and appearance; so that it becomes more valuable, marketable and beneficial to consumers whether for work or personal use.

REFERENCES

Nurhadi, B; Andoyo, R; Mahani; Indiarto, Rossi, 2012. International Food Research Journal; Selangor, p.907-912. Vol. 19, Iss. 3

M Jeon, Y Zhao, 2005. International journal of food sciences and nutrition.Taylor & Francis

Moreno, C., Cs Erenio González Suárez, Walter David, Quezada Torres, and Ing Moraima Cristina Mera Aguas, 2016. Cane Honey: Process, Quality and Harmlessness. International Journal of Engineering Research 5, no. 7, p.589-593.

R Subramanian, HU Hebbar, NK Rastogi, 2007.International Journal of Food Research. ir.cftri.com

Cui, Zheng-Wei, Li-Juan Sun, Wei Chen, and Da-Wen Sun, 2008. Preparation of dry honey by microwave–vacuum drying. Journal of Food Engineering 84, no. 4, p.582-590.

Nurhadi, B., Andoyo, R. and Indiarto, R., 2012. Study the properties of honey powder produced from spray drying and vacuum drying method. International Food Research Journal, 19(3), p.907

MECHANICAL LAWN MOWER

Nor Liza, KASSIM
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
norliza.kasim.68@gmail.com

Noor Haznida, BAKAR
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia
noorhaznida@psa.edu.my

ABSTRACT

A lawn mower (also known as mower, grass cutter or lawnmower) is a machine utilizing one or more revolving blades to cut a grass surface to an even height. The height of the cut grass may be fixed by the design of the mower, but generally is adjustable by the operator, typically by a single master lever, or by a lever or nut and bolt on each of the machine's wheels. This project is a mechanical lawn mower. This machine has blocks and wheels, in which there are blades that will serve as lawn movers when push. For the convenience of the user, the handle is fixed to the body and can be adjusted to desired height. Although the mechanical lawn mower was the first version when the lawn mower was created, what is interesting here is that we will create a portable lawn mower suitable for use by housewives or smallholders. One of the problems is the existing machine its generator motor which takes a long time to turn on and using fuel. Next, the objective of this research is to create a mechanical lawn mower by improving the machine without fuel. The study of methodology is careful planning throughout this semester. To facilitate the implementation of the final project, the methodology must be set at the best possible. Based on the research findings, it can lighten the human burden. This mechanical lawn mower can be folded and stored in an available bag. Finally, the suggestion is that every innovation we make must have its own approach and benefits, so our idea to create a mechanical lawn mower is a good idea.

Keywords: *Lawn mower, can portable, foldable.*

INTRODUCTION

A lawn mower (also known as mower, grass cutter or lawnmower) is a machine utilizing one or more revolving blades to cut a grass surface to an even height. The height of the cut grass may be fixed by the design of the mower, but generally is adjustable by the operator, typically by a single master lever, or by a lever or nut and bolt on each of the machine's wheels. The blades may be powered by manual force, with wheels mechanically connected to the cutting blades so that when the mower is pushed forward, the blades spin, or the machine may have a battery-powered or plug-in electric motor. The most common self-contained power source for lawn mowers is a small (typically one cylinder) internal combustion engine. Smaller mowers often lack any form of propulsion, requiring human power to move over a surface; "walk-behind" mowers are self-propelled, requiring a human only to walk behind and guide them. Larger lawn mowers are usually either self-propelled "walk-behind" types, or more often, are "ride-on" mowers, equipped so the operator can ride on the mower and control it. A robotic lawn mower ("lawn-mowing bot", "mow bot", etc.) is designed to operate either entirely on its own or less commonly by an operator by remote control.

In the past and even until now, cutting of grasses in the schools, sports tracks, fields, industries, hotels, public center and etc. were using a cutlass. Although this method is manual cutting but it has a lot of benefits. Also, accuracy in cutting level was observed using the manual cutting method. This work deals with the cutting of verdant (shrubs, grass, flowers and leaves of trees) and also with the design of the machine, its efficiency, rigidity, mode of operation and the selection of materials. The design gives a greater degree of flexible mobility and interchangeability. The aim of this work includes, but not limited to the following term. Example to reduce cost of cutting and also to beautify the environment.

METHOD

The lawn mower employed a project methodology as illustrate in Figure 1. This Mechanical Lawn Mower comes with a blade that can cut the grass evenly. Nor does it use any fuel for ignition. So, in this way it can save costs. To upgrade this Mechanical Lawn Mower in a safety way, figure 2 shows a portable lawn mower that can be folded and stored in an existing bag. With this innovation, it not only makes it easier for users to store it but it also guarantees a user safety.

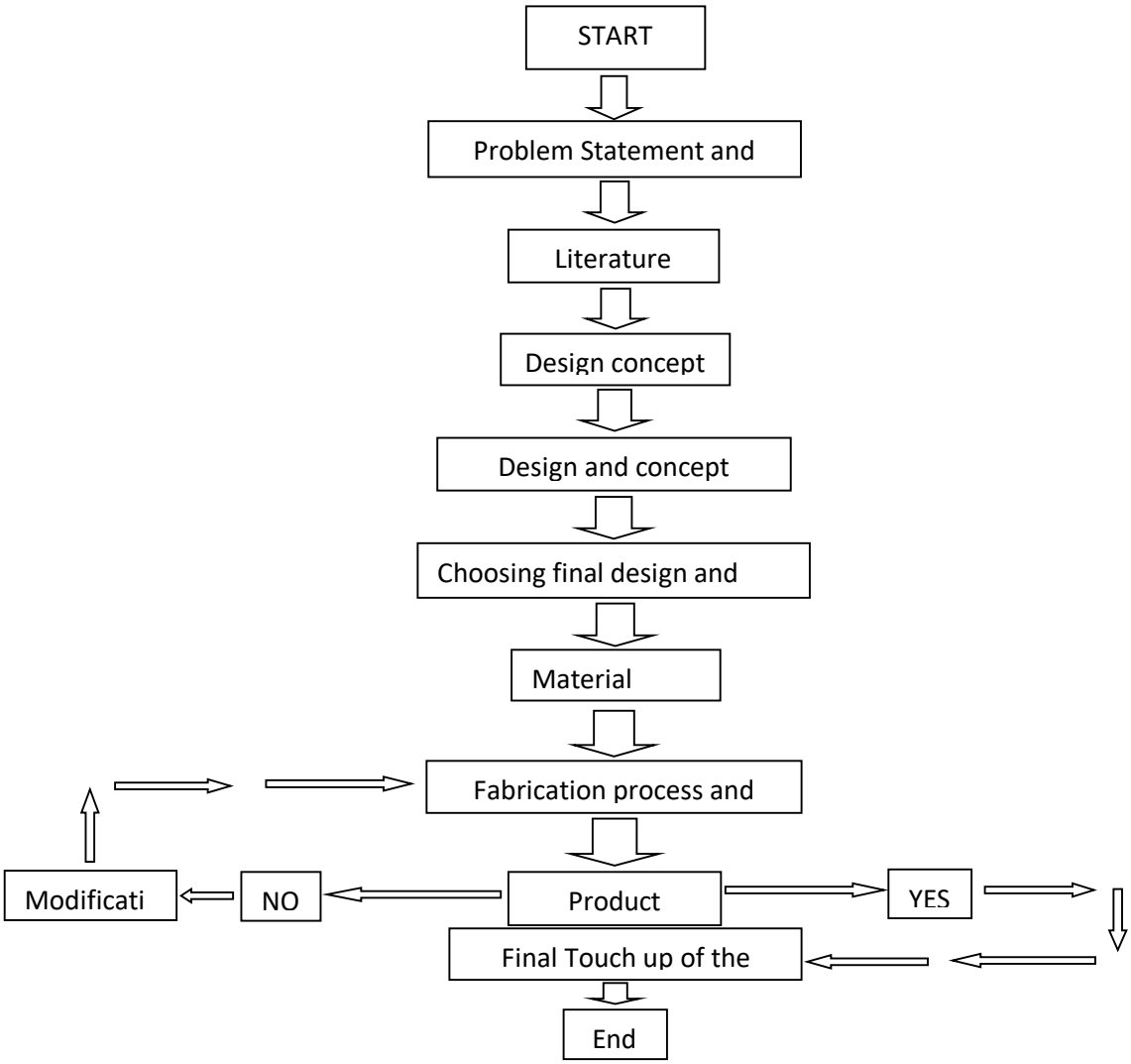


Figure 1: Project Flow Chart

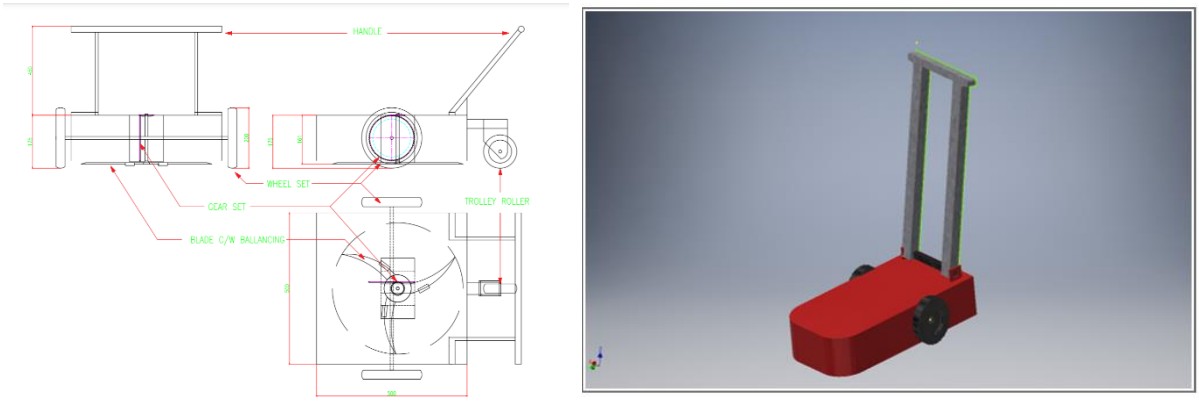


Figure 2: Isometric Project Design

FINDINGS

The special feature of this project is its portability that can be mounted on, foldable and store in bag. This product also offers an affordable price while it is free from maintenance, as a result it can save the cost by more than 50% from its rival. This mechanical lawn mower has gear that will move the cutting blade when we push the lawn mower. The blade will cut a grass at speed and cut evenly. Although this lawn machine is mechanical, but it has many advantages such as cost savings, doesn't require fuel, avoids noise pollution, doesn't take long to turn on and so on.

CONCLUSION and DISCUSSION

The conclusion for this mechanical lawn mower is, we have created an innovation that will benefits to everyone. This mechanical lawn mower is not only useful for lawn mower user but housewives also can use it as well. This is because this lawn mower is portable and not too heavy. In addition, the projects we create can reduce fuel costs compared to existing projects. It also reduces the noise that can disturb the home compared to existing projects. At the same time, the materials used for repairs in existing project are significantly higher than our project cost. The conclusion is, this lawn mower can give a good impact and advantages to the user.

RECOMMENDATIONS

This mechanical lawn mower is a machine that works to cut grass evenly at a certain area. So, there are some suggestions for improvement to make this mechanical lawn mower more effective such as make a more sophisticated lawn mower to cut beautiful lawn mowers and machines with less noise pollution. Increase the size of the iron on the handle so that it does not break easily and add machine safety system. Moreover, one of the disadvantages of this existing product is speed; therefore, more gear needs to be added so that the gear ratio can further accelerate its speed.

REFERENCES

Sy Xie , H Zhao, SH Yang , QJ Xie, INMATEH-Agricultural ,2020-search.ebscohost.com.Design,analysis and test of small rotary lawn mower of single- disc type.

K Mody, D Lerch, AK Muller, NK Simons, N Bluthgen.PloS one ,2020 – journals.plos.org. Flower power in the city,Replacing roadside shrubs by wildflowers meadows increases insect numbers and reduces maintenance cost.

Harivandi, A., & Gibeault, V. A. (1999). *Mowing Your Lawn and Grasscycling*. http://dx.doi.org/10.3733/ucanr.8006 Retrieved from https://escholarship.org/uc/item/4rm9t05t

M Shaojun, D Jinbao – JOURNAL OF BEIJING FORESTRY,1994 -en.cnki.com.cn. The heat treatment and test of properties of several kinds of steel for rotory lawn mower blades.

W Pries, DJ Williams,HA Bridgman-Atmospheric Environment, 2000-Elsivier.HTML) Emissions from in -use lawn-mowers in Australia.

PROSES OF DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLITECHNIC MALAYSIA: BLUETOOTH MODULAR DEVICE "ASL HELMET" FOR MOTORCYCLIST

Siti Khalijah, JAMAL, Dr
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, khalijahjamal@yahoo.com

Nurazlinda, YAHYA @ MUHAMMED
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, nurazlinda@psa.edu.my

Isnuraini, KASSIM
Senior Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, isnura@gmail.com

ABSTRACT

Final year project allowed student to practices their knowledge to define and analysed problems thus suggest a best solution compute TVET skills involved design thinking skill, computer aided design knowledge and skill, fabrication, manufacturing skills such as electrical design and wiring hence entrepreneurs' skills to develop, fabricate and marketing the innovation product. In this paper, outline the proses on designing and development of modular Bluetooth Device namely as "ASL HELMET" designed for Motorcyclist. Bluetooth technology has expanded over the last few years, and it's a feature in helmet technology. Started with problems face by motorcyclist especially with pandemic COVID 19, food delivery service was become a phenomenal job due to movement control order. Hence, motorcyclist demand to cope and dealing with information while riding, for instance, GPS directions, communication, and calls. The objective of this project is to design a Universal Bluetooth speaker which capable to fit most of the helmet design in Malaysia. ASL Helmet device offer to connect within your mobile devices allow you to precisely switch between functions, such as music, intercom, and phone calls, which able to pair with smartphone. The switch button's position on the right outer side of the helmet for easy fingertip control. Functionality test performed to ensure the best performance in any riding condition. The fabrication methods started by generating and brainstorming idea followed by engineering design exploit technical drawing before the selection of parts. The fabrication continues by soldering and joining all selected elements. Functionality test performed to ensure the best performance in any riding condition. The results analyzed and proved the solution attained design purposes. Product and market review, financial management and mass production study engaged ready for market viable. "ASL Helmet" Universal Bluetooth Accessory offer functionality at a reasonable price, bid 40% cheaper than its competitor. The slender design makes them concealed and comfortable inside the helmet. For further improvement, noise cancellation rate advisedly increases to reduce unwanted ambient sounds and deliver excellent audio.

Keywords: *Universal Bluetooth Kit, Bluetooth helmet, Motorcyclist*

INTRODUCTION

Riding a motorcycle can be dangerous due to road hazards. As a result, motorcyclists must be aware of the risks and wearing protective gear such as a helmet. In general, motorcycles are the main contributor to road fatalities, with no sign of decreasing. motorcyclist is banned from holding and using their mobile phones while riding. Helmet is best precautions for reducing the injury from an accident. Main participation of road accident casualties and injuries due to two wheelers is pertinent. Augmentation of casualties Imperatives mandatory use of helmet (Agung.et.al 2020). The proportion of the motorcycle population on Malaysian roads varies from state to state. In less developed countries such as Perlis and Kelantan (northern part of Malaysia), the motorcycle population is more than three-quarters of the total motor vehicle population. In more developed states like Selangor (Western a part of Malaysia), motorcycles constitute one-third of the entire automobile population. The motorcycle is the primary mode of personal transport for the low-income urban community (Rohaida, M. 2019), In general, motorcycles are the major contributor to road fatalities in this country, with no sign of declining shortly. Helmet Bluetooth audio system with an embedded speaker and mic, allows riders to sync their smartphone audio to their helmet over Bluetooth. Take hands-free calls by pushing the take-call. Keep and maintain your awareness on the road while communicating. Therefore, all three of us decided to do a project that will ease and help riders to enhance the daily motorcycling experience at an affordable price. We came up with the name 'ASL Helmet' for our project. This product consists of headphones, mic, Bluetooth receiver, noise-cancelling and battery.

The Internet of Things refers to the physical devices around the world that are now connected to the internet because of the arrival of cheap computer chips and the availability of wireless networks. The Internet of Things is not restricted to purely internet-based connectivity (Babak, S. 2021). Bluetooth connection is increasing the functionality of IoT devices more effective and producing more reliable connectivity. IoT is mainly used for devices that wouldn't usually be generally expected to have an internet connection, for this case helmet. Hence, the concept of the communications-enabled helmet with an embedded speaker and mic, allows riders to sync their smartphone audio to their helmet over Bluetooth connection brings a lot of advantages to a motorcycle rider (Kimura, T. 2010).

METHOD

Figure 1 illustrates the application of the methodology developed in this research. Began with product design using Autodesk Inventor Professional 2020 software to take full advantage of the flexibility and power for 3D modeling. Second step involved selection of best design and the optimization design consideration, afterward the next proses proceeds for material selection and parts component to fulfil project requirements and objectives. The design consideration involved 3 types of common helmet used in Malaysia as shown in Figure 2. The next stage, involves process of product fabrication with Hakko dual wattage soldering iron joined together

by Finex flux-cored solder wire 0.6 mm. The product later tested in a real application, analyzed to try out the functionality.

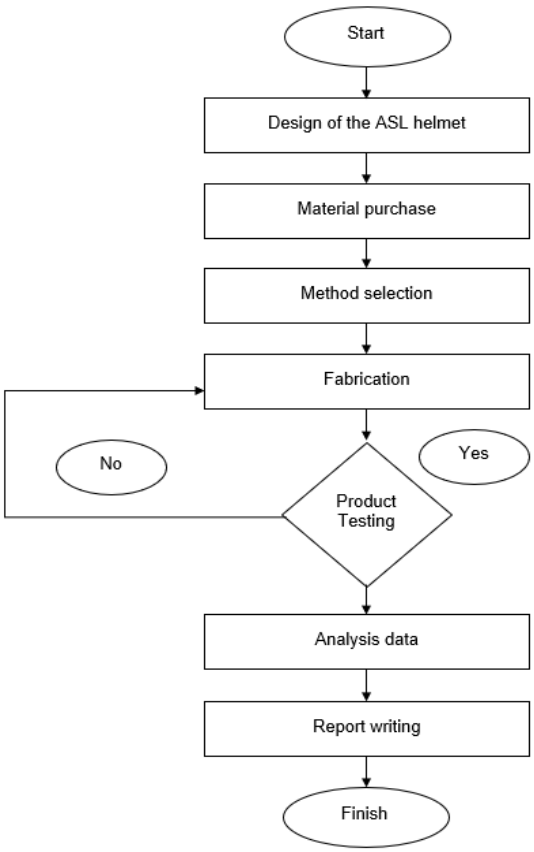
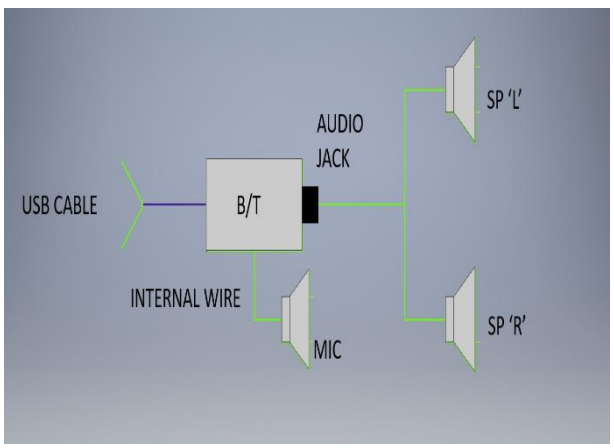


Figure 1: Project Flow Chart

Figure 2: Multi helmet under study

FINDINGS

The project of the ASL helmet was designed to innovate helmet equipped with Bluetooth receiver. This project was aiming for a universal Bluetooth speaker kit capable of fitting most of the helmet type that enables the rider to connect with smartphones and eliminate wires to connect devices. The slim speaker's design makes it concealed and comfortable inside the helmet. The innovativeness of this project is taking advantage of Bluetooth, allowing us to use your phone as a GPS device, make phone calls, listen to music, and seek directions through voice navigation. The project design was successfully proposed and fabricated according to the product schematic designed and fabrication proses, as shown in Figure 3.



a.) Product Design

(b) Product Fabrication

Figure 3: Product Schematic Design and fabrication proses

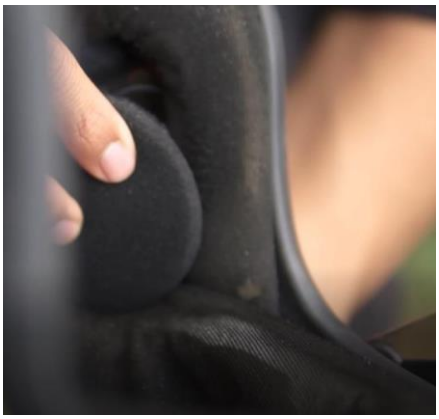
Product testing

The special feature of the project has Bluetooth media control to support two Bluetooth devices at any time. The device has a button on the right outer side that enables the rider to play, pause, raise the volume, lower the volume, answer calls, and skip music tracks. Figure 4, exhibit the electrical testing involve during product fabrication, this proses ensure all devices are functioning. The ASL Helmet is made to be compatible with the iPhone, Android phones, and any other Bluetooth 3.0 enabled device. Furthermore, ASL Helmet universal Bluetooth accessory, offers functionality at a reasonable price, bid 40% cheaper than its competitor. A single charge battery of the ASL helmet can last up to 8 hours of usage time and has a range of 10 meters, at least. This product is fitted with dual speakers that ensure clear conversation when traveling below 80 kilometres per hour, and the design makes it easy to install for almost any motorcycles helmet. The project is mostly made of plastic, which gives a lighter and slimmer package yet durable. A cushioned pad was enclosing the speaker part of a

headphone for purposes of hygiene and comfort. Last but not least, the stated objectives and aims were achieved and implemented effectively. Figure 5 displays the successful design and assembled product.

Figure 4: Product electrical testing

(a) Fabricated Product



(b) Assemble product to the helmet

Figure 5: Finished Product

CONCLUSION and DISCUSSION

As a conclusion. It encourages creativity in creating the project and improve the existing project to be more affordable and user-friendly with new fabrication methods. The Innovation of ASL Bluetooth kits is the slender design makes it concealed and comfortable inside the helmet yet significant towards road safety. The ASL Helmet positively tested as quick and easily paired to the smartphones but importantly, fit any motorcycle helmet. The effectiveness of the project used during riding motorcycles which is it allows having a hands-free phone

conversation and listening to phone media. The project has the potential to be supplemented to the motorcycle enthusiasts or even the delivery service representative. Advertising and commercialization are recommended to help informs the customers about the ASL Bluetooth kits availability in the market.

RECOMMENDATIONS

The recommendations for this project outline as follow;

- Design a waterproof product that able to give the customer some peace of mind that the product has a chance of still working even when riding in rainy condition.

- Choosing the right colour can help the product stand out to ensure differentiation from entrenched competitors and consumers' impressions of a brand.

REFERENCES

Agung, P, Mohammed, M. N., Al-Zubaidi, S., Siti Humairah, K. B, Ariep,J. (2020) An internet of things toward a novel smart helmet for motorcycle: Review, AIP Conference Proceedings 2320, 050026 (2021); doi.org/10.1063/5.0037483

Rohaida, M. (2019), Press Release Social Statistics Bulletin, 2019, Retrieved from www.dosm.gov.my/v1/index.php?r=column/pdfPrev&id=eVZ5NnJPMm5PTEFxbVdWcERzdGNrZz09

Babak, S., Nima, S., Arezoo, M., Seyedhouman, S., (2021), Weighing criteria and prioritizing strategies to reduce motorcycle-related injuries using combination of fuzzy TOPSIS and AHP methods. Advances in Transportation Studies. (217-223) httdoi: 10.13140/rg.2.2.23936.35843/1

Kimura, T. (2010). (12) Patent Application Publication (10) Pub. No.: US 2010/0226505 A1. 1(19)

Ng,PE.F. (1990). United StatesPatent(19)U.S.Patent. 19.

Application, F., & Data, P. (2008). (12) United States Patent. 2(12).

Device, A. (2007). (12) Patent Application Publication (10) Pub. No.: US 2007/0177741 A1. 1(19).

Rong, X. U. X. (2010). (12) Patent Application Publication (10) Pub. No.: US 2010/0069002 A1. 1(19).

Khaja, M., Aatif, A., & Manoj, A. (2017). Smart Helmet Based On IoT Technology. 5(Vii), 409–413.

BE - LINK: Bluetooth Surround Sound for your Helmet. (2016, December 22). Retrieved from www.kickstarter.com/projects/be-bop-earbuds/be-link-bluetooth-surround-sound-for-your-helmet?ref=discovery&term=helmet

The 12 Best Bluetooth Motorcycle Helmets. (2019, July 31). Retrieved from https://improb.com/best-bluetooth-motorcycle-helmets/

DESIGNING AND DEVELOPMENT INNOVATION PRODUCT FOR FINAL YEAR PROJECT STUDENT POLYTECHNIC MALAYSIA: SMART CRAWLING LADDER

Muhammad Faiz ABDULLAH

Senıor Lecturer, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia

mfaiz@psa.edu.my

Noorazlan, MOHD SAMSUDDIN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia

noorazlan@psa.edu.my

ABSTRACT

Today our world is no stranger to progress in terms of development facilities. Studies have been conducted to identify and also improve the design of ladder according to the passage of time. Thus, a ladder has been improved to meet the set standards. Studies on ladder have given rise to ideas in their creation of "Crawling Ladder" and we have taken advantage of these ideas by adding some additional features as well as innovations in improving the use of ladder. There are several procedures that have been planned and will be followed so that this project can be completed earlier than planned. The Gantt chart has been designed so that the project runs smoothly. The findings of the study have shown that many people agree that this "Crawling ladder" is very useful to do various types of work, especially maintenance work because this ladder is able to make the work easier and can save time and manpower. The existing ladder in the market are quite difficult for consumers because they have to go down the ladder to move the ladder from one place to another. This innovation we designed can solve the problem because these ladder can move from one place to another without go down the ladder. In terms of safety, we use the arduino uno as a signal transmitter, a buzzer as a warning and a motion sensor as a tool to detect the movement of passers-by near the ladder. When the ladder is in use, if someone passes by near the ladder, the motion sensor will detect the movement and send a signal to the arduino, then the arduino will send a signal to the buzzer sounding the alarm to warn the ladder user.

Keywords: Development facilities, Manpower, Gantt chart, Motion sensor

INTRODUCTION

Nowadays, ladder becomes the common facilities for human . There are many types of ladder in the world wide market such as fixed ladder, extension ladder , step ladder , orchard ladder and others. However, the existing ladder require people using it to go down the ladder and move it to desired place and they cannot save time and manpower to do some specific work using the ladder. The main purpose of the Crawling Ladder is to help people to do their work especially someone who do their work alone and help them to move the ladder to wherever they want while the person are still on the ladder. It can reduce time, increase efficiency and work become easier. As the result for the needed in the community, many various type of multi-purpose ladder had been invented. Multi-purpose ladder can foldable, portable and easy to use. It also comes in many sizes and design to make customer choose which one is more suitable for them.From the Advantages and Disadvantages of the ladder in the world wide market, a new leader was creatd that are better and easier for people to use.

METHODOLOGY

The Crawling Ladder has been completed based on the methodology that has been planned and prepared. A meeting with the team was held before surveying item quality and specifications for every part of the ladder. The ladder has been modified according to the planned custom setting in the workshop at Mechanical Engineering Department. Supporting leg which is the main part of the ladder also been produced and installed on the ladder. To allow the ladder to move and stop, some wheels and a 'stopper' were carefully installed to the ladder. Product testing was also conducted in order to make sure that the ladder can be moved and works according to its actual function. The iot installation also has been done which is using the motion sensor as the safety features of the ladder. A product testing again was carried out to observe the function of the ladder with the motion sensor. Last but not least, finishing was done to enhance the structure of the Crawling Ladder.

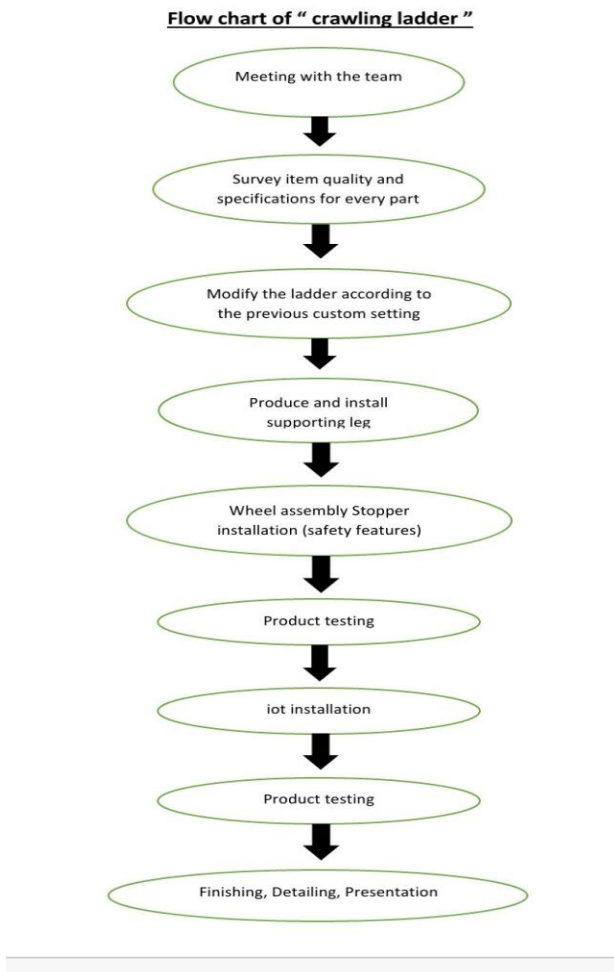
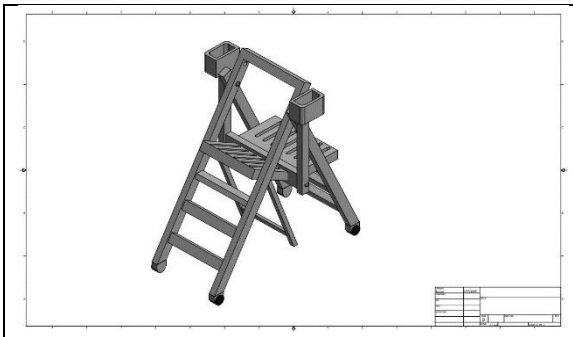
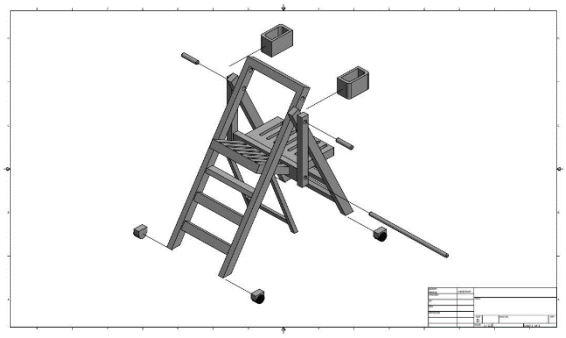


Figure 1: Project Flow Chart

FINDINGS

The design of Crawling Ladder was drawn and designed using Autodesk Inventor Professional 2019. Each part of the ladder has been carefully designed to fit its function. In addition, using the supporting is also the most important thing to be concern of because the main function of the supporting is to move the ladder in botth directions, left and right. However, the material selection to produce the supporting ladder as well as the body of the ladder also carried out to ensure the Crawling Ladder is strong enough to withstand heavyweight. Safety features are also highly emphasized as it is an important feature to ensure the ladder is safe to use. The motion sensor is one of them and it's function to detect any movement around the ladder when using this Crawling Ladder.

	
Design of Crawling Ladder	**Product assembly**

PRODUCT TESTING

The Special feature of this ladder is it can be moved without having to go down the ladder with the help of supporting legs and wheels to move the ladder. Several parts of the ladder also were made of some materials such as aluminium and stainless steel. The supporting leg that has been designed and produced are also highly concerned with the suitable mechanism and has been welded carefully in order to ensure the movement of the ladder will not be interfered. The motion sensor was able to detect the movement of the ladder after it was tested for the first time after the installation. This Crawling Ladder was tested for several times before the actual presentation and the objectives that have been planned were successfully achieved and carried out.

CONCLUSION

Through this project, it helps in developing creativity in creating a project and modify existing project to be more efficient. The outcome of the project was achieved with an indication of the lessons to be learned from success and failure. Innovation changing step ladder to crawling ladder has given us the results we want which is can save time and energy.The ability to move the ladder without people need to step down from the ladder have proven that this ladder has met our goal which is can save time and energy. After several tests, the security system on this crawling ladder has been proven to be effective. Movement sensors can detect hazards such as uneven surfaces, or people passing near stairs and arduino and alarms work well thus this crawling ladder is able

to avoid any serious injury or accident. According to the review from the people who have used this ladder, this product has potential to be marketed all over Malaysia or even better, all around the world.

SUGGESTIONS

The addition and upcoming features in Crawling Ladder could be upgraded. The body of ladder should be lighter and firm. Safety factor can be added more to prevent accident. The sitting position should be provided to overcome ergonomic factor.

References

[1] https://www.grainger.com/know-how/safety/working-at-heights/ladders-scaffolding/kh-are-your-ladders-code-osha-ladder-requirements#:~:text=Ladder%20rungs%2C%20steps%2C%20and%20cleats%20have%20a%20minimum%20clear%20width,stepped%20on%2C%20such%20as%20those

[2] http://tkolb.net/Safety/Ladd erSafety/LadderSafety.html

[3] https://louisvilleladder.com/blog/4-things-to-know-about-choosing-the-right-ladder

[4] https://www.aleurassociates.com/the-engineers-blog/types-of-ladders-and-their-uses

[5] https://www.globalspec.com/SpecSearch/SearchForm/material_handling_packaging_equipment/material_handling_equipment/ladders

[6] https://www.fierceelectronics.com/sensors/what-a-motion-sensor

MULTIPLE INFLUENCES EXERTED ON THE INSTITUTIONALIZED MENTALLY ILL - THE PREMISES OF LONG-TERM RECOVERY

Aurelia MORARU

Lecturer, "Andrei Şaguna" University, Constanţa, Romania, aurelia.moraru@yahoo.com

Adina DAN

Clinical psychologist, Adina DAN-Psychology Office, Bucharest, Romania, psihologadinadan@gmail.com

ABSTRACT

Through this research we aimed to plan and evaluate the formative valences of institutionalized and family psychotherapy, used as individual and group methods in order to optimize the relational, communicative, cognitive-emotional and behavioral availability of the institutionalized mentally ill and switch their attention from disease status to other active concerns. We started from the assumption that the association of the two variables - psychotherapeutic activity and social support offer - is the optimal training option, which gives beneficiaries with outstanding psychophysical potential in recovery centers, increased chances of recovery and reintegration in the community. This, unlike situations when the absence of a variable, such as lack of social support, significantly reduces or even cancels the chances of reintegration into the community, although a beneficial effect is obtained in these conditions due to the presence of the other variable - therapeutic activity - which ensures global behavioral improvement of the subjects and the institutionalized climate. Knowing that any patient comes from a family and that he must finally return to the family and given the multiple influences exerted on the institutionalized mentally ill, I assumed that a good collaboration between the basic factors that emit these influences - the staff of the institution, the psychologist, the psychotherapist, the family, the patient himself - is able to create the premises for the real long-term recovery of institutionalized mentally ill.

Key words: Psychotherapy, ill, mentally, institutionalized, recovery.

INTRODUCTION

The human condition can have a healthy evolution, therefore normal, just as it can have a sick or criminal evolution, hence abnormal and pathological. Therefore, it must be researched and interpreted from the point of view of health, the ideal being, of course, health, not crime and disease. The human condition can have a healthy evolution, therefore normal, just as it can have a sick or criminal evolution, therefore abnormal and pathological. Therefore, it must be researched and interpreted from the point of view of health, the ideal being, of course, health, not crime and disease.

In the contemporary era, the multidisciplinary and interdisciplinary orientation of human sciences is the main desideratum of knowledge in a field that increasingly demands the unitary treatment of the biopsychosocial dimensions of the subject (the man).

DEFINITION OF TERMS

Social support refers to interpersonal relationships characterized by the feeling of acceptance and love, esteem and appreciation, belonging to a network of communication and mutual obligations, emotional and concrete help in times of crisis (P. Derevenco, 1992).

The recovery aims to correct the consequences of the mental illness and to highlight the entire remaining potential of the patient (unaltered mental and physical resources). It refers to the recovery in psychic aspect (correction of outstanding disorders to their reduction to a minimum), professional (integration into a useful activity, at the highest possible level), and social (family and social integration). Obviously, this requires a series of specialized measures regarding each of the mentioned aspects (Gorgos, 1985).

METHODOLOGY

Objectives of the research

The general objective of the research is to highlight the relationship between the multiple influences exerted on the institutionalized mentally ill and his recovery.

The specific objectives that shall lead to the general objective are:

Objectives 1: Experimenting and validating ways of interpersonal communication and psychotherapeutic intervention, designed to reawaken the beneficiaries' interest in life and activity and to get them out of isolation by mobilizing their biopsychic potential.

Objective 2: Investigate the support provided by his own family to the chronically mentally ill as an essential factor in the success of social integration.

Objective 3: Investigation of psychosocial factors that facilitate the discharge and reintegration of beneficiaries in the socio-familial environment.

Hypothesis of the research

Hypothesis 1. It is presumed that psychotherapeutic support provided to chronic mental patients and their families contributes to the improvement of global behavior.

Hypothesis 2: Knowing that every patient comes from a family and must finally return to the family, we believe that the support provided by the family to the patient is a key factor in completing the success of the reintegration process.

Hypothesis 3: Given the multiple influences exerted on the institutionalized patient, we assume that a good collaboration between the basic factors that emit these influences - the institution staff, the psychotherapist, the family, the patient himself - is able to create the premises for real and long-term recovery, long-term treatment of people with mental disorders.

Participants / Subjects

In order to meet the established objectives and verify the hypotheses, we involved in the study a number of 285 subjects, 117 men and 168 women, aged between 19 and 80 years, with studies ranging from their absence, in case of mental retardation, to higher education; the period of hospitalization varies from 1 year to 28 years.

Table 1. Distribution Of Subjects By Sex And Level Of Education

Sex	No. of subjects	Education						
		absent	elementary	gymnasium	vocational	college	post-college	licentiate
M	117	33	7	26	17	25	1	8
F	168	93	13	27	5	20	3	7
Total	**285**	**126**	**20**	**53**	**22**	**45**	**4**	**15**

Methods and working instruments

In the research we used the following methods: participatory observation, conversation, formative clinical experiment, psychosocial survey based on questionnaire, psychotherapeutic intervention. The research strategy used is that of constructive treatment, which answers the following question: what could be added to a treatment to make it even more effective? In our case, the question answered by the psychotherapeutic approach is: what could we add to institutionalized psychotherapy to make it even more effective? In the analysis unit where we performed the research, we used the formative clinical experiment, where the methods of psychosocial recovery of the beneficiaries take place in the real conditions of an institutionalized living. The data collection method was pencil and paper, the data being processed using the Statistical Analysis Software Package (SPSS20).

Testing of hypotheses

In order to test hypothesis no.1: It is presumed that the psychotherapeutic support provided to chronic mental patients and their families contributes to the improvement of the global behavior.

The formative clinical experiment we performed aimed to study the effectiveness of the complex psychotherapeutic approach in the recovery of the chronically mentally ill. This psychotherapeutic approach consisted of combining institutionalized psychotherapy with family psychotherapy, following a succession of stages. We started from the assumption that the association of the two variables - psychotherapeutic activity and social support offer - is the optimal training option, which gives beneficiaries with outstanding psychophysical potential in recovery centers increased chances of recovery and reintegration in the community. For the clinical research we developed an experimental design, the subjects being divided into three groups according to two factors:

1. independent variable, with two steps:

• psychotherapy with social support

• psychotherapy without social support

2. the dependent variable is represented by the global behavior of the beneficiaries.

Table 2. Scheme Of The Therapeutic Approach

Therapy beneficiary / Therapy Family	Experimental group	Control group
Group w/o social support	Group 1	Group 3
Group with social support	Group 2	

We divided the 90 beneficiaries into two experimental groups and a control group, each group having 30 beneficiaries:

- the first group, composed of beneficiaries without social support, in which institutionalized psychotherapy was used, and as a dependent variable we encounter global behavior;
- the second group, composed of beneficiaries with social support, in which institutionalized psychotherapy and family psychotherapy were used, and as a dependent variable, global behavior;
- the control group, composed of beneficiaries in relation to which no experimental factor was manipulated.

General presentation of the experimental group data

Table 3. Global Behavior Before The Experiment

	Behavior	Communicating	Cognition	Affectivity	Activities
favorable	13	8	6	0	0
non-favorable	17	22	24	30	30

Table 4. Global Behavior After The Experiment

	Behavior	Communicating	Cognition	Affectivity	Activities

favorable	30	30	29	27	28
non-favorable	0	0	1	3	2

In order to analyze the differences between the three groups of subjects in terms of global behavior, we used the analysis of unifactorial ANOVA variance through which we will study the effects generated by the independent variable "type of assistance" with three degrees of intensity (with social support, without support social and control group) on the dependent variable “global behavior”.

We observe the existence of a significant effect of the independent variable “assistance type” on the dependent variable “global behavior” (F (2.87) = 61.24; p <0.01). The analysis of variance, at this level, does not allow detecting the meaning of this difference. To see in what sense the independent variable exerts its effect on the dependent variable, we will use the post-hoc test "Bonferoni".

Table 5. Multiple Comparisons

Dependent Variable: Global behavior score
Bonferroni

(I) Tipul asistarii	(J) Tipul asistarii	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Grup de control	Cu suport social	-3.200*	.302	.000	-3.94	-2.46
	Fara suport social	-2.433*	.302	.000	-3.17	-1.70
Cu suport social	Grup de control	3.200*	.302	.000	2.46	3.94
	Fara suport social	.767*	.302	.039	.03	1.50
Fara suport social	Grup de control	2.433*	.302	.000	1.70	3.17
	Cu suport social	-.767*	.302	.039	-1.50	-.03

*. The mean difference is significant at the .05 level.

We find the existence of significant differences between the control group and the group with social support (Bonferoni = 3.2; p <0.01), but also between the control group and the group without social support (Bonferoni = 2.4; p <0, 01). The meaning of these differences is the same, ie the overall behavior of the subjects improved significantly after therapy compared to the control group.

There is also a significant difference between the socially supported group and the non-socially supported group (Bonferoni = 0.76; p <0.05), in the sense that subjects who received social support have a significantly better overall behavioral improvement compared to those who did not benefit from this social support.

In conclusion, regardless of social support, the overall behavior of the subjects improves after therapy. However, the presence of social support results in a significantly greater improvement in overall behavior compared to patients who did not receive this support.

In order to test hypothesis no. 2: Given the multiple influences exerted on the institutionalized patient, we assume that a good collaboration between the basic factors that emit these influences - the institution staff, the

psychotherapist, the family, the patient himself - is able to create the premises for real and long-term recovery of people with mental disorders.

Table 6. Spearman Correlation

			legatura_cu _familia	frecventa_ interacţiunilor	frecventa_ suportului_ familial	încrederea_in_ posibilitatea_ reintegrării
Spearman's rho	legătura_cu _familia	Correlation Coefficient	1.000	.236	.481(**)	.241(*)
		Sig. (2-tailed)	.	.053	.000	.016
		N	100	68	100	100
	frecventa_ interacţiunilor	Correlation Coefficient	.236	1.000	.551(**)	.145
		Sig. (2-tailed)	.053	.	.000	.238
		N	68	68	68	68
	frecventa_suportului_ familial	Correlation Coefficient	.481(**)	.551(**)	1.000	.396(**)
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000
		N	100	68	100	100
	încrederea_in_ posibilitatea_reintegrări	Correlation Coefficient	.241(*)	.145	.396(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.016	.238	.000	.
		N	100	68	100	100

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

The value of the correlation coefficient between the two variables subject to research (frequency of family support and patient confidence in the possibility of social reintegration) has the value of 0.396, significant at $p < 0.01$. The positive sign of the correlation coefficient leads us to consider that the higher the frequency and quality of patient interactions with the family, the higher the patient's confidence in the possibility of social reintegration, which occurs faster and more efficiently. Thus, we can conclude that the third hypothesis of the research is correct: the authentic support provided by the family to the patient is an essential factor with profound implications in the successful completion of the reintegration process.

In support of the validation of the other research hypothesis, it is observed that the value of the correlation coefficient between the patient's connection with his own family and the patient's trust in the possibility of social reintegration is 0.241, significant at $p = 0.016$. Consequently, the relationship between the family and the patient in the process of social reintegration was demonstrated to be statistically significant. Regarding the importance of the relationship between the patient and the institution, this was demonstrated by the mention by 86% of patients that the interaction is satisfactory. Moreover, the staff of the center is satisfied with the behavior of the patients and the way in which they are making progress, and no significant incidents have been reported.

Trying to discuss the peculiarities of the interaction between the patient's family and the rehabilitation institution, we can say that there are certain problems in terms of expectations and perceptions that the two actors have in relation to each other. However, the cases of patients who managed a successful reintegration were largely dependent on good collaboration between the two parties involved.

CONCLUSIONS

Through the present research we found that the process of recovery and social reintegration of the mentally ill is a sinuous one, with ups and downs, in which several social actors are involved. The data obtained through the experiment, the questionnaire-based survey, supported by observation and case analysis, confirmed that the patient's reintegration into society depends on the combined action of 4 factors: the patient, his family, the institution where the patient is hospitalized and society itself. The conclusions we reached, after investigations made at the level of all variables, are:

- The patient possesses the resources of his own healing in himself, the family and the institution in which he is integrated facilitate the process of the patient's discovery of his own resources;
- The patient's family is not always willing to actively participate in the recovery process, waiting for the results to come from the rehabilitation center;
- Society is not fully prepared to reintegrate the mentally ill; non-governmental organizations can intervene here through programs to raise public awareness on the issue of mental illness and its implications;
- In recovery therapy, it is desirable that all health care and support staff be involved in interpersonal relationships;
- In order to achieve the objectives of recovery, rehabilitation and social reintegration, it is necessary to know the beneficiaries better, to diagnose, evaluate and re-evaluate them at certain periods of time and depending on the psychosocial causality of the disorders, it is necessary to find the best recovery strategies;
- For some cases, the hospital is the only alternative, in terms of its role as a supervisor of the mentally ill, agitated and confused and for the care of certain psychosomatic and / or chronic mental patients;
- There is a need to provide and develop rehabilitation services through sheltered workshops that would be an important link between the hospital and the community;
- The establishment of day centers can be an alternative, emotional disorders caused by broken ties with the family and the natural social environment can be avoided;
- It is necessary to provide outpatient psycho-medical care in various forms.

REFERENCES

Bloch, S., & Chodoff, P. (2000). Psychiatric Ethics, 2nd edition, *ARC SRL Publishing House*, Bucharest, Romania

Chelcea, S. (2004). Research Methodology, *Economic Publishing House*, Bucharest

Feldman, R. (1985). Social psychology, *Mc Graw-Hill Book Co. Publishing House*, New York

Golu, P. (2000). Fundamentele psihologiei sociale, *Editura Ex Ponto*, Constanța

Gorgos, C. (1984). Human and medical dimensions of personality, *Medical Publishing House*, Bucharest

Gorgos, C. (1985). Vademecum in psychiatry, *Medical Publishing House*, Bucharest

Olnette, S. (1990). Family: partner of the geriatric care team, in Rejean, H., *Interdisciplinarity in Gerontology*, Canada

A TÜRKİYE'DE UYGULANAN VERGİ TEŞVİKLERİNİN İNOVASYON, YATIRIMLAR VE ARGE FAALİYETLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Ali ÇIMAT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, acimat@mu.edu.tr

Arş. Gör. Tarık DURAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, tarikduran@mu.edu.tr

Kübra EŞİYOK ARAS

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, kubraesiyok@gmail.com

ÖZET

Vergi politikaları, temel anlamda gelir ve kaynakların etkin dağılımı, ekonomide istikrarın sağlanması gibi amaçları taşımaktadır. Maliye politikalarıyla da iç içe olan vergi politikaları, iktisadi büyüme ve kalkınma politikalarının da finansmanının sağlanmasında rol oynamaktadır. Vergi politikaları içinde yer alan vergi teşvik mekanizmaları, ülkelerin makroekonomik değişkenlerinde iyileşme meydana getirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Vergi teşvikleriyle desteklenen sektörler, diğer sektörlere göre daha hızlı gelişme kaydetmektedir. Ülkelerin büyüme ve kalkınmada belirlemiş oldukları öncü sektörler, vergi teşvikleriyle daha da ön plana çıkartılarak ülkenin ekonomik gelişme göstermesine olanak sağlamaktadır. Küresel ekonomiler, vergi teşviklerini uluslararası arenada rekabetçi yapılarını arttırmaya yönelik kullanmaktadırlar. Dolayısıyla vergilendirme politikaları katma değeri yüksek ürünlerin üretimini arttırmaya yönelik belirlenmektedir. Böylece vergi teşvik politikaları ar-ge ve inovasyon çalışmalarını hızlandıran ve bu çalışmaların sürekliliğini sağlayan bir araç haline gelmektedir. Vergi teşvikleri, sosyal devlet anlayışının gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle vergisel teşvikler, bir tür devlet yardımları olarak da görülebilmektedir. Yatırımlar açısından devlet teşvikleri dikkate alındığında sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan birçok alanda düşünülen projelerin hayata geçirilmesinde de büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada Türkiye'deki vergi teşvik sisteminin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek olası fırsat ve tehditlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de uygulanan vergi teşvik politikaları, küresel ekonomilerin amaç ve hedefleriyle benzerlik taşımasıyla birlikte bölgesel farklılıkların azaltılması amacıyla da uygulanmaktadır. Türkiye'de vergi sisteminde yapılacak uzun vadeli reformlar ve mali programlar, stratejik hedefler doğrultusunda hayata geçirilmelidir. Vergi teşvik sistemiyle oluşturulan uygun ekonomik ortam, yabancı yatırımcıların Türkiye'ye yatırım yapmalarına imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Vergi teşvik sisteminden elde edilmesi amaçlanan hedeflere ancak oluşturulacak stratejik tercihlerin açık, saydam, istikrarlı ve adaletli bir vergi sisteminin ortaya konmasıyla ulaşılabilmesi mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Vergi teşvikleri, sosyal devlet, ar-ge, inovasyon, yatırım

EVALUATION OF TAX INCENTIVES APPLIED IN TURKEY IN TERMS OF INNOVATION, INVESTMENTS AND RESEARCH AND DEVELOPMENT ACTIVITIES

ABSTRACT

Tax policies basically have the purposes such as efficient distribution of income and resources and ensuring stability in the economy. Tax policies, which are also intertwined with fiscal policies, also play a role in ensuring the financing of economic growth and development policies. Tax incentive mechanisms included in tax policies are very important for countries to improve their macroeconomic variables. Sectors supported by tax incentives develop faster than other sectors. The leading sectors identified by countries in growth and development are further highlighted by tax incentives, allowing the country to demonstrate economic development. Global economies use tax incentives to increase their competitive structure in the international arena. Therefore, taxation policies are determined to increase the production of high value added products. Thus, tax incentive policies become a tool that accelerates R&D and innovation studies and ensures the continuity of these studies. Tax incentives also contribute to the development of the understanding of the social state. In this aspect, tax incentives can also be seen as a kind of state aid. Considering government incentives in terms of investments, it is also of great importance in the implementation of projects considered in many areas from a social, political and economic point of view. In this study, it was aimed to identify the strengths and weaknesses of the tax incentive system in Turkey and to identify possible opportunities and threats. Tax incentive policies implemented in Turkey are also implemented in order to reduce regional differences, as they bear similarities to the goals and objectives of global economies. Long-term reforms and financial programs in the tax system in Turkey should be implemented in line with strategic goals. It is believed that the appropriate economic environment created by the tax incentive system will allow foreign investors to invest in Turkey. The goals intended to be achieved from the tax incentive system will only be achieved through the introduction of a clear, transparent, stable and fair tax system of strategic preferences that will be created.

Keywords: Tax incentives, social state, R&D, innovation, investment

GİRİŞ

Vergi politikalarının temel amacı, iktisadi istikrarın, kaynak dağılımında ve gelir dağılımında etkinliğin sağlanmasıdır. Böylece iktisadi büyüme ve kalkınma amaçlanmaktadır. Ayrıca, sağlanan destek ve teşviklerle adil bir ekonomik sistemin yerleşmesine imkân sağlanmaktadır. Vergilendirme araçları ile doğrudan bağlantılı olarak; optimal hasılat düzeyini sağlamak ve adil gelir dağılımının gerçekleştirilmesine yardımcı olacak vergilendirme kriterlerine sahip olmak gibi hedefler, vergi politikalarının ekonomi üzerindeki etkinliğini artırmaktadır. Vergi teşvikleri ülke kaynaklarının fayda düzeyi yüksek olan alanlara kaydırılmasını amaçlar. Bu noktada ise önemli olan, faaliyetlere sunulan desteklemelerle hedeflerin neler olduğu ve bunlar için nelerden vazgeçileceğidir. Teşviklerin belirlenmesi, yatırım ve üretim safhaları için kaynak tahsisinde çarpık bir yapının ortaya çıkmasına da yol açabilir. Fakat iktisadi amaçlara uygun kullandırılmaları halinde, hedeflenen iktisadi sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Gelişmekte olan ülkelerin büyüme ve kalkınma çabaları, o ülkelerin mali ve iktisadi yapılarını oldukça etkilemektedir. Ülkelerin vergi yapısının, yaşanılan ekonomik süreçlere de uyum sağlaması gerekmektedir. Bu sayede ekonomik büyüme ve kalkınmanın sağlanması mümkün olacaktır.

Vergi teşvikleri, mevzuatta vergi muafiyetleri ve vergi istisnaları olarak yer almaktadır.

Türkiye'de Uygulanan Vergi Teşvik Sistemi (2009 Sonrası)

Türkiye'de 2009 yılında yeni bir teşvik sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Genel teşvik sistemi araçlarının yanında bölgesel teşvik sistemi ile büyük proje yatırım teşvik sistemi ayrımına gidilmiştir. Bu ayrımla birlikte, bölgesel gelişmişlik farklarını azaltmak, teknoloji ve ar-ge içerikleri yüksek büyük ölçekli yatırımlara destek sağlamak amaçlanmıştır. Getirilen yeni teşvik sisteminde rekabet gücünün arttırılması için sanayi sektörünün yanında, ar-ge ve inovasyon çalışmalarına da teşvik verilmesi söz konusudur (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2017).

Türkiye'de 19 Haziran 2012 tarihinde 28328 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanarak yürürlüğe giren "Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkındaki Karar" ile yatırım teşvik sistemi yeniden düzenlenmiş ve bölge sayısı altıya çıkartılmıştır (Resmi Gazete, 2012). Bölgelere göre uygulanan yatırım teşvik sistemi oluşturulurken bölgelerin kendine has özellikleri de dikkate alınmıştır. Bölgeler arası gelişmişlik farkları da yatırımların niteliğini ve büyüklüğünü belirleyen unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

TABLO 1. KALKINMADA ÖNCELİKLİ YÖRELERİN GRUPLANDIRILMASI

1. Bölge	**2.Bölge**	**3.Bölge**	**4.Bölge**	**5.Bölge**	**6.Bölge**
Ankara	Adana	Balıkesir	Afyonkarahisar	Adıyaman	Ağrı
Antalya	Aydın	Bilecik	Amasya	Aksaray	Ardahan
Bursa	Bolu	Burdur	Artvin	Bayburt	Batman
Eskişehir	Çanakkale	Gaziantep	Bartın	Çankırı	Bingöl
İstanbul	Denizli	Karabük	Çorum	Erzurum	Bitlis
İzmir	Edirne	Karaman	Düzce	Giresun	Diyarbakır
Kocaeli	Isparta	Manisa	Elazığ	Gümüşhane	Hakkari
Muğla	Kayseri	Mersin	Erzincan	Kahramanmaraş	Iğdır
	Kırklareli	Samsun	Hatay	Kilis	Kars
	Konya	Trabzon	Kastamonu	Niğde	Mardin
	Sakarya	Uşak	Kırıkkale	Ordu	Muş
	Tekirdağ	Zonguldak	Kırşehir	Osmaniye	Siirt
	Yalova		Kütahya	Sinop	Şanlıurfa
			Malatya	Tokat	Şırnak
			Nevşehir	Tunceli	Van
			Rize	Yozgat	
			Sivas		

Kaynak: (Resmi Gazete, 2012).

Yeni teşvik sisteminin hedefinde; tasarrufları katma değeri yüksek olan yatırım çevrelerine yönlendirmek, üretim miktarını artırmak ve üretim teknikleri geliştirmek, araştırma geliştirme performansı yüksek, büyük ölçekli yatırımlar ile stratejik sayılan yatırımları ve yatırımcıları özendirmek, bölgesel gelişmişlik farklarını azaltmak gibi amaçlar yatmaktadır (Küçükküremitçi, 2017). Bölge sayısının artırılmasındaki temel amaç, kalkınma planları ve

yıllık hedefler doğrultusunda tasarrufların katma değeri yüksek yatırımlara yönlendirilmesinde karşılaşılan güçlüklere daha akılcı çözümler getirileceği yönündeki beklentilerdir. Ayrıca, yabancı doğrudan yatırımların artırılması, bölgesel gelişmişlik farklarının azaltılması hedeflenmektedir. Diğer teşvik sistemlerinde olduğu gibi desteklerin verilme zamanları, miktarları ve türlerinin iyi belirlenmesi bunun yanında takibinin dikkatlice yapılması gerekmektedir. Teşvik sisteminde düzenlenen yenileşme hareketleri ile birlikte aynı zamanda küreselleşme hareketleri ile uyum yakalayabilmek için muhasebe sisteminde de uluslararası standartlara uyum amaçlanmıştır.

Türkiye'de Uygulanan Vergi Teşvik Sisteminin SWOT Analizi

Bu bölümde Türkiye'de uygulanan vergi teşvik sisteminin, ekonomideki yaşanan değişmelere karşı güçlü ve zayıf yönleri, barındırdığı fırsatlar ve tehditler üzerine tespitler ve değerlendirmeler yapılmıştır.

TABLO 2. SWOT ANALİZİ

SWOT ANALİZİ	
Güçlü Yönler	**Zayıf Yönler**
Finansal Teşviklerin Uygulamaya Dahil Edilmesi İndirimli Kurumlar Vergisi Oranları Uluslararası Rekabet Gücünün Artırılması Çalışılması Yeni Yatırım İmkânları Bölgesel Yatırım Teşvikleri Dışa Açık Ekonomiler	Negatif Dışsallıklara Sebep Olması İstihdam Vergilerinin Yüksek Olması Teknoloji Maliyetlerinin Yüksek Olması Vergi Teşviklerinin Etkinliğini Ölçebilecek Sistemlerin Noksanlığı Kurumsal Organizasyonların Azlığı İşgücü Maliyetlerinin Fazla Olması Çoğaltan Mekanizması Kapasitesinin Düşük Olması Politik İstikrarsızlıklar Ve Krizler Yüksek İstihdam Vergileri Yüksek İş Gücü Maliyetleri Kayıt Dışı Ekonomi
Fırsatlar	**Tehditler**
Devletin Düzenleyici Ve Denetleyici Rolü Kullanıcılara Dijital Ortamdan Ulaşılması GSYH'da Artış Sağlanması Arz Yönlü Politikalar Öncü/Yeni Sektör Fırsatları Teknolojik Dönüşümler	Vergi Rekabeti Yatırım İndirimlerinin Vergi Teşviklerinin Etkinliğini Düşürmesi Fayda Maliyet Analizlerinin Yeterli Derecede Yapılamaması Teşviklerin Etkinliğinin Ölçülememesi Yüksek Enflasyon Oranı Rant Elde Etme Güdüsü

Güçlü Yönler

Vergisel teşvik mekanizması üzerinde 2009 ve 2012 yılında yapılan düzenlemelerle daha çok yatırım alanının teşviklerden yararlandırılması amaçlanmıştır. Bu yüzden yatırım kararları üzerinde etkili olan rekabet düzeyinin artırılması, yeni istihdam olanakları, ithalatın düşürülerek ihraç edilen ürünlerin üretim düzeyinin artırılması ve bu ürünlerin rekabet olanaklarının geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır.

2012 yılında getirilen düzenlemelerle ayrıca, bölgesel gelişmişlik farkları azaltılmaya çalışılarak yatırımların daha çok gelişim ihtiyacı bulunan bölgelere kaydırılması sağlanmıştır. Kalkınma politikaları çerçevesinde stratejik ve teknolojik dönüşümü destekleyen yatırımların planlanan projeler kapsamına alınması için vergisel teşvikler sunulmuştur. 2012 yılında kabul edilen "Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar" ile kalkınma planları ve

yıllık programlarda yer alan hedefler doğrultusunda tasarrufların katma değeri yüksek yatırımlara yönlendirilmesi ve ar-ge içeriği yüksek bölgesel ve stratejik yatırımların özendirilmesi doğrultusunda çalışmalar yapılmaktadır (Erdağ, 2012).

2012 yılında açıklanan yeni yatırım teşvik sisteminde, öncelikle yatırım yapılacak öncelikli sektörler belirlenmiştir. Belirlenen sektörlere KDV istisnası, gümrük vergisi muafiyeti vergi indirimi ve yatırım yeri tahsisi gibi sunulan teşviklerle yatırımların başlatılması ve sürdürülmesi hedeflenmektedir. Ayrıca yatırımcıların maddi açıdan sıkıntı yaşamamaları için gerekli önlemlerin alınması amaçlanmıştır. İndirimli kurumlar vergisi oranlarının uygulanması ve yatırıma katkı oranları ile Gelir Vergisi Kanunu'nun geçici 80. maddesi kapsamında gelir vergisi stopajı desteği ile yatırımcılar desteklenmektedir. Vergisel teşvikler kapsamında sigorta primi işveren hissesi desteği ve sigorta primi işçi hissesi desteği olmak üzere sosyal güvenlik destekleri ve yatırım yeri tahsisi olmak üzere fiziki destek unsurları da bulunmaktadır. 2016 yılında yeniden, mevcut yatırım teşvik türleri arasına proje tabanlı yatırımlar dâhil edilmiştir. Bu dönemde ayrıca enerji ve ücret desteği teşvik sistemine dâhil edilmiştir. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından desteklenen araştırma geliştirme projeleri sonucunda ortaya çıkan ürünlerin üretimine yönelik teşvikler, öncelikli yatırım alanları olarak belirlenmiştir. Ayrıca, teşvik belgeleri kapsamında ilave teşvikler sunularak teşviklerin etkinliği artırılmaya çalışılmaktadır.

Zayıf Yönler

Sanayi kesiminde faaliyette bulunan firmaların temel girdilerinden olan enerjiden elde edilen vergi gelirinin, OECD ülkelerine oranla daha yüksek olduğu ülkemizde istihdam vergileri de oldukça yüksek uygulanmaktadır. ABD ve İrlanda'ya oranla ülkemizde, ortalama iş gücü maliyeti de oldukça fazladır. Bu durum vergi teşvik sisteminin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir. Enerji kaynaklarında dışa bağımlılığı azaltmak için hammadde, yenilenebilir enerji ve nükleer enerji için ayrılan kaynaklar artırılmalıdır. Türkiye'de özellikle imalat sanayinin uzun yıllar teşvik sistemine dahil edilmemesi de vergi teşvik sisteminin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir. Geçiş dönemlerinde teşviklerin etkinliğini de ölçebilecek herhangi bir sistemin var olmaması vergisel teşviklerin daha da geri plana itilmesine yol açmıştır. Türkiye'de ileri teknolojili sektörlerin üretim düzeyleri artsa bile, genel olarak ekonomideki çoğaltan mekanizmasının kapasitesi düşük olmasından dolayı diğer sektörlerin tamamlayıcı etkisi düşük kalmaktadır. Dolayısıyla yeni ürünler, yüksek katma değere sahip olsa da üretim zincirinin toplam katma değeri düşük düzeyde kalmaktadır.

Türkiye'de kayıt dışılık, vergi kaçırma güdüsüyle idarenin denetim alanı dışına çıkarılan bütün faaliyetleri ifade etmekle birlikte bütün dünya ülkelerinin ortak sorunu haline gelmiştir. Vergi teşviklerinin, kayıt dışı ekonomilerinin oluşturduğu makroekonomik dengesizlikleri ortadan kaldırmada etkin olmadığı durumlar söz konusu olabilmektedir.

Fırsatlar

1980 sonrası gelişen serbest piyasa ekonomisi ile birlikte giderek daha serbest hale gelen ticaret anlayışı küreselleşme olgusu ile birleştiğinde vergi teşviklerinin önemi bir kat daha artmaktadır. Artan serbest ekonomik

anlayışla birlikte devletler, piyasada daha çok düzenleyici ve denetleyici bir rol üstlenmeye başlamıştır. Bu noktada devreye giren vergisel teşvikler, devletlere müdahale araçlarının yanında bir esneklik payı kazandırmıştır. Devletler hazırladıkları programlarda yer alan, nakit destekler, vergi muafiyet ve istisnaları, devlet garantileri, kamu alımları ve sermayeye katılım gibi modern çözümlemelerle piyasaya esneklik payı aktarımı yapmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu yolla, firmaların uluslararası alanda rekabet gücü artırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye'de yürütülen ar-ge faaliyetlerinin tamamı büyümenin, yenilenmenin, rekabet gücünün artırılmasının ve yeni/öncü sektör fırsatlarının yaratılmasının temel kaynağı olarak görülmektedir. Ayrıca, girişimcilerin yeni yatırım kararları almaları noktasında da cesaretlendirmiştir. Bu çerçevede oluşturulan yardımlar, yeni buluşların teşvik edilmesi ve beklenmeyen risk ve maliyetleri karşılamak üzere düzenlenmiştir. İmalat sanayinin rekabet gücünün ve üretim miktarının artırılmasında organize sanayi bölgeleri, endüstri bölgeleri ve teknoloji geliştirme bölgeleri ile ar-ge merkezleri stratejik görevler üstlenmiştir. Bu durum vergi teşviklerinin beraberinde getirdiği fırsatlar olarak görülebilir.

Tehditler

Teşvik mekanizmalarının hazırlık süreçlerinde alınan tedbirlere rağmen, yolsuzluk ve rant elde edilmesi noktasında riskler ortaya çıkabilmektedir. Teşviklerin geniş alanda kullanılması için fayda ve maliyet analizlerinin yeterli derecede yapılması önem arz etmektedir. Fakat birçok gelişmekte olan ülkede, uygulamaya dâhil edilen vergi teşviklerine ilişkin olarak yatırımların, niteliklerine uygun olup olmadıklarına veya vazgeçilen vergi gelirlerinin maliyetine ilişkin sağlıklı verilere ulaşmakta sıkıntılar yaşanmaktadır. Dolayısıyla elde edilen kısıtlı verilerle hazırlanan raporlar da yetersiz kalmaktadır. Uluslararası sermaye hareketleri vergi sistemlerine ve vergisel teşvik mekanizmalarının sağladığı olanaklara aşırı ölçüde duyarlılık göstermektedir.

Sermaye hareketlerine paralel olarak uluslararası yabancı sermaye yatırımları da efektif vergi oranlarında meydana gelen değişmelerden önemli oranda etkilenmektedir. Efektif vergi yükünü etkileyen borç, öz kaynak ve dağıtılmayan kârlar gibi finansman kaynakları, amortisman oranları ile enflasyon oranlarını yakından ilgilendirmektedir. Bu oranlarda meydana gelen değişiklikler, vergi yükünü değiştirmekte ve yatırım oranları üzerindeki vergi yükünü daha da önemli hale getirmektedir. Bu durum sermaye mobilizasyonunun ortaya çıktığı 20. yüzyılda, vergi politikalarını etkileyebilecek çeşitli etkenleri de beraberinde getirmektedir. Dışa açık ekonomilerin büyüme performanslarını önemli ölçüde etkileyen yabancı doğrudan yatırımlar, sermaye birikimi elde etmede zorluk yaşayan gelişmekte olan ülkeler için yatırımlarda vergi rekabetini meydana getirmiştir.

SONUÇ

Gelişmekte olan ülkelerde vergi teşvikleri rekabet gücü, istihdam, yabancı yatırımcı çekebilme kabiliyeti gibi işlevleri yanında uzun vadeli ekonomik büyüme, kalkınma ve istikrar programlarına dâhil edilen temel unsur olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda vergisel teşvikler, kalkınma programlarını tamamlayan ve destekleyen bir yapıya dönüştürülmektedir. Yatırım teşviklerine ise Osmanlı'dan bu yana özellikle, bölgesel gelişmişlik farklarını azaltmak için başvurulmaktadır. Bu bağlamda da iç pazar üretim kalitesinin artırılmasına çalışılmıştır.

Dünya üzerindeki ekonomik birimlerin hepsinde olduğu gibi Türkiye'de de, devletin gelirlerini artırma ve harcamalarını yönlendirme çabaları, ekonomik ve sosyal gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yatırımlar için hazırlanan vergi teşvikleri, gerçek mahiyetteki yatırım faaliyetlerini etkilemek ve yatırımlardan elde edilecek verimlilik unsurlarının etkinliğini düşüren faktörleri ortadan kaldırmak için tasarlanmalı ve bu durum diğer ekonomilerin vergi tabanlarını aşındırabileceği için sorunlara hassasiyetle yaklaşılmalıdır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, mevcut olan yatırım ve üretim olanaklarındaki aksaklıklar ve sermaye piyasasının tam anlamıyla gelişmemiş olması neticesinde teşvik politikalarının etkinlik sağlama arayışları artmaktadır. Bu politikaların genişletilmesinin nedenleri arasında iç ve dış finansman olanakları ile ara malı ve yatırım mallarına erişim sağlanarak, milli gelir ve yatırım imkânları artırılmak istenmektedir. Teşvik politikaları kıt kaynakları en verimli alanlara yönlendirmek üzere kullanılmalıdır. Mevcut kaynaklar, ekonomiye geri dönüşüm sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Küresel ekonomik krizlerle birlikte, vergi politikalarının kayıp ve kaçakların önlenmesinde teşkil ettiği önem farklı bir boyut kazanarak kamusal odağı canlandırmıştır. Kamu, özel sektörü teşvik ederek ekonomik kazanımları artırma hedeflerini yenilemiştir. Açık ve şeffaf bir şekilde organize edilen vergi sistemleri, ekonomik gelişme ve kalkınmaya da katkı sağlayacaktır.

İnovasyon ve ileri teknolojilerin geliştirilmesine yönelik olarak ithal edilen ara ürünler, sabit maliyetlere tabidir. Bunun yanında inovasyon faaliyetlerinin tamamlayıcısı olarak araştırma ve geliştirme faaliyetleri, gelecekteki ortalama kârları ve gelirleri artırır dolayısıyla uluslararası girdi tedarik ederek maliyetleri düşürür. Bu nedenlerle hem inovasyon hem de dış kaynak kullanımları maliyetleri düşürerek, verimlilik üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır.

Sürdürülebilir bir büyüme ve kalkınma ortamının oluşturulabilmesi için, cari açıkla mücadele, üretim düzeyinin artırılması ile ar-ge ve inovasyon faaliyetlerinin desteklenmesi konularında vergi politikaları etkin birer araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, vergi mevzuatını daha basit ve anlaşılır kılmak adına sürekli olarak iyileştirmeye tabi tutulması ile istisna ve muafiyetlerin sınırlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar sürdürülmek durumundadır.

Hükümetler vergi harcamalarını iyileştirmek için uygun reform hareketlerine her zaman için açık olmak durumundadırlar. Yatırımlar için sunulan vergisel teşvik tasarımları geliştirilmeli ve teşviklerin vergi rekabeti aracı olarak kullanılmasının önüne geçilerek vergi harcamalarına dair ayarlamaların yapılabilmesi için uygun politik alanlar oluşturulmalıdır.

Teşviklerin temel amaçlarının başarıya ulaşabilmesi için, öncelikli olarak mali karar vericilerin bütün mali politika oluşturma ve karar alma yetkilerini tek başına elinde bulundurması şarttır. Otoritenin tek bir üst otorite tarafından sağlanarak uygulamada farklılıklara ve adaletsizliğe yol açmaması üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu doğrultuda vergi teşvikleri de uygulama birliği açısından ülkemizde, Hazine ve Maliye Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının inceleme ve değerlendirmeleri sonucu ekonomik birimlere sunulmaktadır.

Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi 2018-2019 Raporuna göre rekabet gücü sıralamasında 141 ülke arasından Türkiye; bilgi ve iletişim teknolojileri ve altyapı bileşenlerinde görülen iyileşmeler sayesinde 61. sırada yer almaktadır. Bu verilerden yola çıkarak Türkiye, küresel rekabet ve büyümedeki gidişatını değiştirmek üzere verimliliği artırmaya yardımcı olan çalışmalar yapmak zorundadır. Ekonomik belirsizlikleri tetikleyen siyasi ve jeopolitik çatışmaların tamamı ülkelerin bölgesel veya ulusal büyüme ve kalkınma potansiyelini ciddi manada etkilemektedir. Vergi reformlarıyla kazanılan teşvik sistemlerinin iyi işleyebilmesindeki amaç, özel sektör yatırımları ile uluslararası yatırımların yavaşlamasına sebep olan belirsizlik ortamını ortadan kaldırmaktır. Bu sayede Türkiye, bütün ekonomik faktörleri, sivil toplum kuruluşlarını ve siyasi parti temsilcilerini ele alarak kapsamlı bir vergi reformu başlatabilecektir. Reforma sadece, finansal açıdan kamunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere değil; aynı zamanda adil, rekabetçi ve gelir dağılımını düzenleyen bir vergi sistemi açısından da ihtiyaç duyulmaktadır.

Vergi sisteminde yapılacak vergi reformları, gelirin elde edilmesinde tarh veya tahsilat aşamalarına yönelik değişen iktisadi ve mali politikalar çerçevesinde devreye konulan bir kamusal müdahaleden ibaret olacaktır. Uzun vadeli mali politikalar ise ciddi plan ve ölçümlerden sonra stratejik hedefler doğrultusunda hayata geçirilmelidir. Sistemdeki bu sorunları ortadan kaldırarak açık, saydam, istikrarlı ve adaletli bir vergileme rejimi sunulması, yabancı yatırımların ülkemizi tercih etmesi açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2017). *Yeni Teşvik Sistemi*. (Erişim Tarihi: 19.05.2021).

https://www.btk.gov.tr/yeni-tesvik-sistemi?TSPD_101_R0=08dfd2b20fab20006e9466f77ae9db6a4c3aa4cad32207f6140bc71e6855ea04c269e6fb06dc82d3080b8f1a0f143000512a89380dafe91a820df4c72a5145bb75e51183790f305999e8eaa9c9c772ab279fef153cf4f32ebbb7ad2f9b2cd171 (Erişim Tarihi: 20.05.2021).

Erdağ, N. (2012). Yatırım Teşvik Konusunda Bilinmesi Gerekenler Nelerdir? (Erişim Tarihi: 19.05.2021).

https://www.nevzaterdag.com/yatirim-tesvik-konusunda-bilinmesi-gerekenler-nelerdir/

Küçükküremitçi, O. (2017). Yüksek Katma Değer, Yüksek Teknoloji ve 2023 Hedefleri.(Erişim Tarihi: 20.05.2021).

https://docplayer.biz.tr/216969-Yuksek-katma-deger-yuksek-teknolojg-ve-2023-hedeflerg.html

Resmi Gazete. (2012). *Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar*.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KATILIMI HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

Öğretmen Yağmur GÜMÜŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, yyildirimyyagmur@gmail.com

ÖZET

Çocuk hakları dünya üzerindeki tüm çocukların kanunen ve ahlaken sahip olduğu hakların bütünüdür. Çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren hiçbir ayrım gözetilmeksizin içerisinde birçok hakkı barındıran evrensel bir kavramdır. Bu haklardan biri olan çocuk katılımı hakkı, çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecek her konuda kendi görüşlerini ifade edebilmesidir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma çocuk katılımı hakkına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı hakkında görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan "durum deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin okul öncesi eğitimi tezsiz yüksek lisans programında eğitimi gören 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verildikten sonra sorular "Google formlar" üzerinden hazırlanan link ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma verileri katılımcılardan aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler sonucunda üç ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar 1) Çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı, 2) Sınıfta çocuk katılımını sağlayan etkinlikler ve 3) Çocuk katılımını artırmaya yönelik tavsiyeler'dir. Bu ana temalar altında on sekiz kod oluşturulmuştur, bu kodlardan bazıları; Her çocuk karar vermekte özgürdür, kendilerini ifade edecekleri özgür ortam, çocuklara seviyelerine göre sorumluluk verilmeli, her çocuk özeldir ve kendi kararlarını kendi verip uygulamalıdır… vb. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri çocuk katılımı hakkı denildiğinde eğitim hakkı, sağlık hakkı, yaşama hakkından bahsetmişler ancak çocuk katılımı hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Görev yapan öğretmenlere çocuk hakları konulu hizmet içi eğitim verilmesinin gelişimlerine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimler: çocuk hakları, çocuk katılımı hakkı, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri

PRESCHOOL TEACHERS ’VİEWS ON CHİLD PARTICIPATION

ABSTRACT

Children's rights are the whole of the legal and moral rights of all children in the world. It is a universal concept that includes many rights without any discrimination from the moment they are born. One of these rights is Child Participation. It is the ability to express his or her views on any issue that will affect directly or indirectly him or her. According to this information, the research aims to evaluate the opinions and experiences of preschool teachers about The Children Participation Right. Pre-school teachers’ views on Child Participation were determined in this study was used status pattern which is one qualitative research pattern. While determining the studying group of the research, one of purposeful sampling methods was used. Because it is easy accessible. The studying group of the research consist of 13 Pre-school teachers studying in the pre-school education master’s program of state university in Central Anatolia Region in the 2020/2021 academic year. Research datas were collected by semi-structured interview method form. After the participants were informed about the research, the questions were sent to the participants via link prepared with ‘Google Forms’. Research datas were collected from participants. Analysis of data will realize with using content analysis. Three main themes were created as a result of the collected data. These themes are Child Participation in the context of the rights of child, activities that enable child participation in the classroom and recomandations for increasing Child Participation. Eighteen codes were created under these main themes. Some of these codes: First every child is free to make decisions, second they will express themselves in free environment; third, children should make decision and implement them etc. As a result of research, pre-school teachers mentioned that the right to education, the right to life when it was called the Right to Child Participation however it is observed that they do not have necessary information about Child Participation. It is believed that providimg in-service training to working teacher will make a significant contrubition to their development.

Keywords: child rights, child participation right, pre-school education, pre-school teachers

GİRİŞ

Basit bir şekilde ifade edecek olursak çocuk hakları; çocukların insan haklarıdır. Dili, dini, ırkı, maddi durumu, doğum yeri, cinsiyeti ve yaşı fark etmeksizin dünya çocuklarının hayata geldikleri andan itibaren birçok hakkı içinde barındıran evrensel bir kavramı ifade eder (Wald,1987; Merey, 2016). Kavramın ortaya çıkısından bugüne gelene kadarki tarihsel süreç incelendiğinde ilk gelişme 1800’lü yıllarda yetiştirme yurdundaki uygulamalar ile başlamıştır. 20.yy’dan sonra çocukların yetişkinlerden farklı haklara sahip olması gerekliliği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Ülkemize geldiğimizde sıra ile 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi ve 1989 Birleşik Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi süreçleri yaşanmıştır (Erbay,2013). 20 Kasım 1989 yılında Birleşmiş milletler tarafından benimsenen ve günümüzde çocuk hakları ile ilgili uluslararası bir belge olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 2 Eylül

1990 yılında 61 ülke tarafından imzalanarak yürürlüğe girmiştir. 1995 yılında Türkiye'nin de içinde olduğu yaklaşık 142 ülke ya sözleşmeyi imzalayarak ya da onay ve katılma yoluyla taraf devlet haline gelmiştir (Wikipedia, t.y.). Günümüzde ise 193 ülke tarafından onaylanmıştır. Sözleşme; çocukların yaşadıkları ve yaşanması muhtemel olan problemleri içerisinde barındırır ve dört temel üzerine kurulmuştur. Bunlar: yaşama hakları, gelişme hakları, çocuğun yüksek yararı hakları ve son olarak katılım haklarıdır (Erbay, 2013).

Katılım hakkı bireyin içinde yaşadığı toplumun yaşamına etki eden kararların birey tarafından süreç içerisinde ifade edilmesidir (Şahin, Polat, 2012). Çocukların katılım hakkı ise, çocuk ve gencin kendisini ilgilendiren olay ya da durumlarda karar alma katılım yetisini ifade eder. Günümüz dünyasında çocuk bir yetişkin gibi birey olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Çocuğunda kendini ifade edebilmesi, vatandaş olarak toplum içerisindeki rolünü yerine getirebilmesi için katılım hakkı son derece büyük bir önem taşımaktadır (Şahin, Polat, 2012). Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır (ÇHS, 1989). İnsan hakları açısından incelendiğinde çocuk hakları sözleşmesi ile çocuk katılımıyla ilgili yeni bir düşünce benimsenmiştir. 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve 1959 Çocuk Hakları Bildirgesi çocuk katılımından söz edilmiştir (Flowers, 2010). 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuk katılımı hakkı tanımlanmış, çocukların kendi kararlarını kendilerinin alıp uygulayabilmesi ve böylece kişiliklerini geliştirmeleri, kendilerini ifade etme hakları kendilerine tanımlanmıştır (Moroğlu, 2003).

Çocuklar günlük yaşantılarında karşılaştıkları ya da karşılaşabilecekleri kendilerini ilgilendiren durumlarda, olaylarda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelidirler. Çocuklar aile içinde, eğitim kurumlarında ya da herhangi bir toplulukta kendilerini ifade edebilmelidirler (Şahin, Polat, 2012). Katılım hakkı çocuk hakları sözleşmesinin dört temel bileşenlerinden biridir ve kendinden sonra gelen maddelerin ön koşuludur. Çünkü insan haklarında olduğu gibi burada da her madde kendinden önce gelen maddelerle bir ilişki içerisindedir.

Çocuk hakları sözleşmesinin 12. maddesi çocuk katılımı hakkındaki en temel maddedir. Çocuklar kendilerini ilgilendiren her türlü durum ya da olay karşısına gelişimi doğrultusunda karar verme ya da görüş bildirme hakkına sahiptir.

ÇHS Madde 12: (1) Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar. (2) Bu amaç doğrultusunda çocuğu etkileyen herhangi adli ya da idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan ya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla kendini ifade etme fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa sağlanmalıdır. (UNICEF, 2004).

Bu maddeye dayanarak sözleşmeyi onaylayan taraf devletler "kendi görüşlerini oluşturma yetisine sahip" her çocuğun katılım hakkı olduğunu, çocuğun yaşına, cinsiyetine göre değişiklik gösteremeyeceğini, çocuk hakları sözleşmesinin 12. maddesinde çocukların kendilerini ifade etmelerine herhangi bir alt sınırlama getirilemeyeceğini, çocukların küçük yaşlardan itibaren görüş beyan edebileceklerini hatta ettiklerini belirtmektedir. Sonuç olarak sözleşme her çocuğun düşüncesini bildirebileceğini ve düşüncelerinin dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Bununla birlikte çocuk bu hakkını kullanmamayı tercih edebilir. Yani bu hakkı kullanmak zorunluluk değil tamamen tercihtir. Ancak taraf devletlerin çocukların düşüncelerini ifade etmeleri ve kendileri hakkında karar alabilmeleri için olay ya da durum hakkında çocukların gelişim seviyelerine uygun, açık ve anlaşılır bilgiler vermeleri gerekmektedir. (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Katılım hakkını kullanabilmek en temel özellik zekâdır, zekâ insanlarda farklı oranlarda ve farklı alanlarda kendini göstermektedir. Her birey aynı oranda zekâya sahiptir diye bir anlayıştan bahsetmek olanaksızdır, her birey doğuştan bir kapasite ile doğar ve bulunduğu ortam içerisinde bu kapasiteyi farklı oranlarda geliştirdiği düşünülmelidir (Hart, 2016).

Dünyaya gözlerimizi ilk açtığımız anda karşımızda anne-babamızı varsa kardeşimizi yani ailemizi görürüz. Aile çocuğun hayatında ilk ve en önemli sosyal kurumdur, tabi bu kurum içerisinde çocuğa atfedilen değer ve çocuğun nasıl konumlandırıldığı büyük önem taşımaktadır. Çocuk katılımının ne olduğunu, neden önemli olduğu içerisinde yaşadığımız aileye, kuruma, topluma anlatmak oldukça zordur (Erbay, 2013). Yetişkinlerin, ailelerin ve kurumların çocuklara karşı direnç göstermelerinin altında yatan sebep onların üzerindeki otoritelerinin zedeleneceğini ve çocukların kontrollerinin dışına çıkacağı düşünceleri yer almaktadır. Birde bunun yanında çocuk küçüktür; ne anlar, ciddiye almaya gerek yok düşüncesi de konuya hâkim olmaktadır (Franklin, 1993). Hâlbuki aile çocukların ilk okuludur. Kişiliğin en büyük mimarıdır aile, çocuklar burada ilk hayata yönelik ilk gözlemlerini, deneylerini yaparlar. İlk kez burada bir şeyler hakkında karar verme becerisini kazanırlar. Aile içerisinde ebeveynlerini aynı ya da farklı cinsten kardeşlerini kendilerine yol gösterici ya da örnek kişi olarak seçebilirler ve kazanması beklenen becerilerini geliştirebilirler (Alderson Ve Morrow, 2004; Adhikari, 2016).

Çocukların katılım haklarını aktif bir şekilde kullanabilmesi için çocukların yaş ve gelişim seviyeleri doğrultusunda en doğru bilginin paylaşılmasına, bilgiye sahip olmalarına, etnik, dini, dil vb yapılardan dolayı çocukların ve ailelerinin hiçbir ayrımcılığa uğramamasına ve son olarak çocukların bütün girişimlerinin desteklenmesine bağlıdır (Polat ve Şahin, 2012).

Çocukların katılım haklarına yönelik stratejiler belirlenmiş ve bunlar aşağıdaki gibi altı başlık altında sıralanmıştır:

Bilgi edinme hakkı katılımın ön koşuludur.

Uygulamanın izlenmesi.

Ayrımcılık olmadan katılım hakları.

Uygulama kaynaklarının yeterliliğine bağlanamaz.

Katılım haklarının ulusal yasalarda yer alması.

Çocukların katılımını sağlamaya yönelik öğrenim, eğitim ve diğer stratejiler (Hodgkin, Newell, 2003).

Çocukların dinlendiği, kendilerini ifade edebildiği ve katılım sağlayabildiği tüm süreçlerde bulunması gereken bütün özellikler Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK, 2009)tarafından şu başlıklar altında beyan edilmiştir; şeffaf ve bilgilendirici, çocuk dostu, saygılı, kapsayıcı, gönüllü, eğitim ile desteklenmiş, emniyetli, ilgili, riske karşı duyarlı ve hesap verilebilir. Başkaca bu hak çocuklara bir ödül ya da lütuf olarak görülmemeli, çocuğun doğal bir hakkı olduğunun farkına varılmalıdır.

Ebeveyn, öğretmen ya da bir şekilde çocukla karşılaşan her insan için çocuk hakları farkındalık eğitimi planlanıp uygulanmalıdır. Çocuk haklarının tanıtımı sağlanarak çocuk katılım hakkının doğal bir süreç olduğu ve kullanmanın bir zorunluluk olduğu kitle iletişim araçları, sosyal medya aracılığı ve tanıtım kampanyaları ile anlatılmalıdır (Polat, Şahin, 2012).

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı hakkındaki düşüncelerini ve tecrübelerini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sınıfınızda çocuk katılımını sağlamak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

Çocuk katılımını artırmak için ne tür tavsiyelerde bulunabilirsiniz?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan Durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni, araştırmanın merkezine nasıl ve neden sorularını alarak araştırmacının kontrolü dışında gerçekleşen olay ya da olguyu detaylı bir şekilde incelemesine imkân sağlayan araştırma nitel araştırma desenidir. Durum deseni genel olarak olgu ya da olay ile incelenen durum arasında bulunan sınırların kesin olmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2011)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın kolay ulaşılabilirliği yazarında eğitim gördüğü yüksek lisans eğitiminde eğitim gören öğretmenler olarak açıklanabilir. Bu durum çalışmada kolaylık sağlamıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde yüksek lisans eğitimi gören okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Düzey	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	12	92,3
	Erkek	1	7,7
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	4	30,8
	6-10 Yıl	3	23,1
	11-15 Yıl	4	30,8
	16 Yıl ve Üzeri	2	15,4
Yaş	20-25	1	7,7
	26-30	5	38,5
	31-35	4	30,8
	35 ve üzeri	3	23,1
Çalışılan Kurum Tipi	Kamu	12	92,3
	Özel	1	7,7
Çalışılan Kurum Tipi	Anaokulu	5	38,5
	Anasınıfı (Merkez)	6	46,2
	Anasınıfı (Köy)	2	15,4

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu 12 (92,3) kadındır. Yaş aralıkları 20-35 ve üzerinde değişmektedir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl olanlar 4 (30,8), 6-10 yıl olanlar 3 (23,1), 11-15 yıl olanlar 4 (30,8) ve 16 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanlar 2 (15,4) kişidir. Katılımcıların yine büyük bir çoğunluğu 12 (92,3) kamuda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çalıştıkları kurum tipi sorulduğunda ise 5 (38,5) öğretmen anaokulunda, 6 (46,2) öğretmen merkezde bir anasınıfında son olarak 2 (15,4) öğretmende köyde bir anasınıfında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme araştırma çalışma grubunun**,** konusu ile ilgili, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniktir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda üç soru yer almaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgileri açıklamaları istenen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı hakkı hakkında ilgi ve bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Katılımcılar ile iletişim teknolojik araçlar ile sağlanmıştır. Katılımcılara öncelikle çalışmanın amacı ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir, sonrasında "Google Formlar" aracı ile görüşme soruları kendilerine iletilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların çocuk katılımı hakkı konulu sorulara verdikleri cevaplar incelenerek, her soru için konu kapsamında temel kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Temel kavramların kodlanmasının ardından

kodların sınıflandırması yapılmıştır. Toplanan veriler özgün (orijinal) formuna sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulabilir. Bu bağlamda içerik analizi sonucunda ulaşılan kavramlar betimsel bir biçimde sunulmuş ve katılımcılara ait görüşlerden aynen alıntılar yapılarak bulgular kısmı oluşturulmuştur. Alıntılarda katılımcılara verilen kodlamalar (Y,1 - Y,13) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma verileri üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo:2 Katılımcıların Çocuk Katılımı Görüşleri

Ana Temalar	Kategoriler	Kodlar
Çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı	Her çocuğa eşit katılım hakkı sağlanmalıdır	*Her çocuğa mümkün olduğunca eşit fırsat tanınmalıdır (5).*
		Her *çocuk özeldir ve kendi kararlarını kendi alıp uygulamalıdır (3).*
		Çocuk katılıma isteksizse zorlanmamalıdır (1).
	Çocuk haklarına saygı duyulmalıdır.	*Çocuklar bir bireydir haklarına saygı duyulmalıdır (1).*
		Her çocuk kararlarını vermekte özgürdür (1).
	Çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı hakkında bilgi eksikliği	*Daha önce bu konuda hiç düşünülmemiştir (1).*

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (9/13) çocuk hakları kapsamında çocuk katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna her çocuğa eşit katılım hakkı sağlanmalıdır yanıtını vermiştir. Katılımcılardan bir miktarı (3/13) soruya çocuk haklarına saygı duyulmalıdır diye cevap verirken sadece 1 kişi çocuk katılımını çocuk hakları bağlamında çocuk katılımını daha önce hiç düşünmediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı hakkındaki düşüncelerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Y2: Her çocuğun eşit hakkı olduğu göz önünde bulundurularak, tüm çocuklara eşit imkan ve fırsatlar sağlanmalıdır.

Y3: Çocuk katılımını çocuk hakları kapsamında hiç düşünmemiştim.

Y7: Her çocuk özeldir karşılaştırma olmamalıdır, çocuğun yeme içme barınma eğitim hakkı vardır bundan dolayı çocuk haklarına saygı duyulup çocuğun haklarına saygı duyulmalıdır.

Y9: Her çocuk kendi özgür iradesiyle kendi kararlarını uygulamalı ve uyguladığı kararların sorumluluğunu alabilecek şekilde geliştirilmelidir.

Tablo3: Çocuk Katılımı İçin Yapılan Etkinlikler

Ana Temalar	Kategoriler	Kodlar
Sınıfta çocuk katılımını sağlayan etkinlikler	Uygulanılan etkinlikler	*Oyun etkinlikleri (2).* *Kendilerini ifade edebilecekleri özgür ortam (2).* *Yaş ve gelişim seviyelerine uygun etkinlikler (5).* *Yenilikçi yaklaşımlar (1).* *Sorumluluk verme (2).* *Grup oyunları (1).*

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların hepsi sınıf içerisinde ya da dışarısında uygulanan etkinliklerden bahsetmişlerdir. Katılımcıların üçte birinden fazlası (5/13) çocukların yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda etkinlikler yaptıklarını, bir kaçı (2/13) oyun etkinlikleri ile bir kısmı (2/13) kendilerini ifade edebilecekleri özgür ortamlar oluşturarak bir kısmı (2/13) sorumluluk vererek ve bir katılımcıda (1/13) yenilikçi yakışımlar uygulayarak çocukları etkinliklere kattıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların sınıfta çocuk katılımını sağlamak izin yaptıkları etkinliklere yönelik verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdakileri gibidir.

Y1: sorumluluk veririm.

Y3: her çocuğun fikrini açıkça söyleyebileceği özgür ortamlar oluşturmalıdır. Çocuklar her düşüncelerini öğretmen ile özgürce paylaşabilmeli. Öğretmenim ne der düşüncesini öğretmenin kendisinin hissettirmemesi gerekir diye düşünüyorum.

Y7: Yenilikçi yaklaşımları uyguluyorum etkinliklerde.

Y13: çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun ve ilgilerini çekecek etkinlikler tercih ediyorum.

Tablo4: Katılımcıların Çocuk Katılımı Tavsiyeleri		
Ana Temalar	Kategoriler	Kodlar
Çocuk katılımını artırmaya yönelik tavsiyeler	Öğretmenlere yönelik	*Bireysel farklılıklara saygı duyulmalı (2).*
		Çocukların görüşlerine saygı duyulmalı (2).
		Çocuklara seviyelerine göre sorumluluk verilmeli (3)
	Etkinliklere yönelik	*Etkinliklerde çocukarın gelişim seviyeleri dikkate alınmalı (3).*
		Etkinlikler aktif-pasif dengesiyle planlanmalı (2)
	Ailelere yönelik	*Aile katılımı sağlanmalı (1)*

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların tek bir tema etrafında toplandıkları gözlemlenmiştir. Çocuk katılımını artırmaya yönelik tavsiyeler temasının altında uç kategori oluşmuştur. Bunlar: öğretmenlere yönelik, etkinliklere yönelik son olarakta ailelere yönelik tavsiyeler çıkmıştır. Ailelere yönelik tavsiyede sadece 1 katılımcı (1/13) aile katılımının gerekliliğinden bahsetmiştir. Etkinliklere yönelik tavsiyede bulunan katılımcılardan 3'u (3/13)etkinlikler planlanırken çocukların gelişim seviyelerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgularken, 2'si (2/13) etkinlikler planlanırken aktif- pasif dengesinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlere yönelik tavsiyelere geldiğimizde ise 3 katılımcı (3/13) gocuklara sorumluluk verilirken gelişim seviyelerinin göz önünde tutulması gerektiği, 2 katılımcı (2/13) çocukların görüşlerine saygı duyulması gerektiğini 2 katılımcıda (2/13) bireysel farklılıklara saygı duyulmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşmede soruya doğrudan verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Y2: Öncelikli olarak her çocuğun bireysel farklılıkları olduğunu tüm eğitimciler fark etmeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Çocukların sahip olduğu hakları bilerek, çocuğun da bir birey ve hakları olduğunu her zaman göz önüne almalıyız. Yaşanan haksızlık varsa görmezden gelmeyip, çözüm odaklı çalışmalar yapılmalıdır.

Y3: Öğretmen herkesin görüşüne karşı çok anlayışlı yaklaşmalı. Çocuklar birbirinin fikrini eleştirirken karşıdaki kişiyi küçük düşürecek söylemlerde bulunmamalı. Özenli bir dil oluşturulmalı.

Y5: Her çocuğun gelişim düzeyi iyi bilinmeli ve buna göre etkinlik belirlenip etkinlik süreleri çok uzun ya da kısa tutulmayarak yaratıcılıklarını sunabilecekleri ortamlar hazırlanabilir.

Y8: Ailelerin desteğini de almak gerekir, birde pasif aktif dengesine göre planlamalar yapılmalıdır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonunda çocuğun kendini ifade edebilmesi, kendini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade edebilmesi için çocuğa kendini güvende hissettiği bir ortam yaratılmalı, çocuğu ilgilendiren herhangi bir konuda çocuğun kendi kararını verebilmesi izin ailesi ya da vasisi tarafından seviyesine uygun şekilde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Çocuk kendini ifade etmek için kullandığı yöntemlerden (oyun, resim, sözlü ifade) dolayı baskı ve şiddete maruz bırakılamaz. Engelli çocukların kendilerini ifade etmeleri izin gerekli şartlar sağlanmalı ilaveten azınlık ve göçmen çocukları dili, dini, ırkından dolayı ayrımcılığa maruz bırakılmamalı; görüşlerini ve kendilerini ifade edebilmeleri izin gerekli ortam sağlanmalıdır. Katılımcıların çocuk katılımı farkındalığı hakkındaki bilgi ve görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırma sonucunda katılımcıların çocuk hakları kapsamında çocuk katılımı hakkının dört temel maddeden biri olduğunu bilmedikleri, çocuk katılımı hakkı denildiğinde çocuk haklarını algıladıkları ve bildikleri çocuk haklarından bahsettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Çocuk hakları kapsamında çocuk katılımı hakkı nedir? Sorusu sorulduğunda katılımcılar çocukların eşitliğinden, özgürlüğünde ve bireyselliğinden bahsetmişlerdir. Ancak çocuk katılımı bütün bunları kapsayan daha geniş bir kavramdır.

Çocuk katılımını önemseyen Türkiye'ye yer edinmesi izin emek veren akademisyenlerden biri Prof. Dr. Serdar DEĞİRMENCİOĞLU'dur. Değirmencioğlu (2010), Türkiye'de çocuk katılımını "tersten katılım" olarak adlandırmaktadır. Türkiye'de çocukların birçoğunun isteklerine müsaade edilmezken istemedikleri durum ve olaya zorlanmaktadırlar. Son yıllarda okul öncesinde yapılmasının yanlış olduğu ifade edilmeye başlanmış bulunan 23 Nisan gösterileri çocuklara hiç danışılmadan planlanmaktadır. Bu gösteriler izin uzun süren hazırlık dönemleri çocuklar için çok yoğun geçmekte, hastalanmalarına ve etkinliklerinden geri kalmalarına sebep olmaktadır. Burada sonuç olarak katılım hakkı ve çocuğun yüksek yararı ihlal edilmektedir.

Çocukların kendi hayatlarını yönlendirmek, boş zamanlarını değerlendirmek konusunda ebeveynlerin görüş bildiren ve bildirmeyen ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra çocukların boş zamanlarını nasıl geçirmeleri gerektiği konusunda çocukları zorlayan ebeveynlerde bulunmaktadır. Günümüzde ailesini gözetimi ve kararları dışında kendi fikirlerini ifade edebilecek, etrafta yürüyecek serbestliğe sahip olmayan pek çok çocuk mevcuttur (Weller ve Bruegel, 2009).

ÖNERİLER

Türkiye'de ve dünyada her yıl 20 Kasım günü Dünya Çocuk Hakları Günü kutlanmaktadır. Yapılan bu araştırmada, Yüksel ve Yazıcı (2019) yaptıkları araştırmada çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk hakları ve bu kapsamda çocuk katılımı hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bugün ülkemizde 23 milyon çocuk bulunmaktadır ve bu çocuklar yarının yetişkinleridir. Bu çocukların gelecekte demokratik, vatandaşlık bilincine sahip bireyler olmaları için Öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve çalışmacılara aşağıdaki öneriler verilmiştir.

- Öğretmen adaylarının öğrenimleri sürecinde çocuk hukuku hakkında derinlemesine bilgi almaları ve öğrenim sürecinde bu bilgiler ile uygulama yapabilirler.
- Görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli yeterli gelmediğini düşündüklerinde bireysel ya da grup olarak süpervizyon eğitimi verilmelidir.
- Bu konuda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar öğretmen ya da öğrencilerle araştırma yapıp önce ön test yaparak çalışmalarını tamamlayabilir ve sonrasında son test yaparak aradaki farkı gözlemleyebilir.

KAYNAKÇA

Adhikari, H. (2016). Children's participation decision making process in the family affairs of female commercial sex workers(FCSWS) and its' impact. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences,* 6(1), 99-111. http:f/www.japss.org/upload/5.P»20Adhikari.pdf adresinden alındı

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma sureci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi* Evran Ü*niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5{ 2):426 -438

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design.* Sage

Değirmencioğlu, S., (2010) Tersten katılım: katılım hakkı üzerine bir değerlendirme. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları. (Ankara: Maya Akademi)

Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(1),* 38-54. http://www.itobiad.com/download/article-file/92695 adresinden alındı

Flowers, N. (2010). *Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Franklin, B. (1993). Çocuk *hakları.* İstanbul : Ayrıntı Yayınları.

Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek.* Ankara: Nobel.

Hodgkin, R., Newell, P. (2003). Ç*ocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı.* New York, USA: UNICEF. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Uygulama%20Elkitabi%20TR.pdf

Merey, Z. (2016). Ç*ocuk hakları.* Ankara: Pegem Akademi.

Moroğlu, N. (2003). Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları. *II. Eğitim Paneli* (s. 29-38). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı.

Polat, O., Şahin, S. (2012). Türkiye'de ve dünyada gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve Iktisat Ara}tirmalari Dergisi, 4(1),* 275-282. http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_hia/arsiv/2012/sultan_sahin.pdf adresinden alındı.

UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme.* Türkiye: UNICEF.

UNICEF. (2009). *Dünya çocuklarının durumu.* UNICEF.

https://cocukmeclisi.ankara.bel.tr/cocukmeclisi/cocuk-haklari/cocuk-haklari-sözlesmesi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Burcu ORAK

MEB, Gümüşhane, Türkiye, orak_burcu@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının yaş, mesleki kıdem ve değerler eğitimi hakkında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden paralel karma yöntem deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 87 okul öncesi öğretmeni, nitel bölümünde ise bu öğretmenler arasından aynı yöntemle seçilmiş 12 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada nicel veriler Çetin (2018) tarafından geliştirilen ve 5'li Likert derecelendirmeden oluşan Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği ile nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi istatistiksel yöntemlerle yapılmıştır. Frekans yüzde hesaplamalarının yanı sıra Bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmada betimsel analiz yöntemi aşamaları takip edilerek görüşme soruları doğrultusunda temalar ve kodlar oluşturulmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarında yaş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Nitel veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin okul öncesi eğitimde öncelikle saygı, sevgi, sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin çocuklara kazandırılması gerektiği düşüncesinde oldukları; öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yer verilmesi gerektiğini düşündükleri etkinlik ve yöntemlerin öncelikli olarak oyun ve drama yöntemi ile yapılan etkinlikler olduğu; değerler eğitiminde genellikle ailenin tutumu ve yeterli bilinçte olmaması, öğretmenin uygulamadaki bilgi yetersizliği ve okul-aile iş birliğinin sağlanamaması kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak aile ve öğretmenlerin seminer, eğitim ve konferans gibi etkinliklerle değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, değerler eğitimi, okul öncesi öğretmenleri

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS 'ATTITUDES TOWARDS VALUES EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

This study aims to examine preschool teachers' attitudes towards values education in terms of variables of age, professional seniority, and in-service training on values education. The parallel mixed method design, one of the mixed method designs was used. In the quantitative part of the study, the sample consisted of 87 pre-school teachers selected by easily accessible sampling method from teachers working in various provinces of Turkey, and in the qualitative part, 12 teachers selected among these teachers with the same method. While the quantitative data were collected with the Values Education Attitude Scale, a five point Likert scale, developed by Çetin (2018), the qualitative data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. In the analysis of the quantitative data statistical methods such as Independent groups t test and ANOVA test, frequency percentage calculations were used while the qualitative data were analyzed with the descriptive analysis method. Themes and codes were created in line with the interview questions and then, they described and interpreted. The results revealed that there were no significant differences among the groups in the attitudes of teachers towards values education according to the variables of age, professional seniority and in-service training. According to the results obtained from the qualitative data, teachers give importance to bring the values of respect, love, responsibility, sharing and helping each other to children in preschool education. According to the teachers, the activities and methods that should be included in the education of values are primarily activities carried out with the method of play and drama. In the teaching of values, it was stated that there were problems caused by the attitude of the family and the lack of sufficient awareness, the lack of knowledge of the teacher in practice, and the inability to ensure school-family cooperation. In parallel with these results, it can be suggested that families and teachers should be made aware of values education through activities such as seminars, training and conferences.

Keywords: Preschool education, values education, preschool teachers

GİRİŞ

Değerler, toplumların oluşumundaki manevi kaynaklardan biri olarak önem taşımaktadır. Ayrıca değerler, bir taraftan toplumdaki sosyal ve kültürel öğelere anlam yüklerken diğer taraftan toplumu ayakta tutan dinamikler olarak rol oynamaktadır (Çifçi, 2016).

Değer kavramı, yıllardır sosyal düzeni ve eğitimi etkileyebilmektedir. Bununla birlikte değerler kültür, çevre, bireysel deneyimler ve alınan eğitim gibi birçok faktör doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir (Uyanık Balat ve Dağal, 2006). Bu bağlamda eğitim kurumları, okul öncesi dönemden itibaren sosyal kontrol aracı olarak toplumun geneli tarafından kabul gören tutum, norm ve değerleri planlı bir şekilde çocuklara kazandırmakta ve bu değerlere uygun davranışların takipçisi olmaktadır (Erden, 1998).

Değerlerin içselleştirebilmesi ve davranış haline dönüştürülebilmesi için erken yaşlardan başlayarak kazandırılması önem arz etmektedir. Balat ve Dağal'a göre (2009) değerlere yönelik bilgilerin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Gelişimin bütün alanlarında yoğun bir hareketliliğin yaşandığı bu dönem; bedensel, duygusal, zihinsel ve ahlaki gelişim alanlarında olumlu tutum ve alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir dönemdir (Fowler, 2004). Gelişimin bu dönemi, hayatın ilerleyen dönemleri için bir prototip rolü üstlenmektedir**.** Dolayısı ile ahlaklı, mutlu ve sosyal kişiliğe sahip nesiller yetiştirmek için değerler eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren etkili yöntem ve teknikler kullanılarak verilmesi gerekmektedir (Brannon, 2008).

Eğitim kurumları ailede başlayan değerler eğitiminde yeni değerlerin kazanılması ve kalıcılığının sağlanması sürecinde önemli bir işleve sahiptir (Aspin, 2000; Oktay, 1999). Değerler eğitiminin model olunarak yaşantılarla iç içe verilmesi ailelerde olduğu gibi okullarda da etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında değerler eğitiminde öğretme-öğrenme sürecinin temel aktörlerinden biri olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sınıf içi etkinliklerle hem öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemekte hem de kültüre özgü ahlaki özellikleri ve evrensel değerleri benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Bireylerin davranışları üzerinde tutumların etkisi düşünüldüğünde, değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen yeterlikleri ve tutumlarının değerler eğitiminde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır (Uzun ve Köse, 2017; Weist, 1998).

Ülkemizde okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusuna ilişkin araştırmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiği, fakat yine de istenilen düzeyden uzak olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemde değerler eğitimi konulu program geliştirme çalışmalarına (Gökçek, 2007; Dereli-İman, 2014) erken çocukluk dönemine ilişkin çizgi film ve kitapların değerler doğrultusunda incelendiği çalışmalara (Karakuş, 2015; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014) ve okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Yağan-Güder ve Yıldırım, 2014; Oğuz, 2012) ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları ile değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin değerlerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve karma yöntemin kullanılmasıyla benzer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu yönleriyle ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Paralel karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır. Bu desende eş zamanlı olarak toplanan nitel ve nicel verilerin bir araya getirilmesi ve elde edilen sonuçların araştırmanın problemi doğrultusunda yorumlanması amaçlanmaktadır (Cresswell, 2008; Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Araştırmanın nicel bölümünde tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Ayrıca tarama yöntemi gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013**)**.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 87 okul öncesi öğretmeni, nitel bölümünde ise bu öğretmenler arasından aynı yöntemle seçilmiş 12 öğretmen oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgiler Formu: Öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için araştırmacı tarafından bir form geliştirilmiştir. Formda öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki kıdemlerini ve değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarını öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ): Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetin (2018) tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği" nin 13 maddeden oluşan 1. alt faktörü (değerler eğitiminin gereğine inanç), 7 maddeden oluşan 2. alt faktörü (değerler eğitimini içselleştirme) ve 11 maddeden oluşan 3. alt faktörü (Değer eğitimine yönelik olumsuz inanç) kullanılmıştır. Ölçek, "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" uçları arasında değişen 5'li derecelendirmeden oluşmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır**.** Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011). Ölçekte "Değer eğitimi konusunda yapılacak etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır", "İnsanların değerleri yaşadığını ve yaşattığını görmek çok hoşuma gider*", "Birçok* sosyal problemin değer eğitimiyle çözümlenebileceğini düşünüyorum" gibi maddeler yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan değerler eğitimine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla beş açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi sırasında hazırlanan taslak form 2 alan uzmanın görüşüne sunularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra 3 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulama yapılarak görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda; öğretmenlerin okul öncesi dönemde önemli gördükleri değerler, değerler eğitimi kapsamında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri etkinlik ve yöntemler, değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunlar, çocuklara kazandırmakta zorlanılan değerler ve değerler eğitimine yönelik tavsiyeler ile ilgili sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri örneklem grubundaki öğretmenlerden Google Forms aracılığı ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS programında analiz edilmiş, anlamlılığı 0.05 düzeyinde sınanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde hesaplamalarının yanı sıra Bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, betimsel analiz aşamaları takip edilerek ilk önce temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşme sorularına verilen cevaplar kodlar altında bulgular bölümündeki tablolara işlenerek görsel hâle getirilmiştir. Tablolarda toplanan veriler betimlenmiş ve ardından yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin açık ve net bir şekilde yansıtılması amacıyla veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

S1, S2: Araştırmacının sorularını,

Ö1, Ö2: Görüşüne başvurulan katılımcıları (Okul öncesi öğretmenleri) göstermektedir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Kişisel Özellik	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	86	98,9
	Erkek	1	1,1
Yaş	23-28	17	19,5
	29-34	50	57,5
	35 ve üzeri	20	23
Mesleki kıdem	0-5 yıl	22	25,3
	6-10 yıl	39	44,8
	11 yıl ve üzeri	26	29,9
Hizmet içi eğitim alma durumu	Aldı	15	82,8
	Almadı	72	17,2
Toplam		87	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %98,9'unun (N= 86) kadın, % 1,1'nin (N=1) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %19,5'i (N=17) 23-28 yaş aralığında, %57,5'ü (N=50) 29-34 yaş aralığında, %23'ü ise (N=20) 35 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların %25,3'ü (N=22) 0 -5 yıl arası, %44,8'i (N=39) 6-10 yıl arası, %29,9'u (N=26) ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcılardan %82,8'i (N=15) değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almışken %17,2'i (N=72) bu konuda hizmet içi eğitim almamıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarındaki "mesleki kıdem", "yaş" ve "hizmet içi eğitim alma" değişkenleri doğrultusunda yapılan tek yönlü varyas analizi (ANOVA) ve bağımsız t testi sonuçları tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının "Mesleki Kıdem" Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	F	P
0-5 yıl	22	85,0000	8,25329	2,045	,136
6-10 yıl	39	87,5946	8,75741		
11 yıl ve üzeri	26	82,9286	10,68723		

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının "mesleki kıdem" değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, "0-5 yıl" mesleki kıdemi olan öğretmenlerin tutum puanları ($\overline{X}$ = 85,0000), "6-10 yıl" mesleki kıdemi olan öğretmenlerin tutum puanları ($\overline{X}$ =87,5946) ve "11 yıl ve üzeri" mesleki kıdemi olan öğretmenlerin tutum puanları ($\overline{X}$ =82,9286) karşılaştırıldığında farklılıklar olduğu görülmüş ancak "P" değerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. (0.05 < p)

Tablo 3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının "Yaş" Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	F	P
23-28 yaş	17	84,9412	8,79254	2,818	,065
29-34 yaş	50	87,2000	8,41767		
35 yaş ve üzeri	20	81,4500	11,25529		

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının "yaş" değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, "29-34 yaş" grubundaki öğretmenlerin tutum puanlarının ($\overline{X}$ =87,2000) diğer gruplardan, "23-28 yaş" grubundaki öğretmenlerin puanlarının ($\overline{X}$ =84,9412) ise "35 yaş ve üzeri" grupta bulunan öğretmenlerin tutum puanlarından ($\overline{X}$ =81,4500) fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel açıdan anlam taşımamaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (0.05 < p)

Tablo 4. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının "Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu" Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t	P
Aldı	16	82,3125	14,54519	-1,482	,142
Almadı	71	86,1408	7,77219		

Tablo 4 öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının "hizmet içi eğitim alma durumu" değişkenine göre yapılan bağımsız t testi sonuçlarını göstermektedir. Elde edilen verilere göre değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almayanların aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$ =86,1408) alanların ortalamasından ($\overline{X}$ =82,3125) yüksek olduğu belirlenmiş, ancak bu durumun istatiksel olarak anlam ifade etmediği görülmüştür. (0.05 <p)

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011**).** Bu araştırmada görüşme formunda yer verilen sorular doğrultusunda önceden temalar belirlenerek öğretmenlerin verdikleri cevaplar, kodlar altında gruplanmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları tablolardan yararlanılarak sunulmuştur.

1. **Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Önemli Olduğunu Düşündükleri Değerlere İlişkin Bulgular (S1):**

Araştırmanın "Okul öncesi dönem çocuklarında sizce hangi değerler önemlidir? Böyle düşünmenizin sebeplerini açıklayabilir misiniz?" sorusu doğrultusunda tema, "Önemli Değerler" olarak belirlenmiştir. Temaya ilişkin kodlar oluşturulmuş ve öğretmen görüşleri bu kodlar altında toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Önemli Değerlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kodlar	f	%
Önemli Değerler	Saygı	8	22
	Sevgi	6	16
	Sorumluluk	5	14
	Paylaşma	4	11
	Yardımlaşma	3	8
	Empati	2	5
	Hoşgörü	2	5
	İş birliği	2	5
	Adil olmak	2	5
	Dürüstlük	1	3
	Tutumluluk	1	3
	Vatanseverlik	1	3
	Toplam	37	100

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin genelinin okul öncesi dönemde önemli gördükleri değerlerin saygı ve sonrasında sevgi değerleri olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde model alınarak öğrenme imkânı tanıdığı için sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin önemli görüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca, hoşgörü, iş birliği, adil olmak, dürüstlük, tutumluluk ve vatanseverlik değerlerinin bu dönemde önemli olduğu ifade edilmiştir. Önemli değerlere ilişkin bazı öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda belirtilmiştir.

Saygı ve sevgi değerlerini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö5: "Saygı ve sevgi değerleri en temel değerlerdir. Sevgi ve saygı, hoşgörü, sorumluluk vb. birçok değere temel oluşturur."

Ö8: "Saygı ve sevgi değerlerinin temelleri okul öncesi dönemde atılırsa ömür boyu etkisi devam eder."

Sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma değerlerini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları:

Ö11: "Okul öncesi dönem, çocukların her şeyi taklit ederek en iyi öğrendiği dönemdir. İleride yaşam biçimlerine aktarmaları için bu dönemde sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma değerlerini çocuklara vermeliyiz"

2. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Kapsamında Yer Verilmesi Gerektiğini Düşündükleri Etkinlik ve Yöntemler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular (S2):

Araştırmanın "Değerler eğitimi kapsamında ne tür etkinlik ve yöntemlere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Nedenini açıklayabilir misiniz?" sorusu doğrultusunda tema "Etkinlik ve Yöntemler" olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Etkinlik ve Yöntemlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kodlar	f	%
Etkinlik ve Yöntemler	Oyun Yöntemi	5	42
	Drama Yöntemi	3	25
	Türkçe-Dil Etkinlikleri	2	17
	Aile Eğitimi Etkinlikleri	1	8
	P4C Yöntemi	1	8
	Toplam	12	100

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yer verilmesi gerektiğini düşündükleri etkinlik ve yöntemlerin, öncelikle oyun yöntemi ile yapılan etkinlikler olduğu söylenebilir. Ardından daha çok drama yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Daha sonra ise öğretmenlerin sırasıyla Türkçe-dil etkinlikleri, Aile eğitimi etkinlikleri ve P4C yöntemi ile yapılan etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları söylenebilir. Etkinlik ve yöntemlere ilişkin bazı öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda belirtilmiştir.

Oyun yöntemini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö11: "Oyun yöntemi ile yapılan etkinliklerine yer verilebilir. Bu dönem oyun çocuğudur ve en iyi oyun ile öğrenir. Bu sebeple çocuklar için soyut olan değerler oyun ile somutlaştırılabilir."

Ö9: "Okul öncesinde yapılacak değerler eğitimi çalışmaları çocukların bu değerleri kazanabilmeleri için somutlaştırılmalıdır. Örneğin değerlere yönelik çok güzel oyunlar oynatılabilir."

Drama yöntemini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö7: "Drama yöntemi kullanılan grup etkinliklerine yer verilmelidir. Bu sayede çocuklar iş birliği ve yardımlaşma gibi değerleri kazanırlar."

3. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular (S4):

Araştırmanın "Değerler eğitimine ilişkin yaşadığınız sorunlardan bahsedebilir misiniz? Sizce bu sorunlar neden kaynaklanıyor?" sorusu doğrultusunda tema "Yaşanılan Sorunlar" olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşanılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kodlar	f	%
Yaşanılan Sorunlar	Ailenin tutumu ve yeterli bilinçte olmaması	5	42
	Öğretmenin uygulamadaki bilgi yetersizliği	2	17
	Okul-aile iş birliğinin sağlanamaması	2	17
	Programda değerlere yeterince yer verilmemesi	1	8
	Çocukların gelişim özellikleri	1	8
	Uygulamada sürekliliğin sağlanamaması	1	8
	Toplam	12	100

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerine göre değerler eğitiminde yaşanılan sorunların genellikle ailelerden kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde uygulama sırasında bilgi yetersizliğinden dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine okul-aile iş birliğinin sağlanamaması, programda değerlere yeterince yer verilmemesi, çocukların gelişim özellikleri ve uygulamada sürekliliğin sağlanamaması sebepleriyle değerlerin kazandırılmasında zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Yaşanılan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda belirtilmiştir.

Ailenin tutumu ve yeterli bilinçte olmaması kategorisini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö7: "Değerler eğitimi çalışmalarını veliler pek önemsemiyor ve üzerinde durmadıkları için çocuklara bu kavramları kazandırmak zaman alıyor."

Ö11: "Öğretmen okulda değerleri kazandırmaya çalışırken evde durumun önemsenmemesi en büyük sorun olarak karşımıza çıkıyor."

Öğretmenin uygulamadaki bilgi yetersizliği kategorisini destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Ö1: Değerler eğitimindeki konuları çocuklara nasıl vereceğimi bilmiyorum. Konu hakkında kendimi yetersiz hissediyorum."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları tartışılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun değerlere yönelik tutumlarında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin bir gün gibi kısa süreyle sınırlı olması, eğitim içeriğinin yetersizliği, eğitimi veren kişinin yeterli donanıma sahip olmaması gibi sebeplerden kaynaklanmış

olabilir. Bu sonucu destekler nitelikte, Kuzu (2015) yaptığı çalışmada değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığını belirtmiştir.

Değerler eğitimi kapsamında öğretmenlerin okul öncesi dönemde önemli gördükleri değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, saygı, sevgi, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, empati, hoşgörü, iş birliği ve adil olma değerlerini önemli buldukları görülmektedir. Bu sonuç, konuya ilişkin alan yazındaki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kozikoğlu'nun (2018) 110 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenler okul öncesi eğitimde sevgi, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, dürüstlük, hoşgörü ve temizlik değerlerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, alan yazında okul öncesi öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul öncesi dönemde sevgi, saygı, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, dürüstlük, hoşgörü, adalet gibi değerleri önemsedikleri ve sınıf etkinlilerinde bu değerlere yer verdikleri belirlenmiştir (Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Erkuş, 2012; Yuvacı, 2013; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Uzun ve Köse 2017). Okul öncesi dönemin, çocukların kişiliklerinin şekillenmeye başladığı, bununla birlikte sosyo-duygusal becerilerin gelişiminde kritik rol oynayan bir zaman dilimi olmasından dolayı öğretmenlerin, değerler eğitimi kapsamındaki değerleri önemsedikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu değerleri önemli bulmaları Türk toplumun kültürel yapısından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde yer verilmesi gerektiğini düşündükleri etkinlik ve yöntemlerin sırasıyla oyun ve drama yöntemi, Türkçe-dil etkinlikleri, aile eğitimi etkinlikleri ve p4c yöntemi ile yapılan etkinlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular benzer çalışmaların (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Akto ve Akto 2017; Karakaş, 2015; Thompson, 2011) sonuçlarında ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin genellikle oyun, drama, Türkçe etkinlikleri, sanat ve müzik etkinlikleri ile çocuklara değerleri kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminde tercih ettikleri yöntemlerin çoğunlukla oyun ve drama yöntemleri olması, bu yöntemlerin öğrenmenin eğlenceli hale getirilmesini, somutlaştırılmasını ve kalıcılığın artırılmasını sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra değerler eğitimi kapsamında Türkçe-dil etkinliklerine sık yer verilmesi kısa sürede, az materyalle ve daha az emekle uygulanabilme imkânından dolayı olabillir. Kullanılan yöntemlerin eğitime etkisine bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çocukların etkinliklere aktif katılım sağlayarak somut deneyimlerle öğrenebilecekleri yöntem ve etkinliklere ağırlık verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaşadıkları zorlukların; ailelerin tutumu ve yeterli bilinçte olmaması, öğretmenin uygulamadaki bilgi yetersizliği, okul-aile iş birliğinin sağlanamaması, programda

değerlere yeterince yer verilmemesi, çocukların gelişim özellikleri ve uygulamada sürekliliğin sağlanamaması nedenlerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin kazanılmasını zorlaştıran etkenin genellikle aileler olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Türk (2009) de yaptığı çalışmada ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, aile davranışlarının değerlerle örtüşmemesi ve okul-aile iş birliğinin sağlanamamasının değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde okul öncesi dönemde, toplumun yapı taşı olan değerlerin çocuklara kazandırılması için ailelerin olumlu modeller olmaları konusunda eğitim, seminer, okul-aile iş birliği vb. faaliyetlerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına paralel olarak, Fidan Dal'ın (2018) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında öz yeterlilikleri konusundaki görüşlerine bakıldığında, araştırmaya katılan 71 öğretmenin yarısından fazlasının uygulamalarda kendisini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genelinin üniversite eğitimlerinde değerler eğitimi ile ilgili ders almamaları, okul öncesi program kitabında değerler eğitimi uygulamalarına yeterince yer verilmemiş olması ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılamamış olmaları ekseninde bakıldığında konuya ilişkin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi tutum ölçeğine ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlandırılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıda belirtilen önerilere yer verilmiştir:

1. Ailelerin seminer, eğitim ve konferans gibi etkinliklerle değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.
2. Değerler eğitiminin daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları öğrenci merkezli yöntem ve etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bu anlamda öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim çalışmalarına katılımları desteklenebilir.
3. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi çalışmalarının öğrenme-öğretme sürecinde aile katılım etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Akto, A. ve Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma*). E-Şarkiyat ilmi Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1074-1095.

Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and tplace and promotion in schools. *Education, Culture and Values,* 14, 197-218.

Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Brannon, D. (2008). Character education-a joint responsibility. *Condensed from Kapa Delta Pi Record,* 44(Winter 2008), 62-65.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merril Prentice Hall.

Çetin, F. (2018). Değerler eğitimine yönelik tutum ölçeği (detö) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 22 (1), 323-341.

Çifçi, T. (2016). *Coğrafya'da değer eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.

Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*-CIJE, Vol 3 (2), 44 – 69.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dicle Üniversitesi.

Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.

Fidan Dal, Z. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Fowler, J. W. (2004). Faith development at 30: Naming the challenges of faith in a new millennium. *Religious Education,* 99/4.

Gökçek, B. S. (2007). *5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara üniversitesi.

Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu,* Cilt I, 623.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Karakuş, N. (2015). Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzu, K. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Sınıfiçi Uygulamalara Yansıması (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi.

Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.

Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1309-1325.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 244-264.

Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *Ife PsychologIa*, 19(2), 394-411.

Uyanık Balat, G. U., ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara, Kök Yayıncılık.

Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.

Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.

Weist, L. R. (1998). Using immersion to shake up pre-service teachers' views about cultural differences. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 358-365.

Yağan-Güder, S., ve Yıldırım, A. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının demokrasiye ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(16), 151-170.

Yang, Y. & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. DOI:10.1177/07342 82911406668.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı*),* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin Ve Etkinliklerin İncelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.

KÜLTÜREL BELLEK VE SİNEMA: KÜLTÜREL BELLEK BAĞLAMINDA "ÇANAKKALE 1915" FİLMİ

Arş. Gör. Ayşe Kübra Birey

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ayse.birey@hbv.edu.tr

ÖZET

Toplumsal hafıza bağlamında anıtlar, parklar, şarkılar, masallar gibi sinema da kullanılmaktadır. Sinemada kültürel bellek aktarımı, kültürel ögelerin filmin içinde işlenerek izleyenlere aktarılmasıyla gerçekleştirilir. Konu özellikle tarihi filmler olduğunda sinemada bir toplumsal eğitim söz konusudur. Tarihi filmler, toplumda aidiyet yaratacak tüm duygulara hitap edecek şekilde ortak geçmişi kurgular, hatırlatır ya da yeniden üretir. Topluma tarihlerini öğretme, kültürel ögeleri aktarma ve birliği sağlama amacı doğrultusunda tarihi filmler kullanılmaktadır. Bu yüzden, devletler tarihlerini öğrenmeye ve öğretmeye her dönem önem vermiştir. Bu çalışmada tarihin kültürel bellek bağlamında nasıl kurgulandığı incelenmektedir. Çalışmada, kültürel bellek kavramı ve kültürel belleğin sinema ile ilişkisi açıklanmıştır. Bu çalışmanın örneklemi 2012 yapımı "Çanakkale 1915" filmidir. Bu çalışmanın konusunu tarihi bir film olan 2012 yapımı "Çanakkale 1915" filmindeki kültürel bellek ögeleri teşkil etmektedir. Çalışmanın amacı, "Çanakkale 1915" filmindeki kültürel bellek ögelerini, filmin kültürel hafızaya nasıl katkı sağladığını, filmdeki kültürel ögelerle birlikte nasıl bir "biz" ve "öteki" bilinci oluşturulduğunu ortaya çıkarmaktır. Sinemanın kültürel bellek aktarımında en etkili araç olduğu düşünülerek, tarihi bir filmi inceleyen bu çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan literatür taramasında Çanakkale savaşını anlatan diğer filmler üzerinde yapılan çalışmalarla karşılaşılmakla birlikte, bu çalışmanın konusu olan 2012 yapımı "Çanakkale 1915 filmi" üzerinde, kültürel bellek bağlamında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada 2012 yapımı olan "Çanakkale 1915" filmi kültürel bellek bağlamında tematik analize tabi tutulmuştur. Çanakkale ile ilgili diğer filmler çalışma kapsamında değildir. "Çanakkale 1915" filminin toplumda milli duygular uyandırarak vatana ve insanların toplumdaki diğer insanlara bağlılıklarını arttırmaya çalıştığı; insanlarda atalara ve ülkenin kurucularına minnet duygusu yaratmak, var olan durumun değerini anlatmak ve bu bağımsızlık durumunu korumak için herkesin üzerine düşen vazifeyi eksiksiz yerine getirmesi gerektiğini göstermek amacı güttüğü ve bu amaçla geçmişi dramatik bir şekilde yorumlayarak kolektif hafızaya katkı sağladığı varsayılmıştır. Çalışmada, "Çanakkale 1915" filmi ile Çanakkale Savaşı'nın büyük bir zafer olarak topluma hatırlatıldığı sonucuna varılmıştır. Osmanlı toplumu merhametli, birbirlerine ailevi bağlarla bağlı, masum, vatansever, cesur, dini değerlere bağlı olarak toplumsal hafızada inşa edilmiştir. Kurmay Yarbay Mustafa Kemal Bey'in savaştaki başarısının altı çizilmiş, askeri dehası, vatan sevgisi, ileri görüşlülüğü gösterilmiştir. Kalkınmanın gerekliliğinin, kalkınmak için gerçekleştirilecek faaliyetlerin ve eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürel bellek, toplumsal hafıza, tarih, sinema, Çanakkale Savaşı

CULTURAL MEMORY AND CINEMA: THE MOVIE "ÇANAKKALE 1915" IN THE CONTEXT OF CULTURAL MEMORY

ABSTRACT

Collective memory is substantial for the unity of society. For collective memory, movies also have been being used as monuments, parks, songs, and fairytales. Cultural elements penetrated in movies to be transferred to the public. Especially when it comes to historical movies, there is public education. Historical movies fictionalize, evoke, or reproduce the elements that belong to the public. They address emotions to create and enhance the feeling of belongingness in a society. Therefore, governments give importance to learn and teach their history in every era. Historical movies are used to teach history and transfer cultural elements to the public, thus ensuring unity. This study's sampling is the "Çanakkale 1915" movie. This study's issue is the collective memory elements in the "Çanakkale 1915" movie produced in 2012. In this study, the cultural memory concept, the relationship between public memory and movies were explained. This study's object is exposing cultural memory elements in the "Çanakkale 1915" movie, how the movie contributes to cultural memory, and how to shape the consciousness of "us" and "others" with cultural elements in the movie. This study is accepted as important for analyzing a historical movie because of the recognition of the movies as the most effective tools for transferring collective memory. Moreover, this study's subject the "Çanakkale 1915" movie wasn't encountered among other studies that examined the "Çanakkale 1915" movies in the context of collective memory while carrying the literature search. Therefore, it's thought that this study will contribute to the literature. In this study, the "Çanakkale 1915" movie was analyzed by thematic analysis. The other movies about Çanakkale aren't within the scope of this study. This study's assumptions are: this movie attempts to evoke patriotic feelings and increase the unity in public, to create gratitude to founders of the country, to make people realize the value of the present, and to make people feel responsible for protecting the independence of the country and the movie dramatically fictionalize the history so that the movie contributes to the collective memory. Consequently, with the "Çanakkale 1915" movie, the Çanakkale War was recalled as a grand victory.

Keywords: Cultural memory, public memory, history, cinema, The Battle of Gallipoli

GİRİŞ

Günümüzdeki bellek takıntısı, gelenekleri silen, yaşamları parçalayan toplumsal bir sistemde aktarılan deneyimin çöküşüdür. Bellek, şimdiki zamanda oluştuğu haliyle geçmişin kolektif temsilleridir. Bellek, insanları tarihsel bir süreklilik içine dahil eder ve insanlara bir anlam sunar. Böylece toplumsal kimlikleri yapılandırır. İnsan toplulukları kolektif belleğe her yerde ve her zaman sahip olmuşlardır ve törenler, seremoniler, politikalar aracılığı ile belleklerini sürdürmüşlerdir. Ölü anmalarında kolektif belleğin temel yapıları görülür. Geleneksel Batı dünyasındaki Hıristiyan cenaze törenleri bu dünyadaki toplumsal hiyerarşilerin yeniden onaylanmasını sağlar. Modernitede anma törenleri farklılaşmıştır. Bir yandan demokratikleşmiş ve bütün toplumu kapsamış, diğer yandan, yaşayanlara yeni mesajlar taşıyarak işlevselleşmiş ve dinden bağımsızlaşmıştır. Anıtlar, 19. yüzyılda, etik (iyilik) ve politik (özgürlük) ilkeleri savunmak, laik değerleri (vatan) kutsallaştırmak veya kurucu olayları (savaşlar,

devrimler) kutlamak için dikilmeye başlamıştır. Böylece, anıtlar, "sivil bir din" olarak yaşanan milli bir duygunun sembolleri olur. Bu olgu, modern dünyanın ilk demokratik savaşlarının gerçekleştiği Fransasız Devrimi'yle başlamıştır ve I. Dünya Savaşı sonrasında derinleşmiştir. Savaşta ölen askerlere adanmış anıtlar, hemen hemen her köyde kamusal alanı doldurmaya başlamıştır (Traverso, 2020: 13-14).

Tüm siyasi sistemler birliği ve bütünlüğü sağlamak için bazı unutturma ve hatırlatma teknikleri kullanır. Bir toplumun birliğinin sağlanması için gerekli olan ortak geçmiş önemli anılar çeşitli yollarla hatırlatılır. Bu hatırlatma sadece siyasi bir amaç için gerçekleşmez. Bir edebiyat eserinde toplumun geçmişine ait unsurların bulunması, yazarın o topluma ait bir birey olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Sanatçı yaşadığı eserini kaleme alırken kendisini biçimlendiren toplumdan unsurları eserine aktarmayacağı düşünülemez. Aynı şey sinema senaryoları için de geçerlidir. Bir filmin senaryosu sadece siyasi ya da sadece ticari kaygılarla kurgulanmış olabilir. Tarihi filmler mevzu bahis olduğunda siyasi kaygıların toplumun birliğini ve bütünlüğünü sağlamak için toplumsal hafızayı canlandırması söz konusu olabilirken; ticari kaygılarla kurgulanan filmler toplumun toplumsal hafızaya ilgisinden kaynaklanmaktadır. İki kaygı da olmaksızın değerlendirildiğinde ise senaristin yaşadığı topluma ait bir birey olarak eserine toplumsal hafızasını aktardığı düşünülebilir.

Toplumsal hafıza, toplumsal birlik için önemlidir. Bu yüzden, devletler tarihlerini öğrenmeye ve öğretmeye her dönem önem vermiştir. Topluma tarihlerini öğretme, kültürel ögeleri aktarma ve birliği sağlama amacı doğrultusunda tarihi filmler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın konusunu tarihi bir film olan 2012 yapımı "Çanakkale 1915" filmindeki kültürel bellek unsurları teşkil etmektedir. Çalışmada kültürel bellek kavramı ve kültürel belleğin sinema ile ilişkisi açıklanacaktır. Çalışma ile "Çanakkale 1915" filmindeki kültürel bellek ögeleri açığa çıkarılarak, filmin kültürel hafızaya nasıl katkı sağladığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Sinemanın kolektif bellek aktarımında en etkili araç olduğu düşünülerek, tarihi bir filmi inceleyen bu çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan literatür taramasında Çanakkale savaşını anlatan diğer filmler üzerinde yapılan çalışmalarla karşılaşılmakla birlikte, bu çalışmanın konusu olan 2012 yapımı "Çanakkale 1915" filmi üzerinde, toplumsal bellek temelinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2012 yapımı olan "Çanakkale 1915" filmi kültürel bellek bağlamında tematik analiz yöntemiyle incelenecektir, Çanakkale ile ilgili diğer filmler çalışma kapsamında değildir. "Çanakkale 1915" filminin, toplumda milli duygular uyandırarak vatana ve insanların toplumdaki diğer insanlara bağlılıklarını arttırmaya çalıştığı; insanlarda atalara ve ülkenin kurucularına minnet duygusu yaratmak, var olan durumun değerini anlatmak ve bu bağımsızlık durumunu korumak için herkesin üzerine düşen vazifeyi eksiksiz yerine getirmesi gerektiğini göstermek amacı güttüğü ve bu amaçla geçmişi dramatik bir şekilde yorumlayarak kolektif hafızaya katkı sağladığı varsayılmaktadır.

Kültürel Bellek

Literatürde kültürel bellek, kolektif hafıza, kolektif bellek, toplumsal hafıza, tarihsel bellek gibi kavramlar aynı şeyi ifade etmektedir. Aleida Assmann ve Jan Assmann kültürel bellek kavramını kullanmışlardır. Kavram ilk olarak

Halbwachs tarafından kolektif hafıza terimi kullanılarak açıklanmıştır. Kolektif belleğin kesin bir tanımı yoktur. Tüm tanımların ortak özelliği; kolektif belleğin, tek tek bireylerin değil, bireyleri aşan ve grupça paylaşılan bir bellek formu olmasıdır (Roediger III vd., 2015: 176). Genellikle "bellek" tarihin eş anlamlısı olarak kullanılır. Ancak "tarih-aşırı" bir hal alarak tarihi ele geçirme eğilimi gösterir. Geçmişi tarihten daha genişçe kapsayarak, geçmişe öznellik ve "yaşanmışlık" katar (Traverso, 2020: 9-10).

Halbwachs'a (1980: 22-26) göre, kolektif hafızayı tanımlarken örnekler verir. Bir şeyi tam hatırlayamadığımızda başkalarına sorararız, bir şehre geri döndüğümüzde gördüklerimizin bize unuttuğumuz şeyleri hatırlatır ve gördüğümüz şeyler hatırladığımız şeylerle uyumlu ise ya da uyumlu değil ise anılarımızı tekrar inşa ederiz. Hatırladıklarımız başkaları tarafından da aynı şekilde hatırlanıyor ise onların doğru olduğuna olan güvenimiz artar. Uzun zamandır görüşülmeyen bir arkadaşla görüşüldüğünde, başta tekrar aynı bağı oluşturmak zordur. Ancak ortak geçmiş birlikte hatırlandığında daha farklı olur. Hatırlama başka insanlarla birlikte gerçekleşir. Birlikte yaşanan anılar hatırlanırken, insanların birbirlerinin bakış açılarından etkilendiklerini ve olayları birlikte yaşadıkları insanlarla birlikte düşünerek daha iyi hatırladıklarını söyler. Bir grup birlikte yaşanan anılarla ilgili ortak bir düşünceye sahipse, gruptaki insanlar kimliklerini o grupla birlikte tanımlarlar.

Halbwachs (1980: 26-27), bir okuldaki hoca ve öğrenciler üzerinden de örnek verir. Hocanın eski öğrencilerine göre yıllar sonra bile hoca aynıdır, ders gördükleri sınıf aynıdır. Öğrenciler birlikte öğretim gördükleri öğrencilerle ve hocayı hatırlayabilirler. Çünkü anılarını düşünecekleri ve hatırlayacakları birçok fırsata sahiptirler. Hepsi neredeyse aynı yaşta, aynı sosyal çevrelere ait olabilirler. Ancak hoca yıllarca farklı sınıflarda farklı öğrenci gruplarına ders vermektedir ve onun özdeşleştiği hiçbir özel grup olmayabilir.

Halbwachs (1980: 50-51) "bireysel hafıza" ve "kolektif hafıza" ayrımı yapar. Bir bireyin, bireysel hafıza ile düşünüyorsa farklı kolektif hafıza ile düşünüyorsa farklı bir tutuma büründüğünü dile getirir. Bir yandan, bireysel hafızasıyla hatırladığı şeyleri kendi yaşamına yerleştirirken, grubu ilgilendiren ve şahsi olmayan anıları hatırlamasına yardımcı olan bir grubun üyesi olabilir. Bu iki hafıza tipi iç içedir. Kişi bireysel anılarını doğrulamak ve kesinleştirmek, hatta anılardaki boşlukları kapatmak için kolektif hafızaya güvenir, kendini yeniden konumlandırır, kolektif hafıza ile birleşir. Kolektif hafıza, bireysel hatıralardan ayrı kalırken, onları kapsar. Kolektif hafıza, kendi yasalarına göre gelişir ve ona nüfuz edebilecek her bireysel hatıra, kişisel bilince sahip olmayan bir bütün içinde dönüştürülür. Bireysel hafıza da tamamen izole değildir. Kişi kendi geçmişini hatırlamak için de başkalarının hatırladıklarına başvurur, toplum tarafından belirlenen referans noktalarını dikkate alır. Dahası, bireysel bellek, bireyin kendi icat etmediği ancak çevresinden aldığı araçlar olan sözler ve fikirler olmadan çalışamaz.

Toplumsal belleğin bu kadar önemli olmasının sebebi toplumda aidiyet duygusu yaratmasıdır. Toplumların kendilerini tanımlamak için geçmişe ihtiyaçları vardır. İnsan varlığının temelini kültür ve toplum oluşturur. Yaşadığı kültür ve toplumu reddedenler bile, bu ret ile kültür ve topluma katılmış olur ve onlar tarafından

şekillendirilir. Ben bilinci kültür ve toplumdan etkilenir. Ancak bu etkilenme her zaman "biz" bilincine dönüşmez (Assmann, 2015: 141-142).

Tarih ve Kültürel Bellek

Wertsch (2015: 162), tarih ile kolektif bellek arasındaki farkları sıralamıştır. Ona göre, kolektif bellek özneldir ve tek bir adanmış bakış açısına sahiptir. Tarih ise nesneldir ve her türlü şahsi bakış açısından uzaktır. Kolektif bellek belli bir grubun temel yapısını yansıtırken, tarih belirli bir sosyal yapıyı yansıtmaz. Kolektif bellek dürtülere, harekete geçiren isteklere ve olayların yorumlanmasında belirsizliklere tahammülsüzken, tarih belirsizliği kabullenir. Kolektif bellek olayların geçmiş zamanda olma durumunu yadsırken, tarih tarihselliğe odaklanır. Kolektif bellek geçmişi bugünle ilişkilendirirken, tarih geçmişi bugünden ayırır. Kolektif bellek anma ifadesi kullanırken, tarih tarihi ifade kullanır. Kolektif bellek, örneğin; bir müzeyi tapınak olarak görürken, tarih bir müzeyi mahkeme olarak görür. Kolektif bellekte sorgulanmayan kahramanlık hikayeleri varken, tarih sürekli tarihi yorumlama çerçevesinde anlaşmazlık, değişme ve çelişme ile karşı karşıyadır.

Kültürel bir olgunun etrafında yer alan toplumsal bellek, tarihsel bir sürecin bir parçası olarak oluşur. Geçmişten gelen geleneklerin, inançların, algıların, üzüntülerin, sevinçlerin, düşüncelerin toplumsal belleğin oluşmasında önemli yerleri vardır (Bingöl, 2018: 52-53).

Tarih ve bellek geçmişin işlenmesini konu edinirler. 20. yüzyıl tarihi, geçmişin aktörlerinin tanıklığını inceler ve sözel kaynakları da diğer belgelerle aynı sıfatla kaynakları arasına katar. Bu nedenle, tarih belleğin içinde doğar. Daha sonra, belleği kendi konularından birine dönüştürür. Bellek her zaman şimdiki zamandadır ve şimdiki zamanda olması onun nasıl işleyeceğini belirler. Şimdiki zamana göre olaylar ayıklanır; anılar, yorumlar korunur (Traverso, 2020: 16-20).

Toplumsal bellek, tarihin yeniden kurulmasından farklıdır. Tarihçiler, belgeler, bulgular, geçmişte insanların bıraktığı izlerden yola çıkarak hareket ederler. Tarih toplumsal belleğe bağımlı değildir. Bir gelenek unutulmuş olsa bile tarihçi bunu tekrar gün yüzüne çıkarabilir. Ancak toplumsal bellekte bir olay doğrudan tanıklıkla saklanmış olsa bile tarihin yeniden kurulması gerekir. Tarihçi anlatımı olduğu gibi kabul etmez. Bu tarihçilerin bağımsızlık şartıdır. Tarihi yeniden kurma pratiği toplumsal grupların belleğinden yararlanabilir ve toplumsal grupların belleğini biçimlendirebilir. Örneğin, totaliter rejimler sistemli unutturma yöntemi kullanarak tarihi yeniden yazar ve toplumsal hafızadakileri siler (Connerton, 1999: 25-27).

Nora'ya, göre hafıza ve tarih aynı şey olmamakla kalmayıp, aralarında birbirlerine zıt olan birçok özellik vardır. Nora, hafızanın her zaman yaşandığını ve üretildiğini söyler. Ona göre hafıza yaşamın kendisidir ve her an gelişim halindedir. Tarih ise artık olmayan şeylerin eksik ve sorunlu bir şekilde yeniden oluşturulmasıdır. Hafıza günceldir, tarih ise geçmişin tasavvurudur. Hafıza anılarla beslenir ve duygulara dayalıdır, bu yüzden yalnızca onu

güçlendiren ayrıntıları kabul eder. Tarih analizi, eleştiriyi gerektirir çünkü zihinseldir ve ayrıştırıcıdır (Nora, 2006: 19).

Assman'a (2015: 141-142), göre kimlik "ben" ve "biz" olarak ikiye ayrılır. "Ben" kimliğinin içinde ise iki tür kimlik vardır: bireysel kimlik ve toplumsal kimlik. Bireysel kimlik; bireyi diğerlerinden ayıran kimliktir. Toplumsal kimlik ise bireyin içinde yaşadığı sosyal yapının ona yüklediği roller, özellikler ve yetkilerdir. Bu iki kimlik birden "ben" kimliğini oluşturur. Ortak kimlik ya da biz kimliği, bir grup içindeki bireylerin "özdeşleştiği imge"dir. Ortak kimlik ile toplumsal hafıza bağlantılıdır. Gruplar geçmişe kendilerini tanımlamak için, bir ve bağlı olduklarını bilmek için ihtiyaç duyarlar.

İnsan, kültür ve toplumsuz var olamaz. İnsanlar kültür ve toplum tarafından biçimlendirilir. Kültür ve toplum bireysel olan bir kimlik iletir veya üretir. Ben kimliği kültür ve toplumdan etkilenir. Bu etkilenme biz kimliğini her zaman beraberinde getirmez. Biz kimliğinin oluşabilmesi için bireyin bir topluma ait olduğunun söylenmesi gerekir. Bu aidiyet topluma ait kültürel aktivitelere katılarak ya da "öteki"nin farkına varılarak biz kimliğine dönüşür. Böylece birey bir kültüre ait olduğunu ilan ederek gösterir (Assmann, 2015: 143). Geçmişin imgeleri bir araya gelerek mevcut toplumsal düzeni meşru gösterirler. Örtük bir kural olarak, bir toplumsal düzende var olan insanların ortak anıları olması gerekir (Connerton, 1999: 10).

Kültürel Bellek ve Tarihi Film

Bellek; öğrenme, unutma, anımsama ile hayatları, öğrenilen durumları bilinçli olarak zihinde saklayabilme gücüdür. Bellek çalışmaları ile tarih, antropoloji, edebiyat, felsefe, psikoloji gibi birçok bilim dalı ilgilenmektedir. 20. yüzyılın en etkili sanatı ve bir kitle iletişim aracı olan sinema, sanat olmanın ötesinde farklı anlamlar taşıyan toplumsal bir olgudur. Sinemasal anlatımın en temel unsurları arasında bellek de vardır. Toplumsal belleği var etmenin, yaşanan anı geleceğe aktarmanın en önemli sanatsal araçlarından biri sinemadır. Çekildikleri dönemleri içermeleri nedeniyle filmler "toplumsal belleğin deposu"dur (Bingöl, 2018: 52).

Sinema izleyiciye, aktardığı görüntülerin gerçek olduğunu düşündürür. Sinemada seyirci izlediği oyuncularla ve olaylarla kendini özdeşleştirir. Tarih filmleri sinema ve gerçeklik tartışmalarına yeni bir alan getirmiştir. Tarih filmlerinin gerçek tarihi ne kadar yansıttığı tartışma konusudur (Göze, 2020: 55- 56). Tarih bilimi gerçeklik tartışmalarına her zaman konu olmuştur. Tarihi bir metin ya da tarihi bir resim de geçmişte yaşananları olduğu gibi aktaramaz. Geçmişte yaşananlar, olayları yazan ya da resmeden tarihçiler, bu yazıları ya da resimleri yorumlayan tarihçilerin toplumsal olarak şekillenmiş perspektifinden geçerek geçmişi öğrenmek isteyen insana, bu insanın kendi perspektifinden yorumlanarak geçer. Sonuç olarak tarih, aktarıldığı süreçte içinden geçen birçok farklı toplumun belirlediği yorumlama açılarıyla sürekli yeniden inşa ederek aktarılmaya devam eder. Sadece tarihi filmler, tarihi romanlarla kıyaslandığında, geçmiş kostümlerini ve dekorunu kullanarak geçmişin gerçekliğine metinden daha yakındır, denilebilir. Sinema gerçekliğin aslına uygun biçimler yaratma kapasitesine

diğer sanat dallarından daha çok sahiptir. Kolektif belleği ayakta tutan ve yeniden üreten diğer türlerle kıyaslandığında sinemanın kolektif belleğe katkısının daha büyük olduğu düşünülür.

Yöntem

Tematik Analiz

Çalışmada yöntem olarak tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, veri seti içerisinde tekrarlanan anlam örüntülerini bulmak için yapılan bir incelemedir. Tematik analizin bazı aşamaları diğer nitel analiz yöntemlerinin aşamalarıyla benzerlik gösterir. Tematik analiz için ilk olarak, verinin içerisindeki anlam örüntüleri, araştırmacının ilgisini çekebilecek konular fark edilip aranmaya başlanır. Verilerin toplanması sürecinde de ilk adıma başlanabilir. Analiz, eldeki tüm veri setinin, analiz edilen verilerden kodlanmış içeriklerin, üretilen verilerin analizi arasında sürekli git gel yapmayı gerektirir. Yazma işlemi analiz sürecinden ayrılamaz; ilk aşamada fikirlerin ve olası kodlama şemalarının oluşturulmasıyla yazmaya başlanır ve tüm kodlama analiz süreci boyunca devam eder (Braun ve Clarke, 2006: 882).

Tematik Analizin Aşamaları

Braun ve Clarke'a (2006: 883) göre tematik analizin aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmacı veriyi tanır: Araştırmacı gerekiyorsa veriyi deşifre eder, veriyi tekrar okur, ilk fikirlerini not eder.

2. İlk kodlar oluşturulur: Verinin göze çarpan özellikleri sistematik bir şekilde kodlanır, her bir kodla alakalı olan veriler bir araya toplanır.

3. Temalar aranır: Bütün veriler ilişkili bulundukları olası temaların altında toplanır, kodlar olası temalar altına toplanır.

4. Temalar gözden geçirilir: Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve bütün veri setiyle uyumu kontrol edilir, analize ilişkin tematik harita oluşturulur.

5. Temalar tanımlanır ve adlandırılır: Temalara ait özellikler sadeleştirilir ve analizde anlatılan hikâyenin tamamını tanımlanmak için analize devam edilir, her tema açık bir biçimde tanımlanır ve isimlendirilir.

6. Rapor hazırlanır: Doğrudan alıntı örnekleri seçilir, kodlanan veri içerikleri son kez analiz edilir, analiz sonuçları araştırma sorusu ve alan yazınla tekrar ilişkilendirilir, son olarak analiz akademik bir dille rapor haline getirilir.

Aşama 1: Araştırmacının veriye aşina olması

Araştırmacı, verileri kendi toplamış veya veriler kendisine hazır sunulmuş olabilir. Araştırmacı verileri kendi topladıysa, veriler hakkında ön bilgilerle ve fikirlerle analize başlayacaktır. Araştırmacının, iki durumda da baştan sona içeriğe ve bağlama aşina olacak seviyede veriye yoğunlaşması çok önemlidir. Yoğunlaşma, genellikle verideki anlamları, örüntüleri vb. bulmak için verileri tekrar tekrar okumayı gerektirir. Okuma aşamasında kodlamalarla ilgili aşamalarda dönüp bakabileceği görüşlerini ve yorumlarını not etmesi önerilir. Araştırmacı bu sürecin sonunda kodlama işlemine başlamaya hazır demektir. Aslında, kodlama süreci, tüm analiz boyunca geliştirilir ve tanımlanmaya devam eder (Braun ve Clarke, 2006: 883-884).

Aşama 2: İlk kodların oluşturulması

Araştırmacı önce verileri okuyup aşinalık kazanır, sonra verilerin içeriğine dair önemli gördüğü fikirlerin ilk listesini oluşturur ve bunlardan sonra ikinci aşamaya geçer. İkinci aşamada verilerden ilk kodlar üretilir. Kodlar, araştırmacının verinin ilgisini çeken bir özelliğidir (anlamsal veya örtük). Kodlar, "incelenen olguya ilişkin anlamlı sayılabilecek bilgiye ya da ham verilerin en temel parçası veya unsuruna" karşılık gelir (Boyatzis, 1998: 63; akt. Braun ve Clarke, 2006: 884). Kodlanmış veriler temalardan farklıdır. Temalar kodlardan daha geniş ve kapsamlı analiz birimleridir. Temalar, verilerle ilgili yorumlayıcı analizin yapıldığı yerdir. Temalar üzerinden incelenen olguyla ilgili çıkarımlar geliştirilir (Boyatzis, 1998; akt. Braun ve Clarke, 2006: 885). Araştırmacı, analiz ettiği olgunun her veri öğesine tam ve eşit şekilde dikkatini vererek, tüm veri seti üzerinde sistematik bir şekilde çalışmalıdır. Veri seti içerisinde tekrar eden örüntülerin (temalar) temeli olabilecek veri ögelerindeki dikkat çekici yönleri tanımlamalıdır (Braun ve Clarke, 2006: 884-885).

Aşama 3: Temaları aramak

Bütün veriler başlangıç seviyesinde kodlanır ve bir araya toplanır. Daha sonra, veri seti içinde tanımlanan kodlara ait bir kod listesi hazırlanır. Bundan sonra üçüncü aşamaya geçilir. Bu aşamada tema düzeyinde analize tekrar odaklanılır. Bu aşamada, farklı kodlar potansiyel temaların içerisine yerleştirilir ve kodlanmış ilgili içerikler temalar altında toplanır. Burada, kodlar tekrar incelenerek farklı kodların bir araya gelerek kapsayıcı bir tema oluşturması sağlanır. Farklı kodları ortak temalar altında toplama işlemi yapılırken yardımcı olmaları için görsel araçlardan yararlanılabilir. Bunun için tablolar ya da zihin haritaları kullanılabilir. Araştırmacı, kodlar, temalar ve farklı düzeylerdeki temalar arasındaki (örneğin; ana kapsayıcı temalar ve alt temalar) ilişkiyi düşünür. Başlangıçtaki bazı kodlar ana tema olarak kalabilir, bazı kodlar alt temaları oluşturabilir, bazıları analiz dışı kalabilir. Hiçbir temaya ait görünmeyen kodlarla karşılaşılabilir. Ana temalara uymayan bu kodlar için "diğerleri" adlı bir tema oluşturulabilir (Braun ve Clarke, 2006: 886). Bu gruplama, kategorilere ayırma işlemidir. Temalar aynı türden kategorilerden oluşur. Temaların kendi içlerinde tutarlı olması gerektiği gibi, araştırmada elde edilen verileri de açıklayabilmelidir (Merriam ve Grenier, 2019; Patton, 1990; Silverman, 2016; akt. Baltacı, 2019: 378).

4. Aşama: Temaların gözden geçirilmesi

Araştırmacı, birçok tema belirledikten sonra bunları gözden geçirerek aslında tema olmayan (yeterli destekleyici verinin ortaya çıkmamış olması gibi sebeplerden) ya da başka bir temanın altında toplanabilecek temaları eler. Ayrıca bazı temaların da birden fazla temaya ayrılması gerekebilir (Braun ve Clarke, 2006: 888).

5. Aşama: Temaların tanımlanması ve adlandırılması

Beşinci aşamada, temalar tanımlanır ve daha sade hale getirilir. Daha sonra, araştırmacı her tema için bir analiz yapar. Her temanın anlattığı "hikaye" açıklanır ve temanın anlattıklarının araştırma sorularından yola çıkarak tüm verilerin "ana hikayesi" içerisindeki yeri ortaya konur (Braun ve Clarke, 2006: 889). Araştırmacı, veri düzenleme aşamasında öncü bulgulara erişir. Araştırmacı, bu bulgulara göre verileri tekrar tanımlayabilir ve yorumlayabilir. Veriler anlaşılır bir dille tanımlanmalı, açıklanmalı ve sunulmalıdır (Baltacı, 2017; Denzin ve Lincoln, 2008a; Miles ve Huberman, 1994; Şimşek ve Yıldırım, 2011; akt. Baltacı, 2019: 379).

6. Aşama: Raporun hazırlanması

Bu aşamada anlatılmak isteneni kanıtlayan alıntı ve örnekler sunulur. Araştırmacı sadece alıntı ve örnek sunmaz, anlatmak istediği hikayeyi okurun gözünde canlandırır. Ayrıca araştırmacı, veri betimlemesinin yanında, araştırma problemine dair görüşlerini sunar (Braun ve Clarke, 2006: 890). Araştırmacının yorumları ve aktarımları değerlidir. Araştırmacı, topladığı verilere anlam kazandırır, bulgular arasındaki ilişkileri açıklar, neden-sonuç ilişkilerini kurar, bulgulardan sonuçlar çıkarır ve bu sonuçların önemini açıklar (Connelly, 2016; C. Marshall ve Rossman, 2014; Seale, 1999 akt. Baltacı, 2019: 379).

Tematik Analizin Avantajları

Braun ve Clarke'a (2006: 894) göre, tematik analiz esnektir ve bu özelliği sayesinde araştırmanın veri setine ilişkin söylenebileceklerinin sınırı oldukça geniş olabilir. Tematik analizde katılımcılar araştırma sürecine aktif olarak katılır, dolayısıyla katılımcı araştırma paradigması kapsamında kullanılabilecek yararlı bir analiz yöntemidir. Ayrıca bu analizle kapsamlı bir veri setinin anahtar özellikleri pratik bir şekilde özetlenebilir ve/veya veri setine ilişkin "zengin bir betimleme" sunulabilir. Araştırılan veri içerisindeki benzerliklerin ve farklılıkların altı çizilebilir. Analize başlamadan tahmin edilmeyen bakış açıları, analizle ortaya çıkabilir.

Çanakkale 1915 Filmi

Film Turgut Özakman'ın Diriliş Çanakkale 1915 eserinden uyarlanmıştır. Film eski gücünü kaybetmiş, fakir düşmüş, Batı'nın gerisinde kalmış Osmanlı Devleti toplumunun giriştiği bağımsızlık mücadelesini anlatır. Osmanlı topraklarını işgal etmeye çalışan İtilaf Devletleri'ne karşı, vatan toprağını korumak için canını feda eden Osmanlı askerini ve her şeyini feda eden Osmanlı toplumunu konu alır. Filmin tümü Çanakkale Savaşı'nı anlatmaktadır. Sahnelerin çoğu Çanakkale cephelerindedir. Birkaç sahne askere yardıma koşan halkı gösterir. Film tüm

zorluklara, fakirliğe, geri kalmışlığa rağmen bağımsızlık için mücadele eden ataları göstererek ulusal tarihi öğretmeyi, bize bugünleri bahşeden atalara minnet duygusu yaratmayı, bu şekilde kazanılmış bağımsızlığı korumanın bizim görevimiz olduğunu hatırlatmayı amaçlar. Filmdeki karakterler ve özellikleri çalışmada analiz edilmiş, dönem insanının ne şekilde toplumsal hafızada inşa edilmek istendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda on iki temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar "anaç, vatansever, cesur Osmanlı kadını", "merhametli Osmanlı", "masum Osmanlı", "dini değerlere bağlı Osmanlı askeri", "şehitlere saygılı Osmanlı askeri", "birlik, bağlılık, aile bağları", "gençlere miras vatan", "geri kalmışlık, fakirlik, kalkınmanın gerekliliği", "askeri deha, vatansever, ileri görüşlü, cesur Mustafa Kemal", "milli müzikler", "kutsal bayrak", "başarı" şeklindedir.

Analiz ve Bulgular

Kodlar ve Temalar

Tablo 1. Kodlar ve Temalar

Temalar	Kodlar
Vatansever, Anaç, Cesur Osmanlı Kadını	• Kadınların paşaya giderek savaşta etkin rol almak istemeleri • Vatanı kurtarmak için günaha girebileceklerini söylemeleri; din ve vatan arasında bir seçim yapılması gerektiğinde vatanı tercih etmeleri • Askerlere «abimiz, kardeşimiz…» demeleri, evladını ve eşini cephede kaybetmiş bir Anadolu kadını "gazi evlatlarının" onları giymesiyle onun şehitlerinin ruhlarının şad olabileceğini söylemesi
Şehitlere Saygı	• Savaş esnasında yerden kaldırılan şehitler • Hayatlarını kaybetmek üzere olan ağır yaralıların yalnız bırakılmaması • Askerler yemek bulamazken ağır yaralı askerlere de ekmek dağıtılması
Dini Değerlere Bağlı Asker	• Dini cümleler, dualar, çoğu eyleme «bismillah» ile başlanması • Savaş esnasında bile bayram namazının toplu olarak kılınması ve askerlerin bayramlaşması
Kutsal Bayrak	• Birçok sahnede Türk bayrağı gösterilmesi • Bir askerin, düşman tarafından bombalanmakta olan alandaki Türk bayrağının yere düştüğünü görüp, bayrağı alıp yerden kaldırması, bayrağı yerden kaldırmak için ölümü göze alması, bayrağı yerden kaldırdıktan sonra önce öpüp sonra alnına koyması
Birlik, Bağlılık, Aile Bağları	• Askerler birbirlerine "kardeşim", komutanların ve çavuşlar erlere "çocuklarım, yavrularım" şeklinde hitap etmeleri • Bir askerin, diğer bir askere yardım etmek için yanına gitmesi ancak konuştuğu dili diğer askerin anlamaması, toplumda farklı etnik grupların var olduğunu ancak tüm bu etnik grupların birlikte vatanları için savaştığını gösterirken, farklı etnik gruplar arasındaki bağlılığı da gösterir.
Geri Kalmışlık, Fakirlik ve Kalkınmanın Gerekliliği	• Osmanlı Devleti'nin bir zamanlar çok güçlü olduğunun ancak gelişmelere ayak uyduramayıp Batı karşısında yetersiz kaldığının vurgulanması (konuşmalar) • Askerlerde kalkınarak, eskisi gibi güçlü olma arzusu (konuşmalar) • Askerlerin silahları düşman askerlerinin silahlarından teknik olarak çok geride olduğunu gösterilmesi
Miras Vatan	• Çocuk: "Vatan borcumuzu ödemeliyiz değil mi abi?" Abisi: "Borç bizim borcumuz. Bu vatan ancak sana miras kalır."
Başarı	• Teknik yetersizliğe, fakirliğe ve savaşın başında yabancı komutanın yanlış stratejisine rağmen Osmanlı ordusu zafer kazanması (askerlerin konuşmalarından)

	• Düşman askerlerinin Osmanlı ordusunun zaferine hayranlık konuşmaları
Masum Osmanlı	• Savaşın Osmanlı tarafından başlatılmaması, Osmanlı'nın sadece vatanı korumak için savaşmak zorunda kalması • Osmanlı Devleti'nin askerleri düşman hamle yapana kadar beklemesi • Savaşmak istemeyen Osmanlı Devleti'nin masumiyeti ve haklılığı ile uğradığı haksızlığın konuşmalarla vurgulanması
Merhametli Osmanlı Askeri	• Savaş sırasında yaralanan bir İngiliz askerine bir İngiliz askerinin değil, Osmanlı askerinin yardım etmesi ve başka bir İngiliz askerine, yaralı askeri teslim ettikten sonra eski yerine geri dönmesi • Osmanlı askerinin bir İngiliz askeri için «yaralıya ateş etmenin şakasının bile günah» olduğunu söylemesi
Milli Müzikler	• Asker uğurlanırken davul zurna çalınması • Mustafa Kemal ve tümeni at üzerinde cepheye giderken mehter marşı çalması • Duygusal sahnelerde savaşla ilgili türkülerin çalınması
Vatansever, Cesur, Askeri deha, İleri Görüşlü Mustafa Kemal	• Düşmanın ne yapacağını önceden gören ileri görüşlü Mustafa Kemal emirlere uymayıp, cezası ne olursa olsun vatanı kurtarmak için savaşı kaybetmekte olan ordunun başına geçerek savaşın kazanılmasını sağlaması

Temalar

Kadın: "Vatansever", "Anaç", "Cesur" Osmanlı Kadını

Çanakkale savaşı, kamusal alanda aktif olmayan Osmanlı kadınlarını daha aktif hale getirmiştir. Kadınlar askerlerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli alanlarda çalışmışlardır. Kadınların çalıştıkları bazı kurumlar; dikim evlerinde, kumaş fabrikalarında, bakanlıklar ve bankalardır. Kadınlar, bunlar gibi memurluk görevlerinin dışında hemşire ve hastabakıcı olarak savaş cephelerinde görev almışlardır. Savaş zamanında, kamusal –özel alan ayrımı içerisinde "kadının yeri evidir" görüşü, hem üretim alanında hem savaş alanında kadınların etkin olmasıyla ortadan kalkmıştır (Sökmen, 2015: 156).

Filmde de bu görüşün önceden varlığı, kadınların kamusal alandan dışlanmışlığı vurgulanmaktadır. Kadınlar paşaya giderek savaşta etkin rol almak istediklerini dile getirirler. Paşa, kadınların bu isteklerini sevinerek karşılar ancak toplumdan tepki göreceklerini belirtir. Filmde dönemin kültürü sebebiyle kadınların askerlere yardım etmesinin yadırganacağı vurgulanır. Osmanlı döneminde kadınlar mahrem alana ait olarak görülmüş, erkeklerle aynı ortamda genellikle yer almamışlardır. Ancak kadınlar vatan savaş halindeyken hiçbir şey yapmadan duramayacaklarını belirtirler ve gerekirse asker de olabileceklerini söylerler.

Şekil 2. Hemşire kadınlar

Filmde kadınlar vatanı kurtarmak için günaha girebileceklerini söylerler. Böylece kadınlar din ve vatan arasında bir seçim yapılması gerektiğinde vatanı tercih etmektedirler. Aynı zamanda toplumsal bağlılık kadınların hiç tanımadığı askerlere "abimiz, kardeşimiz" demesiyle vurgulanır. Toplumdan gelebilecek tepkilere rağmen kadınların askerlere yardım etmek istemeleri ve gerekirse asker de olabileceklerini söylemeleri Osmanlı kadınlarının cesaretini göstermektedir. Vatanın kutsallığı, Osmanlı kadınının vatana bağlılığı, savaştaki yeri ve önemi filmde gösterilmektedir.

Şekil 3. Askerlere giyecek ve yiyecek göndermek için çalışan kadınlar

Başka bir sahnede evladını ve eşini cephede kaybetmiş bir Anadolu kadını askerler için yardım toplanan askerlik şubesine giderek komutanla görüşmek ister. Komutana oğlu ve eşi için ördüğü ve "canı gibi sakladığı"nı söylediği patikleri verir. Ancak gazi "evlatlarının" onları giymesiyle onun şehitlerinin ruhlarının şad olabileceğini söyler. Burada Anadolu kadınının anaçlığı ve vatan uğruna savaşan her askeri evlat olarak görmesi vurgulanmıştır.

Şehit: Şehitlere Saygı

İslamiyet'ten önce Yahudilik ve Hıristiyanlık'ta şehitlik kavramı vardır ve İslamiyet ile birlikte bu kavram önemini korumuştur. Kültürümüzde şehit kelimesinin Allah yolunda ölen/öldürülen anlamı vardır. Bu anlam zaman içinde genişleyerek kutsal bir dava veya ülkü uğruna ölen/öldürülen anlamına gelmiş ve dini anlamına vatan gibi kutsal değerler eklenmiştir (Aslan ve Türksever, 2015: 29-30).

İslamiyet'ten önce Türklerin savaş, vatan ve ölüm gibi kavramlara bakışları Türk kültüründe şehitlik kavramının önemini açıklar. Türklere ait bir inanış olan Gök Tanrı inancının toplum üzerinde en belirgin yansıması savaşla ilgilidir. Gök Tanrı savaşmayan ve tutsak olan halk için "Öl!" emri vermektedir. Buradan, Türkler için bağımsızlık fikrinin ne kadar önemli olduğu anlaşılır. Böylece, İslamiyet öncesinde Türkler bağımsız bir vatana büyük önem atfeder (Aslan ve Türksever, 2015: 30-31).

Türk milletinin "cihan hâkimiyeti" için gerçekleştirdiği savaşlar, İslamiyet'in kabulünden sonra cihat anlayışıyla beslenmiş ve bu anlayışla devam etmiştir. İslamiyet sonrası Türkler için şehitlik ve gazilik kutsal makamlar olarak anlayışlarda devam etmiştir. Kur'an ve hadis kaynaklarında şehit olanların sahip olacağı mükâfatlardan

bahsedilmesi ve Türklerin kültürel kodlarında var olan "savaş esnasında gerçekleşen onurlu ölüm" anlayışı, şehitliği kutsal bir konuma yerleştirmektedir (Aslan ve Türksever, 2015: 32). Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulduğu 1923 tarihine kadar, şehitlik makamı, kimi zaman toprakları genişletme kimi zaman vatan sınırlarını koruma amacıyla gerçekleştirilen savaşlarda önemini korumaya devam etmiştir (Aslan ve Türksever, 2015: 33). Sonuç olarak, Türklerde vatan için ölmek şehitlik makamına erişmektir.

Şekil 4. Şehit olmak üzere olan askerler ve onların yanında kalmak isteyen asker

Filmde de şehitliğin kutsallığı ve şehitlere duyulan saygı gösterilmiştir. Savaş esnasında yerden kaldırılan şehitler, şehit olmak üzere olan ağır yaralıların yalnız bırakılmaması, askerler yemek bulamazken şehit olmak üzere olan askerlere de ekmek dağıtılması şehitlere saygı duyulan saygının göstergesidir.

Şekil 5. Şehit olmak üzere olan askerler için dua eden binbaşı

Din: Dine Verilen Değer

Dini cümleler ve dualar birçok sahnede yer almıştır. Film boyunca çoğu eyleme "bismillah" ile başlanmış ve Allah'a sürekli dua edilmiştir. Osmanlı toplumunun dini değerlere bağlılığı bu şekilde gösterilmiştir. Savaş esnasında bile toplu bayram namazı toplu olarak kılınmış, askerler bayramlaşmıştır. Bu bayramlaşma sırasında bir komutan şehit edilmiştir. Bu sahneyle bayram, dini görevler ve kültürün önemi vurgulanır.

ŞEKİL 6. TOPLU BAYRAM NAMAZI KILAN ASKERLER

Kutsal Bayrak

20. yüzyıl, ulusal yapılanması ile toplumları millet ve bayrağı ayırt eder. Toplumlar, millet olmaya ve milleti temsil eden bayrağa "tek bayrak tek millet" gibi anlamlar yükler. Eylem olarak sembol de kullanılır. Bayrağın bu şekilde kullanılmasına örnek; bayrağın göndere çekilmesi ya da elde taşınması gibi eylemlerdir. Bayrak şehit tabutlarına ve bazen eceli ile ölen insanların tabutlarına sarılmakta, 'şehit' haberi geldiğinde, camlara asılıp balkonlardan sarkıtılmakta, bütün sokaklar resmi günlerde ve devam eden günlerinde bayraklarla donatılmaktadır. Bayrak çoğu zaman kimliklere ve bu kimliklerin eylemlerine işaret etmektedir (Yahyagil ve Arkonaç, 2013 :50).

Kutsal ve kutsallık, toplumsal bir boyuta sahiptir. Toplumun bireyleri, ait oldukları toplumun değerlerini ifade eden kutsallara bağlılık gösterir. Kutsal, insanlara davranışları ve dünya görüşleri açısından yol gösterir. Ayrıca kutsal ve kutsallık, toplumun yazılı olmayan kanun ve kurallarını oluşturur. Ahlak ve görgü kuralları, vatan sevgisi, bayrak sevgisi, insan sevgisi, buna en güzel örneklerdir (Arık, 2017: 17).

Şekil 7. Bombardımanın ortasında yere düşen bayrağı yerden kaldıran asker

Bayrak topluma kimliğini verdiği için kutsal kabul edilmektedir. "Çanakkale 1915" filminde de birçok sahnede Türk bayrağı gösterilmiştir. Bir askerin, düşman tarafından bombalanmakta olan alandaki Türk bayrağının yere düştüğünü görüp, bayrağı alıp yerden kaldırması bayrağın önemini vurgular. Asker bayrağı yerden kaldırmak için ölümü göze almıştır. Ayrıca bayrağı yerden kaldırdıktan sonra önce öpüp sonra alnına koyması ile bayrağın kutsallığı vurgulanmaktadır. Öpüp alına koyma, kültürel olarak İslam dininin kutsal kitabı olan Kur'an-ı Kerim için yapılan bir eylemdir. Bayrak böylece kutsallaştırılmıştır.

Şekil 8. Bayrağı öpüp alnına koyan asker

Toplumsal Bağ: Birlik, Bağlılık, Aile Bağları

Osmanlı topraklarında birçok etnik kökenden topluluk bir arada yaşamaktaydı. Türkiye Cumhuriyet'i kurulduktan sonra da Türklerle birlikte birçok etnik grup birlikte yaşamaya devam etti. Türkler, Kürtler, Zazalar, Araplar, Ermeniler, Rumlar, Yahudiler, Süryaniler, Nasturiler, Keldaniler, Yezidiler, Bahailer, Aleviler, Lazlar, Hemşinliler, Çerkesler, Gürcüler, Arnavutlar Türkiye'de yaşayan bazı etnik gruplardır. "Çanakkale 1915" filmi vatan toprağında yaşayan herkesin "kardeş" olduğunu vurgulayarak, günümüze bir aradalığımızın geçmişten geldiğini de göstermektedir.

Şekil 9. Aynı dili konuşmayan, birbirlerine yardım eden askerler

Film boyunca askerler birbirlerine "kardeşim", komutanlar ve çavuşlar erlere "çocuklarım, yavrularım" şeklinde hitap etmektedir. Bu hitaplar, askerlerin daha önceden birbirlerini tanımasalar bile birbirlerine vatan dolayısıyla aile gibi bağlı olduklarını göstermektedir. Bir sahnede bir askerin, diğer bir askere yardım etmek için yanına gitmesi ancak konuştuğu dili diğer askerin anlamaması, toplumda farklı etnik grupların var olduğunu ancak tüm bu etnik grupların birlikte vatanları için savaştığını gösterirken, farklı etnik gruplar arasındaki bağlılığı da gösterir. Birbirlerinin dillerini anlamayan askerler vatanları için savaşır, birbirlerine yardım eder, herhangi biri şehit olduğunda bir diğeri kardeşini kaybeder.

Şekil 10. Sarılan askerler

Geri Kalmışlık, Fakirlik ve Kalkınmanın Gerekliliği

18. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti Batıya karşı gittikçe artan bir şekilde gerilemeye başlamıştır. Devlet içinde gelişme çabaları, çeşitli düşünce akımları ortaya çıkmış, batı karşısındaki geri kalmışlığa son vermeye çalışılmıştır. "Çanakkale 1915" filminde de Osmanlı Devleti'nin bir zamanlar çok güçlü olduğu ancak gelişmelere ayak uyduramayıp Batı karşısında yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Askerlerin silahları düşman askerlerinin silahlarından teknik olarak çok geridedir. Bu çeşitli sahnelerde gösterilmiştir. Askerlerde kalkınarak, eskisi gibi güçlü olma arzusu vardır.

Miras Vatan

Vatanın gençlere miras olduğu söylemi toplum içinde çok yaygındır. Savaşlarda askerlerin gelecekteki nesiller için şehit, gazi olduğu ve vatanın kıymetinin bilinmesi gerektiği bu söylemle vurgulanır. Atatürk Gençliğe Hitabesi'nde "Birinci vazifen; Türk istiklalini, Türk cumhuriyetini, ilelebet muhafaza ve müdafaa etmektir." der. İstiklal Marşı'nın 6. kıtası gelecek nesillere vatanın nasıl miras bırakıldığı ve korunması gerektiğini söyler:

"Bastığın yerleri "toprak!" diyerek geçme, tanı!

Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı.

Sen şehîd oğlusun, incitme, yazıktır atanı;

Verme, dünyâları alsan da, bu cennet vatanı."

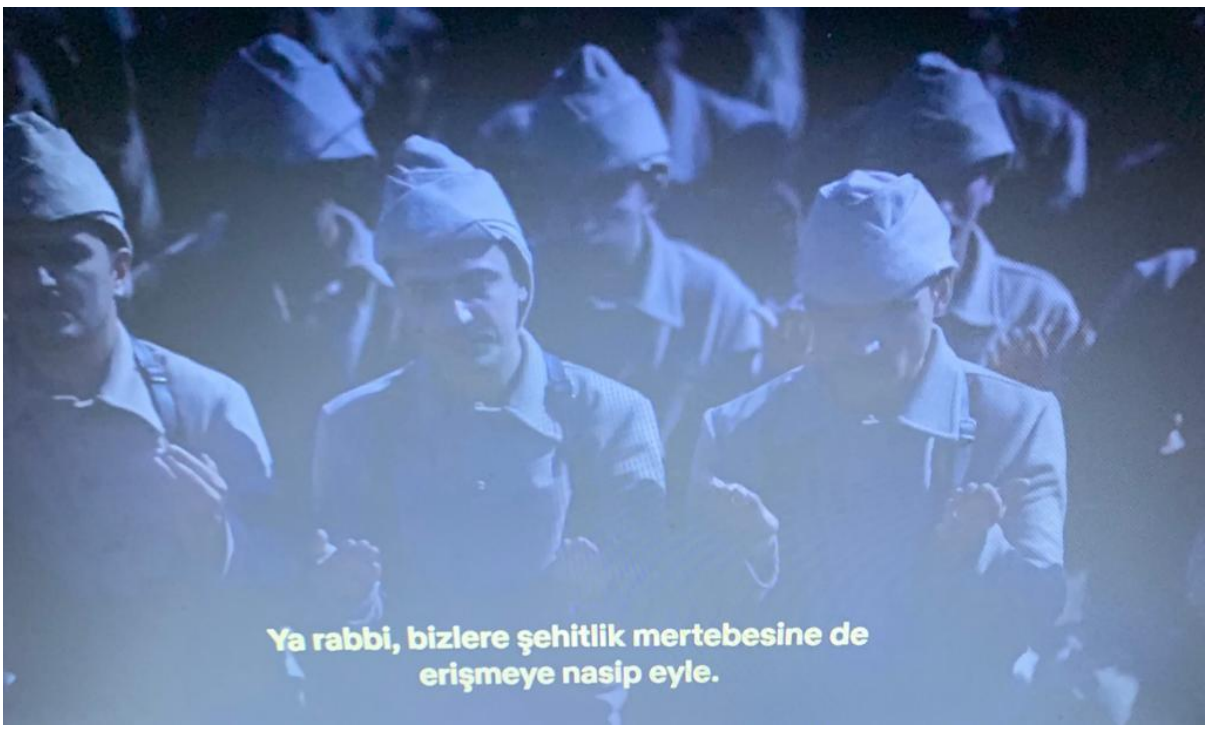
Filmin giriş sahnesinde küçük çocuk ile askere giden abisi arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Çocuk: "Vatan borcumuzu ödemeliyiz değil mi abi?"

Abisi: "Borç bizim borcumuz. Bu vatan ancak sana miras kalır." Böylece vatanın bize miras bırakıldığı vurgulanmaktadır.

Asker: Vatansever ve Cesur Osmanlı Askeri

Filmde askerin vatanın bağımsızlığı için şehit olmayı göze almasından öte bunu istediği gösterilmektedir. Vatan kutsaldır ve onun uğruna ölmek Allah'ın bahşettiği görevi yerine getirmektir. Ne olursa olsun vatan düşmana bırakılamayacağı söylenir. Vatan namusa, anaya benzetilir.



Şekil 11. Şehitlik mertebesine erişmek için dua eden askerler

Masum Osmanlı, Suçlu İtilaf Devletleri

Film'de savaşın Osmanlı tarafından başlatılmadığı ve Osmanlı'nın sadece vatanı korumak için savaşmak zorunda kaldığı vurgulanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin askerleri düşman hamle yapana kadar beklerler. Filmde gösterilen, askerlerin savaşmak istemediği ancak vatanlarını korumak için hazırda beklediklerdir. Tarihi olarak da Çanakkale Savaşı, yıkılmakta olan Osmanlı Devleti'nin topraklarını paylaşmak isteyen İtilaf Devletleri tarafından başlatılmıştır. Savaşmak istemeyen Osmanlı Devleti'nin masumiyeti ve haklılığı ile uğradığı haksızlık filmde vurgulanmaktadır.

Merhametli Osmanlı Askeri

Savaş sırasında yaralanan bir İngiliz askerine bir İngiliz askeri değil, Osmanlı askeri yardım etmiştir. Osmanlı askeri başka bir İngiliz askerine, yaralı askeri teslim ettikten sonra eski yerine geri dönmüştür. Böylece Osmanlı askerinin merhametli olduğunun altı çizilmektedir. Ayrıca bir İngiliz askeri için «yaralıya ateş etmenin şakasının bile günah» olduğunu söyleyen Osmanlı askerinin hiçbir insanı öldürmek istemediği, kendisini öldürmeye gelen düşmana bile ne kadar merhametli olduğu vurgulanmıştır.

Milli Müzikler

Filmde sık sık türkülere yer verilmiştir. Asker uğurlanırken davul zurna çalınması, Mustafa Kemal ve tümeni at üzerinde cepheye giderken mehter marşı çalması ile kültürümüze ait olan sözlü ve sözsüz müziğin filmde bizlere hatırlatılması ve duygu uyandırması amaçlanmıştır. Duygusal sahnelerde savaşla ilgili türkülerin çalması ile milli duygular milli bir unsurla uyandırılmaktadır.

Başarı

Teknik yetersizliğe, fakirliğe ve savaşın başındaki yanlış stratejiye rağmen Osmanlı ordusu zafer kazanmıştır. Bu zafer düşman tarafında da hayranlık uyandırmıştır. Filme göre bunun sebebi ordu, mühimmat yetersiz, asker kötü şartlarda olmasına rağmen vatan sevgisi ile zafer kazanmayı başarabilmiştir. Vatan sevgisi, savaş kazanmak için gereken diğer tüm şartlardan daha üstündür.

Şekil 12. Osmanlı'ya hayran kalan düşman

Milli Lider: Vatansever, Cesur, Askeri deha, İleri Görüşlü Mustafa Kemal

Çanakkale'deki kara muharebeleri için 3., 15. Kolordular ve 5. Tümen ve Bağımsız Süvari Tugayı'ndan oluşturulan 5. Ordu Komutanlığına Alman Mareúal Liman von Sanders atanmıştır. Liman von Sanders 26 Mart'ta göreve başlamak için Gelibolu'ya gelmiştir ve aynı gün Bolayır'a hareket etmiştir. Hem Bolayır'a gitmesi hem de bölgede aldığı ve planladığı düzenlemeler, İngiliz çıkarmalarının Saros Körfezi ve Anadolu kıyılarından beklediğini göstermektedir. Bu yüzden Bolayır dışında, Çanakkale savunması sadece Saros ve Anadolu kıyıları düşünülerek düzenlenmiştir (ATASE Arşivi akt. Esenkaya, 2010 :37-38).

Liman Von Sanders'in planlarına bakıldığında, Çanakkale'de müttefikleri kıyıda durdurmamıştır. O dönem askeri okullarda kıyı savunması talimnamesinde kıyı savunmasını teşkil edecek dört ana unsur vardı: "düşmanı kıyıya çıkmadan durdurmak", sonra "eğer düşmanı kıyıya çıkmadan durduramadıysan, karaya çıkanların birbirleriyle arasında irtibat kurmalarını engellemek"ti. Liman von Sanders'in planına baktığımızda düşmanı daha kıyıda durdurmaya yönelik bir plan yapmamış, neredeyse düşmanın karaya çıkmasına izin vermiştir. Çanakkale cephesinin açılması, savaşı iki yıla yakın uzatmıştır. Arıburnu'na yapılan çıkarmada, alan coğrafi olarak müttefikler için dezavantajlı olmasına rağmen, Anzakların kıyıya çıkması Türk Ordusu'na yapılan harp tarihi eleştirilerinden biridir (Yurdal, 2016).

Çanakkale 1915 filminde de coğrafyayı tanıyan ve deneyimli bir Türk komutanı yerine, deneyimsiz ve coğrafyayı bilmeyen bir Alman komutanının atanması eleştirilmiştir. Birkaç sahnede yapılan hatalardan dolayı kaybedilen

askerler gösterilmiş, Türk komutanları arasındaki konuşmalara yer verilmiştir. Stratejilerin yanlış olduğunu önceden fark eden ve düşmanın ne yapacağını önceden gören ileri görüşlü Mustafa Kemal emirlere uymayıp, cezası ne olursa olsun vatanı kurtarmak için savaşı kaybetmekte olan ordunun başına geçerek savaşın kazanılmasını sağlamıştır. Böylece o zamanlar Yarbay olan Mustafa Kemal'in vatanseverliği, askeri dehası, cesareti ve ileri görüşlülüğü vurgulanmaktadır.

Askerlerin silahları düşman askerlerinin silahlarından teknik olarak çok geride olması savaş sırasında bize büyük bir dezavantaj olmuştur. Buna rağmen kazanılan savaş, Osmanlı ordusunun ve halkın vatan aşkının ne kadar değerli olduğunu gösterirken, zafere giden yolda Yarbay Kurmay Mustafa Kemal'in stratejilerinin önemi de vurgulanmıştır.

Sonuç

İnsanların yaşadıkları toplumu, zamanı ve hatta kendilerini anlamlandırmalarına olanak veren, nesiller boyunca tekrarlanarak hatırlanan ve yeniden inşa edilerek tekrar ortaya çıkan tarihsel ögeleri içinde barındıran kavrama kültürel bellek denir. Kültürel bellek aktarımın çeşitli yolları vardır. Örneğin; bayramlar ve ritüeller sürekli tekrar edildikleri için toplumsal kimlik bilgisini korur, iletir ve kültürel kimliği yeniden üretir (Assmann, 2015: 65). Anma törenleri de geçmişin versiyonlarını geçmişteki olayların temsil edici bir resmini çizerek, geçmişin yeniden canlandırılmasıdır. Böylece geçmişi hafızamızda tutarız. Geçmişi anımsamak için geçmişi yeniden oynarız.

Thompson (1999: 2), insanların tarih ile kendi hayatlarındaki karşıtlıkları anlamaya çalıştıklarını söyler. Savaşlar, toplumsal değişimler insanların anlamlandırmaya çalıştıkları olgulardır. Aile tarihinin kişinin ölümünden sonra bile sürecek uzun bir hayat hissi yaratığını dile getirir. Verdiği bir örnekte; bir köye yeni gelen köyün tarihini öğrenerek "kökleşmişlik duygusu" kazanabilir. Böylece köye yeni gelen insan orada yaşayan diğer insanlara uyum sağlayabilecek, köyün ritüellerini içselleştirecektir. Toplumları bir arada tutan, toplumsal aidiyet yaratan ortak bir geçmişe sahip olmalarıdır. Yaşanan olaylar, toplumların hafızasında inşa edilir ve aktarılarak yeniden üretilir. Bu olayların öznesi "biz"dir. Böylece "biz" (toplum) yaratılır ve "biz"in (toplumun) devamlılığı sağlanır.

Toplumsal hafıza en fazla katkıda bulunan olgulardan biri sinemadır. Özellikle tarihi filmler toplumlara geçmişlerini hatırlatarak toplumsal hafızayı tazeler ya da geçmişi yeniden inşa ederek toplumda birliği sağlar. Tarihi filmler kullanılan görseller, müzikler ve söylemlerle kurgu film dramatize edilerek daha toplumdaki bireyler üzerindeki etkilerini arttırır. Böylece, toplumun "biz" olmasında tarihi filmler büyük rol oynar.

Film ile Çanakkale Savaşı büyük bir zafer olarak hatırlatılmıştır. Osmanlı toplumu ve askeri merhametli, birbirine ailevi bağlarla bağlı, masum, vatanını seven, cesur, dindar olarak toplumsal hafızada inşa edilmiştir. Kurmay Yarbay Mustafa Kemal Bey'in savaştaki başarısının altı çizilmiş, askeri dehası, vatan sevgisi, ileri görüşlülüğü gösterilmiştir. Osmanlı kadınının sonucu ne olursa olsun vatan uğruna «asker kardeşlerine, evlatlarına» yardıma

koşan anaç, vatansever ve cesur olduğunun altı çizilmiştir. Halk fakirliği, Osmanlı'nın geri kalmışlığı gösterilmiştir. Kalkınmanın gerekliliği, Batı karşısındaki eziklik duygusundan kurtulmak için gerçekleştirilecek faaliyetler ve eğitimin önemi vurgulanmıştır. Türküler, mehter marşı, davul zurna gibi kültürel unsurlarla milli duygular uyandırılmıştır. Toplumsal hafızada atalarımızın fedakarlıkları bizlere hatırlatılmıştır. Vatan bu şartlar altında gelecek nesillere miras bırakılmış, bizim de bu mirasa gereken özeni göstermemiz gerektiği işlenmiştir.

Kaynakça

Arık, D. (2017). Kutsallık Anlayışının Türk Devlet Yönetimindeki Yansımaları. Dil, *Tarih ve Kültür Bağlamında Türklerde Devlet Yönetimi ve Algısı Sempozyumu*.

Aslan, F., Türksever, Z. (2015). İstanbul Folklorunda Şehitlik Etrafında Oluşan Halk İnançları, Uygulamalar ve Memoratlar: Edirnekapı Şehitliği Örneği. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 51 (51), 27-62.

Assmann, Jan, (2015). *Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama Ve Politik Kimlik*. (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Bingöl, C. (2018). Toplumsal Bellek, 'Sürgün' ve Belgesel Sinema. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar,* 4, Summer, 51-57.

Göze Erdemir, F. (2020). Siyasi Gelişmeler Işığında Türk Sinemasında Tarih Öğreticiliği. Ü. A. Oğuzhan Börekçi, F. Erdemir Göze, G. Işık (Ed.), Geçmişten Günümüze Toplumsal Hafıza Anlatı Türleri ve Ritüeller Üzerinden Analizler içinde (55-104). Ankara: Gazi Kitabevi.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. Çev. S. N. Şad , N. Özer ve A. Atli. Eğitimde

Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Connerton, P. (1999). *Toplumlar Nasıl Anımsar?.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Esenkaya, A . (2010). Çanakkale Muharebelerinde Gelibolu ve Civarı. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 8 (8-9), 33-55.

Halbwachs, M. (1980). *The Collective Memory*. Us: Harper & Row.

Nora, P. (2006). *Hafıza Mekanları*. Ankara: Dost Kitapevi.

Sökmen, A. (2015). Feminist Uluslararası İlişkiler Teorileri Açısından Birinci Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı. *Uluslararası İlişkiler Tartışmalarında*, S. 143

Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih*. İstanbul: Numune Matbaacılık

Traverso, E. (2020). *Geçmişi Kullanma Kılavuzu-Tarih, Bellek, Politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Wertsch, J.V. (2015). Kolektif Bellek, Çev. Yonca Aşçı Dalar. Haz: Pascal Boyer, James V. Wertsch. (Ed.), *Zihinde ve Kültürde Bellek*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, s. 149-174.

Yahyagil, A., Arkonaç, S. A. (2013). Bayrağın Araçsallaşması. *Psikoloji Çalışmaları*, 33(2), 49-64.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Esra GERİŞ
Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, gerisesra1243@gmail.com

ÖZET

Çevre eğitimi; 1970 yılından günümüze geniş yelpazesi ile eğitim sisteminin birçok kademesinde yer alan disiplinler arası bir programdır. Okul öncesi eğitim programında çeşitli etkinliklerle çevre eğitimine yer verilmektedir. Çocuklara çevreyi tanıtmak, onlara çevreyi koruma değerlerini aşıladığı için önemlidir. Bunun yanında geleceğin temelini oluşturan bu günün çocuklarına yaşanabilir bir dünya sunmak ve nesillerin çevresine duyarlı bireyler olarak yetişmesi önem taşımaktadır. Çocukların çevrelerini tanımalarına rehberlik eden, onlara çeşitli çevresel deneyimler sunan aynı zamanda çevresel duyarlılıklarını destekleyen eğitim sisteminin ana unsuru olan öğretmenlerin görüşleri değer taşımaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin dünyada ve Türkiye'de çevre eğitiminin amaçlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak ve okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik görüşleri hakkında bilgi edinmektir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim (fenomenoloji) deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin okul öncesi eğitimi tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra sorular "googledrive" üzerinden hazırlanan link aracılığıyla paylaşılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Temalar oluşturulmuş, belirlenen temalar etrafında elde edilen veriler anlamlı bir bütün içerisinde düzenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler dünyada ve ülkemizde uygulanan çevre eğitiminin amacının bireyleri çevre konusunda bilinçlendirmek ve bireylere çevreye karşı duyarlılık kazandırmak olduğu görüşünü sunmuşlardır. Okul öncesi programında çevre eğitiminin kaliteli olması adına, etkinliklere proje temelli ve doğa temelli yaklaşımların dahil edilmesinin gerektiği önerisine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, çevre

VIEWS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

Environmental education is an interdisciplinary program that has been in many levels of the education system with its wide range since 1970.Environmental education is included in the pre-school education program with various activities. Introducing the environment to children is important as it instills in them the values of protecting the environment. In addition, it is important to offer a livable world to the children of today, which is the basis of the future, and to raise generations as individuals who are sensitive to their environment. Therefore, the views of the teachers, who are the main elements of the education system that guide children to get to know their environment, provide them with various environmental experiences, and also support their environmental awareness, are valuable. To this end, this study aims to ascertain the views of preschool teachers on the purposes of environmental education in the world and in Turkey and to get information about their views on environmental education in pre-school period. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group that was formed in line with easily accessible sample consisted of 17 pre-school teachers studying in the pre-school education master's program of a state university in the Central Anatolia Region in the 2020-2021 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form. After the participants were informed about the study, the questions were shared via the link prepared on "googledrive". The content analysis technique was used in the analysis of the data. Themes were created, and the data obtained around the determined themes were organized in a meaningful whole. It was revealed from the findings regarding the purpose of environmental education applied in the world and in our country that the aim was to raise awareness of individuals about the environment and to raise awareness of individuals towards the environment. It is suggested that project-based and nature-based approaches should be included in the activities in order to ensure the quality of environmental education in the preschool program.

Keywords: Environmental education, preschool education, preschool teachers, environment

GİRİŞ

Hayatları boyunca insanlar bilinçli yada bilinçsiz olarak sergiledikleri davranışları ile çevrelerini etkilemektedir. Yaşam alanlarının yanı sıra tüm dünyayı etkileyen bu davranışlar sorunlara ve ileri dönem tahribatlara yol açmaktadır. Bu tahribatların giderilmesinde büyük derecede sorumlu olan insanlara duyarlılık kazandıracak çevre eğitimi sunulması gerekmektedir (Çabuk, 2019). Huzurlu bir dünyada yaşamak adına dünyamızı gelecek nesillere bir emanet olarak görüp, sürdürülebilir hale getirmek önemlidir. İnsanların bu anlamda çevrede gerçekleşen olumsuz sonuçlar görebilmesi, olumsuz sonuçların farkındalığının kazandırılması ve çözüme yönelik adımlar atılması son derece önem arz etmektedir. Bu doğrultuda en önemli görevi üstlenen eğitim sistemi çevre konusunda bilinçli bireyler yetiştirmek adına üzerine düşen görevi yerine getirmelidir (Hastürk, 2019).

Çevre konusunda ilk girimler nesli tükenmekte olan türleri kurtarmak adına yaklaşık iki yüz yıl önce gerçekleştirilmiştir. İlerleyen süreçlerde ise doğanın ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlenmiştir. Çevre eğitimi, 1980'li yıllarda Türkiye' de önem kazanmaya başlamış; birey, toplum ve ailelere örgün ve yaygın eğitim aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır (Şafak, Erkal, 1999).

1970 yıllardan günümüze gezegenimizde bozulmanın işaretleri açıkça görülmektedir (Boca, Saraçlı, 2019). Uluslararası çevre kuruluşlarının sunduğu raporlar, sözleşmeler bunu desteklemektedir. Rapor ve sözleşmeler incelendiğinde durumun sanıldığından çok daha ciddi olduğunu anlaşılmaktadır. Dünya gezegenimizin verdiği tepkiler durumun kötüye gittiğini insanlara açıkça göstermeye devam etmektedir. Örneğin, küresel ısınma sonucu ortaya çıkan iklim değişikliğinin olumsuz sonuçları bütün dünyada hissedilmekte ve yaşamı tehdit etmektedir. Dünyamız insan etkileri sonucunda adeta yaşlanmakta ve bir hastalık yaşamaktadır. İnsan davranışları dünyanın ve insanların ömrünü kısaltmaktadır (Marpa, 2020). Çevrenin bozulmasını büyük oranda etkileyen insan davranışlarının kontrolü için çevre eğitimi son derece önemlidir (Apaydın Timur, 2020).

Durumun ciddiyetini fark eden ulusal ölçekte karar vericiler, eğitim sistemini de kapsayan önlemler alarak çevrenin korunması adına ivedilikle önlem alma çabası içindedirler (Boca, Saraçlı, 2019). Çevre eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlaması da önlemlere dahildir diyebiliriz. Türkiye'de tüm yaş gruplarına yönelik çevre eğitimi geliştirmeye yönelik girişimler sürmektedir (Güzelyurt, Özkan, 2018). Çocuklar uygun şekilde eğitilip bilgilendirildiklerinde, çevrenin korunması için küresel mücadelenin bir parçası olmaya hazırdırlar(Zafar,2021). Özellikle eğitimin küçük yaşlara indirgenmesi önem taşımaktadır. Aynı zamanda çevre eğitimini okul öncesi dönemde bilişsel ve duygusal gelişimi desteklemektedir (Ardoin, Bowers, 2020). Erken yaşlardan itibaren kazandırılan davranışların çoğunun ileriki yaşlarına yön vermesi çeşitli değerlerin kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olması eğitim verdikleri öğrencilerin de çevreye duyarlı olmalarını etkileyecektir. Okul öncesi çağdaki çocuklara çevreye karşı kazandırılacak değer ve bilgileri sunan okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. "Okul öncesi öğretmenlerinin dünyada ve Türkiye' de uygulanan çevre eğitiminin amacına yönelik görüşleri nelerdir?
2. "Okul öncesi eğitim programında uygulanan çevre eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?"
3. "Okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?"

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim (fenomenoloji) deseni" kullanılmıştır. Felsefi geleneğe dayanan olgubilim, yaşanmış

deneyimlerin manasını ortaya çıkararak psikolojik gerçekliği tanımlamak için kullanılmaktadır (Gökbulut Özdemir, 2018, s.212). Olgubilim, bireylerin olgulara ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkaran çalışmalardır (Yıldırım, Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde okul öncesi eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören 17 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, 1'i (5,9) genel lise, 6'sı (35,3) Anadolu lisesi, 8'i (47,1) meslek lisesi, 2'si (11,8) Anadolu öğretmen lisesi mezunudur. 16'sı (94,1) Eğitim Fakültesinden, 1' i (5,9) faklı bir lisans programından mezundur. 8' i (47,1) üniversitede çevre eğitimi dersi alırken, 9'u (52,9) çevre eğitimi almamıştır. Katılımcıların 4'ü (23,5) çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye iken, 13'ünün (76,5) üyeliği yoktur. Ayrıca, 4'ü(23,5) üniversitede okurken herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılırken, 13'ü (76,5) katılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin 17'si (94,1) kadın, 1'i (5,9) erkektir ve yaş aralıkları 6'sı (35,3) 26-30, 6'sı (35,3) 31-35, 5'i (29,4) 36-40 şeklinde değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak üzerinden toplanmıştır. Pandemi sebebiyle katılımcılarla iletişim telefon ve web aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde amaç, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir (Baltacı, 2019). Form oluşturulurken çevre eğitimi ilgili alan yazın taranmış ve öğretmenlerin çevre eğitimi ilgili algılarını saptamak amacı ile çeşitli maddeler belirlenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim bilimleri alanında bir öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere ilgili alandaki uzmanların incelemeleri sonucunda " *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri"* görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş; araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formunda; okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye'de ve dünyada çevre eğitiminin amacına yönelik görüşleri, okul öncesi programında uygulanan çevre eğitimi hakkındaki görüşleri ve okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin geliştirilmesine yönelik görüşleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

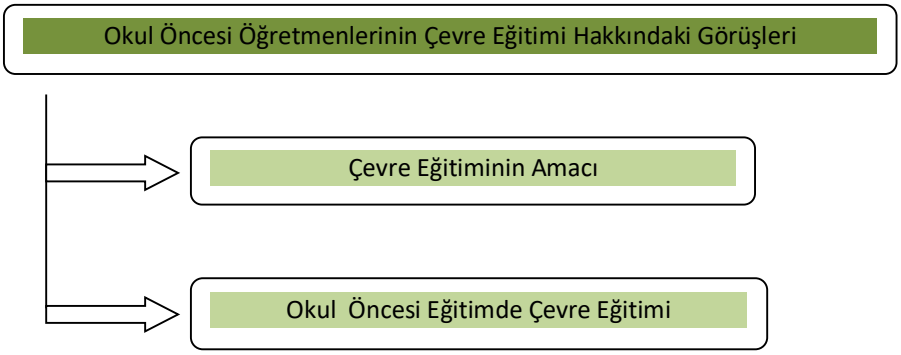
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde bulgular daha ayrıntılı incelenerek ayırt edilemeyen kavram ve temalar keşfedilir (Yıldırım, Şimşek,2016). Araştırmada görüşme sorularından yola çıkarak temalar oluşturulmuş, belirlenen temalar etrafında elde edilen veriler anlamlı bir bütün içerisinde düzenlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin tekrar sıklığına bakılarak her alt tema ve kodlamalara ait frekanslar tabloda sunulmuştur. Bulgular kısmında doğrudan alıntılarla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşler sunulurken her katılımcıya "K" ve devamında sıra numarası yazılmıştır. Örneğin ikinci sırada verileri analiz edilen katılımcı "K2" olarak isimlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi hakkındaki görüşleri, iki ana tema altında analiz edilmiştir. Şekil 1'de belirtilen temalar aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Görüşlerine Ait Ana Temalar



Çevre Eğitiminin Amacıma İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine "Dünya ve Türkiye için çevre eğitiminin amacı nedir ?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında çevre eğitiminin amacına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Amacına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=17)

Ana Tema	Alt Tema	f	Amaçlara ilişkin Kodlar	f
Çevre eğitiminin amacı	Bilinç kazandırmak	6	Çevre bilinci	3
			Doğa bilinci	1
			Doğal kaynaklar kullanma bilinci	1
			Bilinçli tüketim	1
	Duyarlılık kazandırma	3	Duyarlı ve bilinçli birey yetiştirme	3
	Gelecek yaşam	5	Nesillerin mutlu yaşaması	1
			Hayatın devamlılığı	2
			Dünyayı yaşanılır ve güzel kılma	1
			Nesillere doğal kaynakların aktarılabilmesi	1
	Doğal kaynakları koruma	3	Doğa ve doğal kaynakları koruma	3

Tablo incelendiğinde, çevre eğitiminin amacı temasına ilişkin katılımcı yanıtlarının analizi sonucunda; bilinç oluşturma, duyarlılık kazandırma, gelecek yaşam, doğal kaynakları koruma olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu (6) çevre eğitiminin amacının bireylerde bilinç oluşturmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bilinç oluşturma alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

Çevre bilinci

"Çevre ve doğal yasam sorunlarının artması çevre bilinci eğitimini zorunlu hale getirmiştir."

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler (3), çevre eğitimin amacının bireylerde çevre bilinci kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Çevre eğitiminde amaçlananın doğa bilinci kazandırmak, doğal kaynakları bilinçli kullanma ve bilinçli tüketim konusunda bilinç oluşturmak olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde görüşme yapılan öğretmenler (5), gelecek yaşam için çevre eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Gelecek yaşam temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir.

Gelecek yaşam

Katılımcılar, çoğunluk olarak (5) gelecekte yaşamın güvencesi adına çevre eğitiminin amaçlandığını belirtmişlerdir.

K17:"Yaşam kalitesinin artması için ve gelecek nesillere doğal kaynakların aktarılabilmesi için bu eğitime ihtiyaç duyuluyor."

Yukarıda da ifade edildiği gibi katılımcılar bu tema altında nesillerin mutlu yaşaması (1) ,nesillere doğal kaynakların aktarılabilmesi (1), dünyayı yaşanılır ve güzel kılmak (1) , hayatın devamlılığını sağlamak (2) adına çevre eğitimine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 3'ü çevre eğitiminin amacını doğal kaynakların korunması olarak belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Doğal kaynakları koruma

K11: "Doğamızın ve doğal kaynakların korunması için çok önemlidir."
K6:"Çünkü insanlar kendilerine sunulan doğal kaynakları hor kullanıyorlar. Çevre eğitimi ile amaçlanan insanların bu konuda bilinçlenmesidir."

Katılımcıların görüşlerinde de ifade edildiği gibi, çevre eğitimin amacının doğa ve doğal kaynakları koruma olduğuna vurgu yapılmıştır.

Katılımcılardan 3'ü çevre eğitiminin amacının çevre konusunda duyarlılık kazandırmak olduğu görüşünü sunmuşlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden aşağıdaki gibidir.

Duyarlılık kazandırma

K4: "Çevre eğitimi çevreye karşı duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması"
K12: " Daha duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek amacıyla ihtiyaç duyuluyor.

Katılımcılar çevre eğitiminin çevreye karşı duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. " Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi" temasına ilişkin öğretmenlerden edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında çevre eğitiminin amacına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=17)

Ana Tema	Alt Tema	f	Görüşlere Ait Kodlar	f
Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi	Okul aile işbirliği	4	Aile katılımı	2
			Aile eğitimi	1
			Aileleri bilinçlendirme	1
	Doğa temelli eğitim	4	Doğa ile iç içe	2
			Doğa temelli	1
			Doğal ortam etkinlikleri	2
	Proje temelli	5	Sosyal sorumluluk projeleri	1
			Projeler	4
	Gezi -gözlem	4	Çevre gezisi	2
			Doğa gezisi	1
			Alan gezileri	1
	Çocuğa yönelik	1	Çocuk gözünden	1
	Materyal	1	Animasyon ve 3 boyutlu materyal	1
	Model olma	1	Rol model	1
	Program içeriği	2	Çevre kazanımları	2
	Okul ortamı	2	Okul çevresinin düzenlemesi	2

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin geliştirilmesi temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; okul aile iş birliği, doğa temelli eğitim ve öğretim, proje temelli eğitim ve öğretim, gezi gözlem yoluyla eğitim ve öğretim, çocuğa yönelik eğitim ve öğretim, materyal destekli eğitim ve öğretim, model olma yoluyla eğitim ve öğretim, program içeriği olmak üzere sekiz alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri en çok (5) proje temelli eğitim ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasını önermişlerdir. Doğa temelli eğitim ve öğretim etkinlikleri (4) , okul aile işbirliği etkinlikleri (4) ve gezi gözlem etkinlikleri (4) öğretmenlerin çevre eğitiminde çoğunlukla önerdiği eğitim öğretim yöntemleridir. Okul öncesi öğretmenlerinden 2'si ise okul öncesi eğitim de çevre eğitiminin geliştirilmesi için program kazanımlarına çevre eğitimi ile ilgili kazanımların eklenmesi gerektiğini ifade etmişleridir. Katılımcılardan 1'i materyal destekli eğitim ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasını; bir diğeri de eğitim öğretim sürecinde öğrencilere rol model olmayı önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Proje temelli etkinliklerin uygulanması alt temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Projeler

K4: "Sosyal sorumluluk projeleri geliştirilebilir."

K5 : "Bilinçli ve duyarlı nesiller için çevre konulu projeler geliştirilerek uygulanabilir."

K11: "Öğrenciler projelere dahil edilmelidir."

Yukarıda öğretmen görüşlerinde ifade edildiği gibi katılımcılar okul öncesi eğitimde çevre eğitimi uygulamasında projelere yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı (4) çevre eğitiminde okul aile işbirliğinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Aile katılımı

K1: **"**Sadece çocuk değil aile işin içine alınmalıdır."
K2: "Ailelerle birlikte çevre gezileri düzenlenebilir."

Öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, öğretmenler okul öncesi çevre eğitimi etkinliklerine ailelerin de katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen de ailelere eğitim verilmesini önermiştir. Öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda verilmiştir.

Aile eğitimi

K7: "Aileler bilinçlendirilmelidir."
Katılımcılar yukarıda da belirtildiği gibi eğitimde ailenin önemini vurgulayarak çevre eğitimi konusunda ailelerin de eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin 4'ü ise doğa temelli eğitim alt temasına yönelik görüş sunmuştur. Öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Doğa ile iç içe eğitim

K2 : "Çocukların doğa ile iç içe olabileceği, ekip bilebileceği, toprağa dokunabilecek alanlar olmalıdır."
K5: "çocuklarla görsel ve etkileşimli olarak doğa temelli çalışmalar yapılmalıdır."
K17:"Hava şartlarının elverdiği ölçüde mümkün olduğunca doğa ortamında etkinliklerin yapılmasını öneriyorum."

Öğretmenlerin ifadelerinde de belirtildiği okul öncesi çevre eğitimi çalışmalarında doğanın eğitime dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gezi –gözlem

Katılımcılardan 4'ü çevre eğitiminde çevre ve doğa gezilerinin dahil edilmesi görüşünü sunmuşlardır. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K6: "Doğa gezileri ile yapılan fen etkinliklerine ağırlık verilmelidir."
K12:"Çevre gezileri arttırılmalı etkinliklerde doğa etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir."

Program içeriği

Öğretmenlerden ikisi okul öncesi eğitim programında çevre eğitiminin kazanımlarda dahil edilmesi görüşünü sunmuşlardır. Öğretmen görüşleri;

K4: "Programda buna yönelik kazanımlara yer verilmeli."
K10: "Okul öncesi amaç ve kazanımlarına çevre eğitimi ile ilgili kavram amaç ve kazanımların eklenmesinin etkili olacağını düşünüyorum." şeklindedir.

Çocuğa yönelik eğitim

Katılımcılardan biri okul öncesi eğitim kademesinde uygulanan çevre eğitimi etkinliklerinin çocuğun bakış açısına yönelik planlanmasını vurgulamıştır. Öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur.

K8 : "Daha çocuk gözünden olmalıdır."

Rol model olma

Öğretmenlerden bir diğeri de çocuklara rol model olmanın çevre eğitimi için önemli olduğunu açıklamıştır. K13 kodlu öğretmen; "Çocuklara iyi örnek olmalıyız. Örneğin, geri dönüşüm dururken kağıdı çöpe atarsak geri dönüşümü boşa anlatmış oluruz." şeklinde görüş bildirmiştir.

Materyal

Bir öğretmen de çevre eğitimi uygulamalarının materyal ile desteklenmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir. Öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur.

K12: " Uygulamalarda animasyonlar ve 3 boyutlu doğa maketlerine yer verilebilir.

Okul ortamı

Çevre eğitiminin geliştirilmesi adına iki öğretmen okul ortamlarının çevre eğitimine uygun olarak tasarlanması gerektiği fikrini sunmuşlardır**.**

K16: "Her okula uygulama bahçeleri ve suyun geri dönüşümü için bir düzenek kurulmalıdır".
K2:"Çocukların doğa ile iç içe olabileceği, ekip bilebileceği, toprağa dokunabilecek alanlar olmalıdır."

Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Okul öncesi eğitim programında uygulanan çevre eğitimine yönelik görüşleriniz nedir?" sorusu yöneltilmiştir. " Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi" ana temasına ilişkin öğretmenlerden edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında çevre eğitimi uygulamasına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=17)

Ana Tema	Alt Tema	f	Programa Ait Kodlar	f
Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi	Yeterli	1	Yeterli olduğunu düşünüyorum	1
	Yetersiz	11	Yetersiz olduğunu düşünüyorum	11
	Program içeriği	4	Öğretmen merkezli	1
			Etkinlik çeşidi	3

Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitimde çevre eğitimi uygulamalarına ilişkin katılımcı yanıtlarının analizi sonucunda; yeterli, yetersiz, program içeriği olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu (11) okul öncesi eğitim programı içerisinde uygulanan çevre eğitimi etkinliklerinin uygulamada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen yeterli olduğunu düşünüyorum şeklinde ifadede bulunmuştur. 4 öğretmen ise programın içeriğine yönelik görüş bildirerek, programda etkinlik çeşitlerinin az olduğunu ve öğretmen çerçevesinde uygulama yapıldığını ifade etmiştir. Yetersiz alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Yetersiz

K2 : "Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çevre eğitimi çocuğun doğa ile etkileşimiyle olur. Dört duvar arasında çevre bilinci oluşturmak çok soyut kalıyor, çok didaktik oluyor. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmelidir."
K3: "Oldukça yetersiz görüyorum. Sadece çevre koruma günlerinde farkındalık oluşturuluyor ve geri kalan günlerde gündeme gelmiyor."
K8: "Çevre eğitimi etkinliklerine yer verilmiştir; ancak yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum."
K12: "Yeterli olmadığını düşünüyorum. Sadece projelerle sınırlı kalmayıp öğretmen ve öğrencinin gönüllü olarak katılacağı etkinlikler düzenlenebilir."
K16: "Eksik buluyorum. Okullarda uygulama alanları eksik, her okulda bir bahçe ve geri dönüşüm olmalıdır."

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler (11), okul öncesi programı çerçevesinde uygulanan çevre eğitimi etkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığını çevre belirtmiştir. Öğretmenler (4), okul öncesi uygulamalarda etkinliklerin ve programın çevre eğitimi açısından geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Program temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir.

Program

K7: "Çocuklara çevreyi tanıtacak ve çocukların bilinçlenmesini çevre konusunda duyarlı olmasını sağlayacak etkinlikler oluşturulmalıdır."
K9: "Bence öğretmen inisiyatifine bırakılıyor. Onun yerine sınıflar birleşerek okullar birleşerek il geneli farkındalık oluşturulmalıdır."

K14: "Farklı etkinlikler göremiyorum. Dikkat çekici etkinlikler yapmaya ihtiyacımız var."
K17: " Daha çok doğayla iç içe olabilen, geri dönüşümün önemini daha fazla anlatan bir program olması gerektiğini düşünüyorum."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler dünya da ve ülkemizde uygulanan çevre eğitiminin amacının bireyleri çevre konusunda bilinçlendirmek ve duyarlık kazandırmak, doğal kaynakların korunmasını sağlamak ve gelecek yaşamı kaliteli kılmak olduğu görüşünü sunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, çevre eğitiminin amacının bireyleri çevre konusunda bilinçlendirmek ve gelecek yaşamı kaliteli kılmak olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Güzelyurt ve Özkan (2018)'in çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenleri de benzer şekilde çocuklara kazandırmak istedikleri becerinin çevreye karşı duyarlılık kazandırmak olduğunu ve çevre eğitimi etkinliklerini doğayı inceleme olarak ifade etmişlerdir. Bülbül ve Yılmaz (2019)' ın çalışmasına katılan okul öncesi öğretmen adayları çevre eğitiminin rolünün kişileri bilgilendirme, çevreye karşı duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirmek olduğunu belirmişlerdir. Laiphrakpamı, Aroonsrimorakotı ve Shanker (2019) araştırmalarında çevre eğitiminin bireylerde farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda yakın dönemde yapılan çalışmalarda çevre eğitiminin bireylerde farkındalık oluşturmakta etkili olduğunu söylenebilir. UNESCO tarafından 1977 yılında düzenlenen Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitiminin amaçları arasında, bireylerde çevre ve çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılığın sağlanması; bireylere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması yer almaktadır (Yalçın, 1993).Çevre bilinci, çevremizin zarar görebileceğini fark ederek dünyanın korunmasının önemini anlamayı sağlamaktadır.

Çevre bilincini teşvik etmek, çevre sorumlusu olmanın ve çocuklar için daha parlak bir gelecek sunmanın yollarından biridir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların çoğu, çevre eğitiminin gelecek yaşam için önem taşıdığını belirtmişlerdir. 2050 yılına gelindiğinde dünya nüfusunun 9 milyara çıkması ve dünya ekonomisinin dört kat daha büyümesi beklenmektedir. Bu durumunda enerji ve doğal kaynaklara olan ihtiyaç artacak ve yaşam standardı yükselecektir. Bu doğrultuda değişen tüketim alışkanlıkları ve yaşam tarzının çevre açısından önemli sonuçlar doğurması beklenmektedir (OECD,2012).Gelecekte karşılaşılabilecek iklim değişikliği, su ve hava kirliliği, kaynakların tükenmesi, biyolojik çeşitliliğin azalması gibi olası çevre sorunlarının sonuçlarına karşı alınabilecek önlemler arasına çevre eğitimi de dahil edilmektedir.

Okul öncesi eğitim programında çeşitli etkinliklerle çevre eğitimine yer verilmektedir. Bu etkinlikler sınıf içinde uygulanacağı gibi açık havada da uygulanabilmektedir (MEB,2013). Çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler daha çok fen etkinliği ve alan gezisi şeklinde uygulanmaktadır (Arseven,2020). Okul öncesi eğitim programlarının yapısının esnek disiplini olması çevre eğitimi etkinliklerinin çeşitlendirilerek uygulanmasına imkan sağlamaktadır (Akçay, 2006).Okul öncesi eğitiminin doğasına uygun çeşitli çevre eğitimi programları geliştirilmiştir. Bu programlarda

öğrenci merkezli etkinlikler bulunmakta ve etkinlikler öğrencinin aktif olduğu doğal çevre ortamlarında gerçekleştirilmektedir (N. Ultay, E. Ultay ve Çilingir, 2019).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; katılımcıların çoğu okul öncesi eğitim programı içerisinde uygulanan çevre eğitimi etkinliklerinin uygulamada yetersiz kaldığını ifade ederken, bir öğretmen yeterli olduğunu düşünüyorum şeklinde genel ifadede bulunmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ise, programda etkinlik çeşitlerinin az olduğunu ve öğretmen çerçevesinde uygulama yapıldığını ifade etmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının geliştirilmesine yönelik verdikleri yanıtlar incelendiğinde, okul aile iş birliği, doğa temelli eğitim ve öğretim, proje temelli eğitim ve öğretim, gezi gözlem yoluyla eğitim ve öğretim, çocuğa yönelik eğitim ve öğretim, materyal destekli eğitim ve öğretim, model olma yoluyla eğitim ve öğretim, program içeriği olmak üzere sekiz alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu, okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin verimli olması adına, etkinliklerine proje temelli ve doğa temelli eğitim öğretim etkinliklerinin dahil edilmesinin gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Çevre eğitimi tabiatı gereği tecrübe yoluyla öğrenme alanıdır. Çevre eğitiminde hedeflere ulaşmak, bireyin bir çok gelişim alanına hitap edebilen, doğayı ve yenilikçi öğrenme süreçlerini içerisine alan eğitim süreçleri ile gerçekleştirilebilir (Ekber, Gülersoy, Dursun, Ay ve Duyal, 2020). Etkili ve verimli çevre eğitimi, çağdaş eğitim yaklaşımlarının benimsenmesiyle sağlanabilir.

ÖNERİLER

Çalışma sonuçları doğrultusunda; okul öncesi programında çevre eğitimine yönelik kazanımlarının artırılarak, program kitabında çevre eğitimi etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve çevre eğitimi materyallerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Okul öncesi aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri kapsamında, ailelere yerel ve küresel çevre sorunları konusunda eğitim verilerek çevre bilinci kazandırılması önerileri sunulabilir.

KAYNAKÇA

Akçay, İ. (2006). *Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi , Bursa.

Apaydın Timur, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi öz- yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Sakarya ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Arseven, A. (2020). Öğretim programlarında çevre eğitimi. T. Çifçi ve A. Buldur (Ed.), Etkinlik temelli çevre eğitimi içinde (s.65-93). Ankara: Vizetek.

Ardoin, N.M ve Bowers, A.W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, (31).* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353

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

Boca, G.D. ve Saraçlı, S. (2019). Environmental Education and Student's Perception. *Sustainability,11*(6). https://doi.org/10.3390/su11061553

Bülbül, Y. ve Yılmaz, A . (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre, Çevre Eğitim ve Çevresel Vatandaşlık Kavramlarına İlişkin Görüşleri . *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 5* (2), 165-183. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/50412/634149

Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. D. Kahriman Pamuk (Ed.), Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde (s.1-38). Ankara: Anı.

Gökbulut, Ö. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri . Şebnem Aslan (Ed.), *Nitel Araştırma Tasarımı içinde* (s. 205-216). Konya: Eğitim Yayınevi

Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Turkish Studies, 13*(11), 651-668. *http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13425*

Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, *15*(5), 2357-2398. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44074

Hastürk, G.H. (2019) . Önsöz, Hastürk, G.H. (Ed). Çevre eğitimi içinde. Ankara: Anı Yayıncılık

Laiphrakpam, M., Aroonsrimorakot, S. ve Shanker, A. R. (2019).Environmental education and awareness among students in India, Japan and Thailand for sustainable development. *Interdisciplinary Research Review*, *14*(2), 48-53. Erişim adresi https://ph02.tci-thaijo.org/index.php/jtir/article/view/18974

Marpa, E. P. (2020). Navigating Environmental Education Practices to Promote Environmental Awareness and Education. *International Journal on Studies in* Education, 2 (1), 45-57.DOI: https://doi.org/10.46328/ijonse.

OECD, (2012). 2050 yılına kadar OECD Çevre Tahmin Raporu: Harekete Geçmemenin Sonuçları. Erişim adresi https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/env_outlook-2012-sum-tr.pdf?expires=1619301399&id=id&accname=guest&checksum=7B2A9778BF84F2C57E0A652C58B6D6BE

Şafak, Ş ve Erkal, S. (1999). Çevre eğitimi ve aile. *Eğitim ve Bilim.* Erişim adresi:http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5334/1493

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.

Ultay, N. , Ultay, E. ve Cilingir, S.K. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının ve Cevre Bilgi Seviyelerinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(28), 173-185. doi: 10.29329/mjer.2019.202.10

Yalçın, C. (1993). *Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi (*Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi , Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

Zafar, S. (2021, 21 Mart). The Importance of Environmental Education For Children**.** Erişim adresi http://www.scsoft.de/et/et2.nsf/KAP1View/57CA1347A5FD97F8052569BC005CA09A?OpenDocument

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Barış Akot
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217055@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Muhammet Furkan Uçar
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217026@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Salih Topay
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101271002@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

İsa Kaplan
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217008@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Ali Zelvecioğlu
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217019@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesidir. Araştırmaya; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 139 erkek, 116 kadın öğrenci katılım göstermiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Şentürk (2012) tarafından geliştirilen ''Spora Yönelik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normallik dağılımı incelenmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda t testi, üç ve daha fazla değişkenler için anova testi kullanılmıştır. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan sporcuların yaş aralıkları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda, anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, spora yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Aktif spor yapma durumu ile spora yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu, aktif spor yapanların spora yönelik tutum skorlarının, aktif spor yapmayan öğrencilerin skorlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi durumları ile spora yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bölüm değişkenleri ile spora yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada aktif spor yapmayan bireylerin, aktif spor yapan bireylere göre spora yönelik tutum açısından, aktif spor yapmayan bireylerin spora yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aktif spor yapmayan bireylerin spora yönelik tutumlarının geliştirilmesi için; bireylere sporun beden eğitimine olan fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik etkilerinin olumlu yanlarının anlatılması, aktif spor yapmayan bireylerin spora yönelik tutumlarının pozitif anlamda geliştirmesi düşünülebilir. Mevcut araştırmanın, üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalar arasında, öncülerden biri olma özelliği taşıdığı ve bu bakımdan üniversite öğrencilerinin spora yönelik olumlu tutuma katkısı olabileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Spor bilimleri, spora yönelik tutum, üniversite öğrencileri

ANALYSIS OF SPORTS SCIENCES STUDENTS ATTITUDE TO SPORTS (YOZGAT BOZOK UNIVERSITY EXAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this study is to research the attitudes of students studying at the Faculty of Sports Sciences at Yozgat Bozok University in some variables. 139 male and 116 female students studying at Yozgat Bozok University, Faculty of Sports Sciences participated in the study. In this research, the 'attitude scale towards sports' developed by Şentürk (2012) was used as a data collection tool. In the analysis of the data, the normality distribution was examined and it was determined that data showed a normal distribution. In pairwise comparisons t test, for three or more variables anova test was used. As a result of the analysis conducted for this purpose, it was determined that there were no significant differences between the age of the athletes participating study and their attitudes towards sports as a result of statistical analysis. There were no significant differences between the attitudes of the students and their gender. It was found that a statistically significant difference between the state of active sports and the attitude towards sports, and the attitude towards sports scores of those played active sports were higher than those who did not. It was found that there were no statistically significant differences between the financial status of the students and their attitude towards sports. In addition, it was concluded that there was no statistically significant difference between the variables of the department and their attitudes towards sports. In this study, it was aimed to improve the attitudes of non-active sports people in terms of attitude towards sports compared to active sports people. In order to improve the attitudes towards to sports of not playing active sports people, it can be considered to explain the positive aspects of the physiological, psychological and sociological effects of sports on physical education, and to improve the attitudes of not playing active sports people in a positive sense. Current research is considered important because it is one of the pioneers of research on the attitudes of university students towards sports, and concordantly, it can contribute to the positive attitude of university students towards sports.

Keywords: Sport sciences, attitude towards sports, university students

GİRİŞ

Günümüz dünyasında spor; "bireyin toplumsal uyumu, ruh ve beden sağlığı, yarışma kazanma öğelerini içermekte, kişiliğin oluşumu ve gelişimi yönünden eğitimcilerin önerdikleri bir disiplin, kitlelerin çok beğendiği bir seyir, enerjiyi biçimlendirmek ve dengeli, mücadeleci bir anlayış uyandırmak için yöneticilerin kullandıkları bir yöntem, insana haz ve doyum veren bir oyun güdüsünün gelişkin kurallara bağlanmış anlatım seklidir" (Kat, 2009: 36-37). Kolektif bir uğraşı olması nedeniyle insanlar arası toplumsal ilişkilerin gelişmesine ve toplumsal katılımın artmasına hizmet eden spor, aynı zamanda bireylerin bir araya gelmesini sağladığından ötürü özgürlük bilincinin yerleşmesine de katkıda bulunur bununla birlikte spor, kişiler arasında iş birliğini ve dayanışmayı da arttırır (Kat, 2009: 35).

Genel kültürde spor, sağlıklı yaşam, eğlenerek öğrenme ve boş zamanı değerlendirme aktiviteleri şeklinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Sadece sporcu olarak sportif etkinliği yerine getiren kişi değil, etkinliği takip

eden seyirci için yapılan organizasyon sosyal, siyasal ve ekonomik bir alanı temsil etmektedir (Solmaz ve Aydın, 2012). Spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumu kolaylaştırmak, kişiler, toplumlar ve uluslararasında dayanışma, kaynaşma, barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belirli kurallara göre, rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bu özelliklerinden dolayı çağımızda spor çok yönlü, çok faydalı, çok amaçlı ve çok çeşitli boyutlar kazanmış ve evrenselleşmiştir (Türkel, 2010: 42).

Yukarıdaki açıklamalardan sonra sporun geniş kapsamlı bir tanımı yapmak istenirse; Spor, bireyin hem bedensel hem de zihinsel yönden sağılığını geliştiren, toplumsal davranışlarını düzenleyen, mental ve motorik özelliklerini belirli seviyeye yükselten biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur. Farklı bir ifadeyle spor, bireyin fikir, ruh ve bedenen gelişmesini ve bu öğeler arasında koordinasyonu ve sosyalleşmeyi sağlayan önemli sosyal etkenlerden biridir. Spor, her şeyden önce insan unsuruna hitap ettiği için, sporda amaç ister sağlıklı ve iş verimi yüksek bir toplum oluşturmak olsun, ister geleceğe güvenle bakabilecek yapıcı, yenilikçi ve sağlıklı bir gençlik yetiştirmek olsun, ister sosyal çözülmeye ve yabancılaşmaya karşı kullanılabilecek bir araç olması özelliğiyle, sporun günümüzde çok etkin ve vazgeçilmez bir sosyal olgu durumuna geldiği açık bir gerçektir (Yetim, 2014, 165)

İnsanların düşüncelerine anlam yüklenebilmesi ve derecelendirilmesi adına tutum kavramı sosyal bilim alanında önemli bir yer teşkil etmektedir. Genel ve basit tanımıyla tutum, belli objelere, olaylara, kişilere karşı belli biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış yatkınlık ya da yönelimdir (Akt: Bayhan, 2009, 28).

Yukarıdaki yalın tanımı dışında tutum kavramı ile alakalı birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Gable'de tutumu "sosyal kurumların belli bir türüne, davranışın bir çeşidini önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikirdir" şeklinde tanımlayarak tutumun, bilgi, duygu ve davranış öğelerinin bir kompozisyonundan oluştuğunu belirtmektedir. Sherif ise tutumu, "Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumu" şeklinde tanımlamaktadırlar. Bir tutum bir kez bireyde yerleştikten sonra bunun durgun duygusal bir özelliği vardır. Sherif tutum kavramına güdü kavramını da eklemiştir. Sherif'e göre bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir yapısı olan tutum, bireyin dış dünyaya ilişkin her türlü duygusunu içerir (Tavşancıl, 2005).

Smith, tutumu "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir yatkınlık" olarak tanımlamıştır (Kağıtçıbaşı, 1999). İnceoğlu (2004)'na göre tutum, kişinin kendine ya da etrafındaki herhangi bir sosyal konu, nesne ya da olaya karşı tecrübe, isteklendirme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir ön yatkınlıktır. Tutumlarla alakalı yapılan tüm tanımların ortak noktası, tutumlar kişilerin çevrelerindeki toplumsal konulara vermiş oldukları tepkilerle anlaşılan bir ön yatkınlık olduğu doğrultusundadır. Tutum kavramı öncelikle toplumsal tutumları ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta ise tutumların bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak gösterilmesidir. Üçüncü nokta ise tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise tutumların gerçekleşmesi bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir şekilde örgütlenmesidir.

Araştırmanın temel kavramlarının açıklanması ile birlikte araştırmada hedef kitle olarak seçilen ve toplumun çeşitli kesimlerinden üniversiteye gelen Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin, çalışmamızda spora yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi araştırılmak istenmektedir.

YÖNTEM

Yozgat Bozok Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin spora yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın modeli betimleyici, ilişkisel tarama modelidir. "Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir" (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluştururken, örneklemini ise Yozgat Bozok Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Spora yönelik tutum ölçeği Halil Evren Şentürk (2012) tarafından oluşturulan öğrencilerin spora yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 25 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlayıcının kendisine uygun olan beş kutucuktan birini işaretlediği Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 25 ve maksimum puan 125'tir. Puanın yüksekliği, spora yönelik tutumun yüksekliğine işaret eder. Ölçekteki tüm maddeler olumlu puanlanırken, hiçbir maddenin puanlamasında tersine çevirme uygulaması yapılmamıştır. Öğrencilerin spor alışkanlıklarına ilişkin olarak spora yönelik tutumlarını ölçecek 5 seçenekli bir Likert ölçeği "1-Asla katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş bir ölçektir. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu da katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Uygulamadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra SPSS 24 istatistik programına girilerek, analiz yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların sosyo-demografik özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. İstatistiksel testlerin anlamlılık düzeyi için, $p<0,05$ kabul edilmiştir.

Katılımcıların doldurdukları bütün ölçme araçları değerlendirmeye alınmıştır. Önce verilerin frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Gruplar arası farklılıkları saptamak amacıyla parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına karar vermek için, verilerin homojen dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normallik testi sonrası normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni için t Testi, homojen dağılım

gösteren ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi, varyans analizi testi sonucunda farklılık gösterdiği bulunan gruplar arasında, farklılığı yaratan grubu bulmak için Post-Hoc testlerinden Turkey testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya katılanların yaş aralıkları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan analiz sonuçları

	Yaş aralığı	**n**	**X± Ss**	**F**	**P**
	18-21 Yaş	99	102,41±,10,58	2,053	0,088
	22-26 Yaş	88	102,46±14,19		
	27-31 Yaş	31	98,41±11,85		
	32-36 Yaş	17	95,76±13,02		
	37 Yaş ve üzeri	20	105,05±12,48		

Araştırmaya katılan sporcuların yaş aralıkları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan istatistiki analizler sonucunda, p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile spora yönelik tutumları arasında yapılan analiz sonuçları

	Cinsiyet	**n**	**X± Ss**	**t**	**p**
	Erkek	139	102,81±,12,87	1,549	**0,123**
	Kadın	116	100,38±11,92		

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin spora yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 3.Araştırmaya katılanların aktif spor yapma durumları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan analiz sonuçları

	Aktif Spor	**n**	**X± Ss**	**t**	**p**
	Evet	118	106,11±,11,34	5,518	**0,008**
	Hayır	137	97,91±12,21		

Araştırma dahilinde yapılan analizler sonucunda, aktif spor yapma durumu ile spora yönelik tutum arasında p<0,05 düzeyinde istatistiki olarak anlamlı fark bulunduğu, aktif spor yapanların spora yönelik tutum skorlarının aktif spor yapmayan öğrencilerin skorlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya katılanların maddi durumları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan analiz sonuçları

	Maddi Durumu	**n**	**X± Ss**	**F**	**P Tukey**
	İyi [1]	18	106,16±,10,61	1,238	**0,292**
	Orta [2]	211	101,35±11,99		
	Kötü [3]	26	101,50±16,85		

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi durumları ile spora yönelik tutumları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. (p<0,05).

Tablo 5. Araştırmaya katılanların okuduğu bölüm ile spora yönelik tutumları arasında yapılan analiz sonuçları

	Bölüm	**n**	**X± Ss**	**F**	**P Tukey**
	Antrenörlük	100	99,19±,13,61	3,437	0,06
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	74	103,55±11,68		
	Spor Yöneticiliği	81	103,13±11,31		

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenleri ile spora yönelik tutumları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan sporcuların yaş aralıkları ile spora yönelik tutumları arasında yapılan istatistiki analizler sonucunda, p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kangalgil vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaşları büyüdükçe beden eğitimi ve spora karşı tutum puanlarının arttığı gözlenmiştir. Ancak bu çalışmada örneklem kapsamında yer alan öğrencilerin hazırlık sınıfına devam etmeleri nedeniyle yaş aralığı 18-22 yaş arasındadır. Öğrencilerinin yaşlarının birbirine çok yakın

olması nedeniyle herhangi bir farklılık gözlenmemiş olabileceği düşünülmektedir. Türkmen vd., (2016) tarafından Bartın üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerine yönelik yapılan spor tutumu çalışmasında öğrencilerin yaş ile spora yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Tatar ve Kuru'nun (2009) 20-40 yaş arası çalışan ve çalışmayan kadınların spor yapmalarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi (Sivas il merkezi örneği) çalışmasında Araştırmaya katılan kadınların spor yapmalarında yaş önemli bir faktör değildir ($p>0.05$) şeklindedir.

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin spora yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Singh ve Devi (2013) tarafından Hindistan'da Manipur'da 180 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, araştırmaya katılanların spor branşlarına ve oyunsal aktivitelere karşı olumlu tutum gösterdikleri bununla birlikte erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla oyunsal aktivitelere ve spor branşlarına karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Türkmen vd., (2016) tarafından Bartın üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerine yönelik yapılan spor tutumu çalışmasında öğrencilerin cinsiyet ve spora yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek tutum göstermektedir. Tomik vd., (2012) tarafından Polonya'da 2704 öğrenci üzerinde yapmış oldukları çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla beden eğitimi ve spora karşı daha yüksek tutum gösterdikleri fark edilmiştir. Kangalgil vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin, beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanları ortalamaları yüksek olmakla beraber erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda ise performans amacı gütmeyen fiziksel etkinliklere karşı kızların daha olumlu tutum gösterdiği ortaya konulmuştur.

Araştırma dahilinde yapılan analizler sonucunda, aktif spor yapma durumu ile spora yönelik tutum arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiki olarak anlamlı fark bulunduğu, aktif spor yapanların spora yönelik tutum skorlarının aktif spor yapmayan öğrencilerin skorlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, aktif spor yapma durumunun spora yönelik tutum üzerine etkisini ele alan bir çalışma olmadığı saptanmış olup, bu bakımdan araştırmadan elde edilen sonucun literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi durumları ile spora yönelik tutumları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. ($p<0,05$).

Literatürde sporcuların maddi durumlarına göre spora yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenleri ile spora yönelik tutumları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Literatüre bakıldığında, spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin bölümleri ile spora yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Alınan sonuç literatüre katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Bayhan, P. (2009). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Geray, H. (2004). Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hergüner, G., Yaman, Ö. G. M. (1997). Sporun üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 95-1001.

İnceoğlu, M. (1993). Tutum algı iletişim, I. Baskı, Ankara: Verso Yayıncılık,

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar, 10. Baskı, İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım Yayıncılık.

Kangalgil, M., Hünük D., Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi, 17(2), 48- 57.

Kat, H. (2009). Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kızılyallı, M. (2012) . Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

Singh, R.K.C., Devi, K.S. (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports. International Journal of Physical Education, Fitness and Sports. 2(4), 80-85.

Solmaz, B.,Aydın, B. O. (2012). Popüler kültür ve spor merkezlerine yönelik bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1(4),67-82.

Şentürk, H. E. (2012). Spora yönelik tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenirliği. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(2), 8-18.

Tatar, N., Kuru, M. (2009). Açıklamalı yöntemlere karşı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı: ilköğretim öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 153-165.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Tomik, R., Olex-Zarychta, D., Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport, Studies in Physical Culture and Tourism, 19(2), 99-104.

Turgut, T., Erden, N. S. (2013). Olumsuz test ifadelerinin iç tutarliliga ve faktör yapisina etkileri/Effects of negatively phrased test items on internal consistency and factor structure. Istanbul Üniversitesi Isletme Fakültesi Dergisi, 42(2), 319.

Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S., Gökdağ, M. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), 2(1), 48-59.

Türkel, Ç. (2010). İlkögretim ögrencilerinin sportif faaliyete katılım düzeyi ile sosyal uyum ve iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yetim, A. (2014). Sosyoloji ve Spor, Berikan Yayınevi, 6. Baskı, Ankara.

COVİD-19 SÜRECİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Veysel Çiftçioğlu
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217023@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Fırat Karadağ
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217020@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Yunus Emre Can
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217037@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Muhammet Murat Taylan
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217043@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Çetin Mert Yanaray
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217011@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Barış Akot
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217055@ogr.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

ÖZET

Covid-19 süreci ile birlikte sosyal hayat ve insanlarla olan etkileşim kısıtlanmış ve bu süreçte teknolojik aletlere ayrılan vaktin normalin üzerine çıktığı görülmüştür. Normal süreçte zaman ayırmakta güçlük çekilen kitap okuma eylemi bu covid-19 döneminde önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Covid-19 döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kitap okuma tutumlarının incelenmesidir. Araştırmayı Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören, 88 kadın, 148 erkek olmak üzere toplam 236 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Susar ve Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen ''Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır. Verilerin analizinde normallik dağılımı incelenmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde demografik değişkenler için yüzde (%) ve frekans, cinsiyet değişkeni için t-testi, bölüm, okul ve yaş değişkenleri için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda spor yapma durumu ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğin de, kadın ve erkek katılımcılar arasında spor yapma durumu ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre incelendiğinde 16-20, 21-25, 26-30 yaş aralığı ve 31 yaş üzerindeki katılımcıların, spor yapma durumu ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Adayların okuduğu bölüm değişkenine göre, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kitap okumanın bireylerin müsabaka sırasında hızlı düşünmelerini, baskı altında karar verme yetisinin gelişmesi yönünde katkılar sağlayabileceğini düşünmekteyiz. Mevcut araştırmanın, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalar arasında, öncülerden biri olma özelliği taşıdığı ve bu bakımdan üniversite öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutuma, olumlu katkısı olabileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, öğretmen adayları, kitap okuma

INVESTIGATION OF THE ATTITUDE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHER CANDIDATES TOWARDS BOOK READING HABIT IN COVID-19 PROCESS (YOZGAT BOZOK UNIVERSITY EXAMPLE)

ABSTRACT

With the covid-19 process, interaction with people have been restricted, and it has been observed that the time allocated to technological devices in this process has risen above normal. The act of reading books, which is difficult to allocate time in the normal process, becomes important in this covid-19 period. The research's purpose is the examination of book reading attitudes of physical education and sports teacher candidates in the covid-19 period. The research consists of a total of 236 teacher candidates, 88 female, and 148 male, studying at yozgat bozok university, faculty of sport sciences. "Attitudes scale towards pre-service teachers reading habits" developed by susar and kırmızı (2012) was used as a data collection tool. In the analysis of the data, the distribution of normality was examined and it was determined that the data showed a normal distribution. Percentage (%) and frequency for demographic variables, t-test for gender variable, anova test for department, school, and age variables were used in the analysis of the data. As a result of the research, a significant difference was found between the state of doing sports and the attitude towards reading a book. When analyzed according to gender variable, no significant difference was found between female and male participants between doing sports and attitudes towards reading habit. when analyzed according to the age variable, no significant difference was found between the attitude towards the reading habits and the status of the sport of the participants aged 16-20, 21-25, 26-30, and over 31 years old. It was determined that there was no statistically significant difference between the attitudes of the candidates towards the reading habit according to the variable of the department they read. We think that reading books can contribute to the individuals to think quickly during the competition and to improve their decision-making ability under pressure. The current study is considered to be one of the pioneers among the researches on the attitudes of university students towards the habit of reading books, and in this respect, it is important to show that it can contribute positively to university students attitude towards reading habits.

Keywords: Covid-19, teacher candidates, reading books

GİRİŞ

Günümüzde insanların bilgiye ulaşma ve bilgi üretme ihtiyacını karşılamak için kullanılan en önemli öğeler içerisinde "okuma" kavramı yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak adlandırılması ve bireylerin çağdaşlığa ulaşması için birey okuma eylemine yaşamın her alanında ihtiyaç duymaktadır. "Okuma" kavramını incelediğimizde farklı kaynaklarda çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma farklı yönüyle açıklanmış fakat ortak bir payda da birleştirilmemiştir. TDK'ya göre okuma "Bir kelimeyi, cümleyi oluşturan harf ve simgelere bakıp bunları çözümlemek ya da seslendirmek" demektir (Gökçe vd., 2013).

Odabaş vd. (2008)'e göre; okuma, dil bilgisi kullarına göre oluşan, yazı kümelerini duyu organları ile özümseyip kavrama, yorumlama, anlamlandırma ve yargıya ulaşma basamaklarıyla oluşan bir süreçtir. Bu süreç kişinin dili etkin kullanma, daha etkili düşünme ve daha uygun kararlar verebilme becerilerini geliştirmektedir (Odabaş vd., 2008). Coşkun (2002)'a göre; okuma, çeşitli bileşenlerden meydana gelen karmaşık zihinsel bir süreçtir. Okuma

sosyal etkileşimin temel ihtiyaçlarından biridir. Kişinin dahil olduğu toplumla sağlıklı ilişkilerde bulunabilmesi ve bireyselleşmesi ilk olarak okuma becerisine bağlıdır. Okuma, bireylerin algılama gücünü geliştirmekte, bilgi havuzunu zenginleştirmekte ve bireylerin kişiliğini geliştirmektedir (Kara, 2019).

Bireyler okumanın zihinsel işlevlerini yok sayıp genel anlamda ilköğretim, lise, üniversite okumak şeklinde varsaymakta ve okuma, kişiler arası bir statü bir makama yükselme aracı şeklinde görülmektedir. Çok okuma eylemi gösteren bir bireyin iyi bir konuma, az okuma eylemi gösteren bir bireyin orta düzeyde bir konuma ve hiç okuma eylemi göstermeyen bir bireyin vasıfsız bir çalışma konumu olacağı şeklinde bir yargı bulunmaktadır. Kitap okuma eylemi açısından gözlemlendiğinde kitle iletişim araçlarının etkili olduğu görülmekte ve bu kitle iletişim araçlarına duyulan ilgi, yetersiz olsa da var olan kitap okuma alışkanlıklarını tamamen tüketmektedir. Okuma eylemi bireylere kitle iletişim araçları kadar ilgi çekici gelmemektedir (Batur vd., 2010).

Hızla yayılan sosyal medya özellikle üniversite öğrencileri tarafından yoğun şekilde kullanılan bir iletişim aracıdır. Okuma eylemi kişilerde zihinsel ve toplumsal gelişim sağlama işlevini hızlı toplumsal değişim ortamında da sürdürmektedir. Fakat son zamanlarda sosyal medyanın okuma eylemi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkisinin olduğu görülmektedir (Emir, 2019). Kitle iletişim araçları ve teknolojik araçların insanları etkisi altına aldığı göz önünde bulundurulursa okuma eylemini geliştirmenin kolay olmadığı söylenebilir. Okuma eylemi bireylerde çocukluk çağlarından itibaren kazandırılması gereken bir alışkanlıktır (Susar Kırmızı, 2012). Kişinin okuma yeteneğinin olması, doğrudan okumaya ilgi duyduğu anlamına gelmemektedir (Yulia, 2005). Ancak bilgiye ulaşmanın temel aracı okumaktır. Kişiler bilgilerinin önemli bir bölümünü okuma yöntemiyle elde etmektedirler. Bu sebeple dünyadaki toplumların hepsinde okuma eyleminin önemi büyüktür (Kara, 2019). Ne yazık ki okuma çocukların boş zamanlarında seçtiği faaliyetler arasında yer almamaktadır (Moser ve Morrison, 1998). Zorla gerçekleştirilen okumanın etkisi çok düşük ve verimsiz olabileceği gibi algılamadan yapılan okuma eyleminin de faydası bulunmayacaktır. Okumanın verimli ve istekli yapılabilmesi için güdülenmeye, okuma stratejilerine ve motivasyona ihtiyaç vardır (Akbabaoğlu, 2019). Kişileri okumaya yöneltmek ve okumaya motive etmek için duygusal faaliyetler etkilidir (Gillespie, 1993). Bu faaliyetlerin yanı sıra bireylerin gelişme çağında rol model edindikleri anne-baba, öğretmen ve akran ilişkileri de okuma alışkanlıkları üzerinde etkilidir

Diğer alışkanlıklar gibi okuma eylemi de bir süreç boyunca gelişir ve bu süreç içerisinde yer alan öğretmenler, okumayı öğrettikleri gibi yaşam boyu okuma ve öğrenme alışkanlıklarına teşvik etmeli, rol model olmalıdırlar (Camp, 2007). Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve sevdirmek isteyen öğretmenler ya da öğretmen adayları ilk olarak kendileri iyi bir okuyucu olmalıdırlar. Okuma eylemine yönelik tutumları geliştirmenin en iyi ve en etkili yöntemlerden biri olduğu unutulmamalıdır. Eğitimin en temel amaçlarından biri okuma alışkanlığını geliştirmektir (Susar Kırmızı, 2012). İçinde bulunduğumuz çağda eğitim anlayışı ezbere dayalı olmayan, bilgi depolayan değil üreten, eleştirel düşünebilen, bilgiyi değerlendirebilen, yöneten ve denetleyen kriterlere erişmeyi hedeflemektedir (Susar Kırmızı, Fenli, Kasap, 2014). Çağdaş ve gelişen dünyaya yön çizen milletler okuma seviyesi yüksek olan insanların oluşturduğu toplumlardır. Günümüzde okuma, ayrıcalık olmaktan sıyrılmış, sosyal yaşama uyumun önemli şartlarından biri olmuştur (Coşkun, 2002).

Pandemi süreci ile birlikte sosyal hayat ve insanlarla olan etkileşim kısıtlanmış ve bu süreçte televizyon, bilgisayar, tablet ve telefona ayrılan vakit normalin üzerine çıktığı görülmüştür. Bu durum ise zaman geçtikçe kişilerde sıkılmalara ve farklı arayışlara sebep olmaktadır. Normal süreçte zaman ayırmakta güçlük çekilen kitap okuma eylemi bu Pandemi döneminde önem kazanmaktadır. Boş geçirilen zamanın çokluğundan duyulan rahatsızlık yeni bir dünya keşfi için ve içinde bulunulan sıkıntılı süreçten bir nebze de uzak kalmak adına kitaplar en etkili yöntem olabilir.

Bu bilgiler ışığında, yapılan çalışmanın amacı, pandemi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kitap okuma tutumlarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırmada kullanılan yöntem tarama yöntemidir. Karasar (2005)'e göre tarama yöntemi, var olan bir olayı var olduğu durumuyla betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma modelinde araştırmaya konu olan durum kendi koşulları içerisinde ve var olduğu durumuyla tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu rastgele yöntemlerle seçilmiş 236 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %62,7' sini erkekler, %37,3'ünü ise kadınlar oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Veri Toplama aracı olarak Susar Kırmızı, (2012) tarafından geliştirilen; Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 24.0 programından yararlanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde demografik değişkenler için yüzde (%) ve frekans, cinsiyet ve spor yapma durumu değişkeni için t-testi, bölüm ve yaş değişkenleri için ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik analiz sonuçları

	Cinsiyet	**n**	**X± Ss**	**t**	**p**
	Erkek	148	3,59±,0,58	-1,183	0,238
	Kadın	88	3,67±0,43		

Tablo 1' bakıldığında, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri ile kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. (p<0,05)

Tablo 2. Spor yapma durumuna göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik analiz sonuçları

	Spor Yapma	**n**	**X± Ss**	**t**	**p**
	Evet	206	3,66±,0,51	3,276	0,001
	Hayır	30	3,33±0,58		

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2' de görüldüğü üzere, spor yapma durumu ile kitap okumaya yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın spor yapan bireylerin ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. (p<0,05)

Tablo 3. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik analiz sonuçları

	Bölüm	n	X± Ss	F	P
	Antrenörlük	141	3,57±,0,53	2,141	0,12
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	78	3,67±0,53		
	Spor Yöneticiliği	17	3,81±0,51		

Yapılan analizler sonucunda, adayların okuduğu bölüm değişkeni ile kitap okumaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. (p<0,05)

Tablo 4. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik analiz sonuçları

	Yaş aralığı	**n**	**X± Ss**	**F**	**P**
	16-20 Yaş	35	3,49±,0,47	3,309	0,48
	21-25 Yaş	154	3,66±0,53		
	26-30 Yaş	30	3,44±0,59		
	31 Yaş ve üzeri	17	3,58±0,42		

Tablo 4 incelendiğinde, yaş değişkeni ile kitap okumaya yönelik tutum düzeyi arasında alfa düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. (p<0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada pandemi döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kitap okuma tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, spor yapma durumu ile kitap okumaya yönelik tutum arasında alfa düzeyine anlamlı fark tespit edilirken, cinsiyet bölüm ve yaş aralığı ile kitap okumaya yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayram, (2001)'in kitap okuma alışkanlığı üzerine yapmış olduğu çalışmasında üniversite öğrencilerinin %36'sına kitap okuma alışkanlığının kazandırılmadığını tespit etmiştir. Burada okuma alışkanlığının kazandırılmasında bireylerin kendi çabalarının yanında çevre ve arkadaş ortamının etkili olabileceğine bağlanabilir. Çevresinde farklı türlerde okumalar yapılması ile birlikte merak duygusunun yanında eğlenme yönünden de kaynaklı kitaplara yönelmeler gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra kitap okuma bir gereklilik gibi sadece ders konularında ve bilgi edinme konusunda yardımcı kaynak şeklinde de görülmektedir. Ersin ve Karadağ, (2000)'ın yapmış oldukları çalışmada katılımcıların sadece %26'sının ders dışı kitaplara yöneldikleri tespit edilmiştir. Bireyler çoğunlukla bilgi edinmek, mesleki gelişim, boş zamanlarında eğlenmek ve dinlenmek amacıyla kitap okumaktadırlar.

Çintaş Yıldız vd. (2015) yaptıkları çalışmada farklı branşlarda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı profillerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının 1-5 arası kitap okudukları ve okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Aslantürk ve Saracaoğlu (2010) yaptıkları çalışmada kadın sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının "orta" seviyede olduğu, ayrıca okuma ilgisi ile aylık okunan dergi-kitap ve sahip olunan kitap sayısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Huang (2010) ABD'deki öğretmen adaylarının okuma uygulamalarını incelediği çalışmasında; öğretmen adaylarının %38,4'ünün haftalık akademik okumaya 1-4 saat arası zaman ayırdıkları, katılımcıların %19,5'inin haftalık ders dışı okumaya1-4 saatlik ayırdığını gösterirken katılımcıların %25.7'si haftalık akademik okumaya % 46.5'i haftalık ders dışı okumaya 0 saat olarak hiç zaman ayırmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları ve part-time çalışmalarının akademik okuma ve ders dışı okumaya ayırdıkları süreyi azalttığını belirtmiştir. Bozpolat (2010) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyet etkenine göre sevgi boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, bölüm etkenine yönelik hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elkatmış (2015) sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı okuma ile ilgili çalışmasında, katılımcıların okuma ilgisi puanlarının gelir düzeyi, öğretim türü, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve babanın eğitim düzeyine yönelik farklılaşmadığı görülürken, annenin eğitim düzeyine yönelik anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Demir (2009), ilköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, ilgi ve isteğe sahip olma, kitap okumayı sevme, etki, gereklilik ve yarar alt boyutlarında bölüm ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının lehine bir sonuç bulunmuştur. Odabaş vd. (2008) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma etkinliğine daha çok zaman

ayırdıkları belirlenmiştir. Özbay ve ark. (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında, süreli yayın takip etme durumu, okuma sıklığı ve cinsiyet, değişkenlerine yönelik anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sevmez (2009) Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni ve okuma alışkanlığına ilişkin fikirleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akbabaoğlu, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aslantürk, E.,Saracaloglu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).

Batur, Z.,Gülveren, H., Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 32- 49.

Bayram, S. (2001). Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı. İstanbul: Tanburacı Matbaacılık.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Journal of World of Turks/Zeitschriftfürdie Welt der Türken, 2(1).

Camp, D. (2007). Who's reading and why: Reading habits of lst grade through graduate students. Reading Horizons: A Journal of Literacyand Language Arts, 47(3).

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. Türklük Bilimi Araştırmaları, (11).

Çintaş Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (3) , 141-166.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, 4(3), 717-745.

Elkatmış, M . (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3) , 1223-1240

Emir, F., (2019). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine etkileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Popüler Bilim, 19- 23.

Gillespie, C. (1993). College students reflection son reading. Reading Horizons, 33(4), 329-340.

Gökçe, E., Erdem, A., Papak, F, Akman, H., Özkösem, V., Tuzman, B. (2013). Okuma alışkanlığını geliştirmede örnek bir uygulama: Okuyorum- öğreniyorum projesi. Journal of Education and Future, 1(3), 21-34.

Huang, S. (2017). Reading practices of pre-service teachers in the United States. Reading Psychology, 38(6), 580-603.

Kara, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Moser, G. P., Morrison, T. G. (1998). Increasing students' achievement andı nterest in reading. Reading horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 38 (4).

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.

Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15) , 117-136.

Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmenliği bilim dalı Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (Sü eğitim fakültesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Susar Kırmızı, F, Fenlİ, A, Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3 (1) , 354-367

Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. TurkishStudies, 7(3), 2353–2366.

Yulıa, A. (2005). How to ıncrease children's reading habit in a developing country. An Education Staff of Athalia School, Tangerang Indonesia.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Muhammed Ali Aydın
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217048@org.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Beyza Telkeş
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217001@org.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Rüveyda Demirkan
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217066@org.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Eyüp Bilici
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217030@org.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

Barış Akot
Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 26101217055@org.bozok.edu.tr Yozgat, Türkiye

ÖZET

İnternet, günümüzde okul, iş ve toplum yaşamında sıkça kullanılan, önemli bir iletişim ve bilgi paylaşım aracıdır. Son yıllarda, internetin insan yaşamı üzerine etkileri ayrıntılı olarak incelenmekte ve internetin bireyin ev, okul ve iş yaşantısını devam ettirmede sağladığı kolaylıklar yanında, bir takım olumsuzluklara da yol açabileceği belirtilmektedir. İnternet bağımlılığı genel olarak internetin aşırı kullanılması isteğinin önüne geçilememesi ve internete bağlı olmadan geçirilen zamanın önemini yitirmesi, yoksun kalındığında aşırı sinirlilik hali ve saldırganlık olması ve kişinin iş, sosyal ve ailevi hayatının giderek bozulması olarak tanımlanabilir. Araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacı ile uygulanmıştır. Araştırmaya 2020–2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören 147 erkek 155 kadın olmak üzere toplam 302 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir ve elde edilen bilgiler SPSS paket programı ile analiz edilip değerlendirilmiştir. Ölçmede veri aracı olarak Bayraktar (2001) tarafından geliştirilen 'İnternet Bağımlılık Ölçeği' kullanılmaktadır. Verilerin normal dağıldığı anlaşıldıktan sonra ikili karşılaştırmalarda t diğer karşılaştırmalarda ise One-Vay ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan ANOVA testi sonucunda ortaöğretim öğrencilerin yaşlarına göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnternette geçirilen zamanın azaltılması için sosyal, sanatsal ve spora yönelik etkinliklere yönlendirilmelidir. Bu durumda ebeveynlere de internet kullanımı ve bağımlılığı ile ilgili eğitici programlar, konferanslar gibi bilinçlendirici faaliyetler yapılması önerilmektedir. Ebeynler ve rehber öğretmenlerin bu duruma klavuzluk etmeleri gerekmektedir. Mevcut araştırmanın, ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan araştırmalar arasında, öncülerden biri olma özelliği taşıdığı ve bu bakımdan ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerine yönelik olumlu katkısı olabileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, öğrenci, internet bağımlılığı.

ANALYSIS OF INTERNET ADDICTION LEVELS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS (ANKARA CITY SAMPLE)

ABSTRACT

Internet is an important communication and information sharing tool that is frequently used in school, business and community life today. In recent years, the effects of the internet on human life have been examined in detail and it has been stated that the internet may cause some negativities as well as the convenience it provides in maintaining the home, school and work life of the individual. Internet addiction can generally be defined as the inability to prevent the desire to use the internet excessively and the loss of importance of the time spent without being connected to the internet, the state of extreme irritability and aggression when deprived, and the gradual deterioration of a person's work, social and family life. The aim of the study was applied to secondary school students to examine whether their internet addiction differs according to various variables. The research was carried out with a total of 302 students, 147 male and 155 female, studying in Ankara in the 2020-2021 academic year, and the information obtained was analyzed and evaluated with the SPSS package program. In measurement, "Internet Addiction Scale" developed by Bayraktar (2001) is used as a data tool. After it was understood that the data was normally distributed, the One-Vay ANOVA test was used for paired comparisons and for other comparisons. As a result of the ANOVA test, it was determined that there is a statistically significant difference in the Internet Addiction Scale scores according to the ages of secondary school students. The Tamhane test, one of the post hoc tests, was applied to determine which group caused the significant difference. As a result, it has been determined that the internet addiction mean scores of secondary school students are high. It does not differ depending on whether you have a computer or not. Internet usage for the benefit of students should be supported. In this case, it is recommended for parents to carry out awareness-raising activities such as educational programs and conferences on internet use and addiction. Parents and guidance counselors should guide this situation.

Keywords: Secondary education, student, internet addiction.

GİRİŞ

İnternet, iletişimde ve bilgiye ulaşımda sağladığı kolaylıklar sayesinde çok sık kullanılan önemli bir teknolojidir. İnternet sağladığı bu kolaylıklar ve olanaklar nedeniyle günümüzde yaşamın her aşamasında ve her alanında herkes tarafından kullanılmaktadır. Türkiye'deki internet kullanım oranları da artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK] (2011) verilerine göre ülkemizde evlerin % 43'e yakını internet erişimine sahiptir. 2010 yılı ile karşılaştırıldığında % 2'ye yakın bir artış olduğu görülmektedir. İnternet gençler tarafından pek çok şekilde kullanılmaktadır. İlk ve orta öğretim öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, katılımcıların müzik dinlemek (% 67), gezinmek (% 56) ve e-posta göndermek (% 55) için internet kullandıkları ortaya çıkmıştır (Madell ve Muncer, 2004). Bu öğrencilerinden % 28'i bilgiye erişmek için interneti kullandığını belirtmiştir. Berson ve Berson (2003) kızların çok büyük kısmının zamanlarının çoğunu anlık mesajlaşma (% 74) ya da e-postayla uğraşarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yetişkinler interneti işleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanırken, gençler ise yeni insanlarla

tanışma, müzik dinleme ve oyun oynamak amacıyla internet kullanmaktadır (Colwell ve Kato, 2003; Kubey, Lavin ve Barrows, 2001).

Internet kuşkusuz eğitimde büyük yarar sağlamakta; Özellikle ödev yaparken, çocuklar tarafından yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Kanada'da 12-17 yaşlarındaki çocuklar, haftada 6 saat bilgisayar kullanmaktalar Internet..., 1998). Çeşitli veri tabanları, WEB siteleri, öğretmenlerle Eposta yoluyla kurulan iletişim, sohbet odalarında uzmanlardan bilgi almak kuşkusuz INTERNET kullanımının olumlu yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Yine INTERNET sayesinde, çocuklar E-posta ve sohbet odaları aracılığıyla yeni dostluklar kurmakta; onlarla ilgilerini ve dertlerini paylaşmaktadır. Ayrıca WEB sitelerinde gezinmek, yeni bilgiler edinmelerine katkıda bulunmaktadır. İngiltere'de yapılan bir araştırma 7-16 yaşları arasındaki çocukların l/4ünün, sürekli INTERNET kullanıcıları olduğunu, bunların yarısının evden bağlandığını ortaya çıkarmıştır. Çocukların amacı, ağırlıklı olarak, ödev ve okul projelerine materyal bulmaktır. Ancak alışveriş (%17) yapanlar veya bu sitelerde gezinenler (%50) de vardır (Thompson, 1999).

İnternet kullanımının yaygınlaşması sadece yararlarıyla değil, taşıdığı tehditlerle de öne çıkmaktadır. Bu tehditlerden birinin de internet bağımlılığı olduğu söylenebilir. Bu nedenle günümüzde internet kullanımının bireyler üzerindeki fizyolojik ve psikolojik etkileri tartışılmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, insanların davranışlarında olumsuz etkilere neden olan aşırı internet kullanımı, internet bağımlılığı olarak adlandırılmakta ve çağdaş bilgi topluluğunda oldukça yaygınlaştığı vurgulanmaktadır (Young, 1998; Kandell, 1998; Tsai Lin, 2001; Griffiths, 2000, 2005; Akt.: Balta; Horzum, 2008).

Yapılan bazı çalışmalar PİK'in yaygınlığı ile ilgili bazı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Çam'ın (2014) çalışmasında bu oran % 7.1 bulunurken, diğer bir çalışmada (Aktepe, Dündar, Soyöz ve Sönmez 2013) % 14.4, başka bir çalışmada (Canan, Yıldırım, Üstünel, Sinani, Kaleli, Güneş ve Ataoğlu 2014) ise % 12.4 bulunmuştur. Balcı ve Gülnar'ın (2009) üniversite öğrencileri ile ilgili çalışmasında ise PİK oranı % 51.6 bulunmuştur. Gençlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama ve heyecan arama beklentileri onları PİK'e yöneltebilmektedir (Çetin ve Ceyhan 2015; Çetin 2014). İnternet kullanımının özellikle gençler arasında yaygınlaştığı günümüzde, ortaöğretim öğrencilerinin PİK ile yalnızlık ve PİO durumlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Goldberg tarafından ilk kez 1996 yılında kullanılan "internet bağımlılığı" literatürde "bilgisayar bağımlılığı", "siber bağımlılık", "online bağımlılık", "net bağımlılığı", "patolojik internet kullanımı", "sorunlu internet kullanımı", "kompulsif internet kullanımı", "teknoloji bağımlılığı" gibi pek çok terim ile de ifade edilmektedir (Ersen, Hatun, 2015:54).

Tüm bu gelişmelerle birlikte internetle öğrenmeler de okullarda desteklenmekte ve uygulanmaktadır. İnternetle öğrenmelerde öğrenciler sıklıkla internette bilgi arama işlemlerini gerçekleştirmektedirler. Fakat internetin açık uçlu kompleks yapısı, özellikle internet kullanımı konusunda deneyimsiz kullanıcılar için zorlayıcı olabilmektedir (Debowski, 2001). İnternetle öğrenmelere ek olarak öğrenciler sınıf ortamlarındaki derslerin bir uzantısı olarak, interneti ödev ve projelerinde kullanım kolaylığı ve erişim rahatlığı nedeni ile birincil kaynak olarak kullanmaya başlamışlardır (Aşkar ve Mazman, 2013).

Aşırı internet kullanımı için de çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Young (1996), Egger ve Rauterberg (1996) "internet bağımlılığı (internet addiction)" terimini kullanmaktadır. Young (1997), Morahan-Martin ve Schumacher (2000), Davis (2001) ve DiNicola (2004) "patolojik internet kullanımı (pathological internet use)", Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla, McElroy (2000) ve Caplan (2002) "problemli internet kullanımı (problematic internet use)" terimini kullanmayı tercih etmişlerdir (Kaya, 2011).

Araştırmanın temel kavramlarının açıklanması ile birlikte araştırmada hedef kitle olarak seçilen ortaokul öğrencilerinin, çalışmamızda internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi araştırılmak istenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılıkları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken, örneklemini ise Ankara sınırları içerisinde okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla “İnternet Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek ilk olarak DSM-IV tarafından “Psikoaktif Madde Bağımlılığı” ölçütlerinin Young (1996) tarafından internete uyarlanması ile ortaya çıkmıştır (Bayraktar, 2001). Bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik analizleri ise Bayraktar (2001) tarafından yapılmıştır ve Cronbach Alfa değeri 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma da Cronbach Alfa değerinin 0,917 olduğu tespit edilmiştir. İnternet bağımlılık ölçeği toplam 20 maddeden oluşmaktadır. 6’lı likert tipinde olan bu ölçek “Hiçbir zaman (0)”, “Nadiren (1)”, “Arada sırada (2)”, “Çoğunlukla (3)”, “Çok sık (4)”, “Devamlı (5)” şeklinde seçeneklere sahiptir. Katılımcılar ölçeği tamamladıklarında elde edilen puanların toplanmasıyla 50 puan ve altında alan katılımcılar internet bağımlısı olmayanlar (semptom göstermeyenler), 50-79 puan aralığında olan katılımcılar bağımlılık riski taşıyanlar (sınırlı semptom gösterenler), 80 puan ve üzeri alan katılımcılar ise internet bağımlıları (patolojik internet kullanıcısı) olarak sınıflandırılmaktadır (Bayraktar, 2001).

Verilerin Analizi

Uygulamadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra SPSS 24 istatistik programına girilerek, analiz yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların sosyo-demografik özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Bu verilerin analizinde öğrencilerin internet bağımlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklemler t testi, Öğrencilerin yaşlarına göre internet bağımlılığı ölçeğindeki anlamlı farklılığa

ilişkin One-Way ANOVA testleri uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	147	48,70
	Kadın	155	51,30
Yaş	10	11	3,60
	11	54	17,90
	12	94	31,10
	13	76	25,20
	14	67	22,20
Kendinize ait bilgisayarınız var mı?	Var	179	59,30
	Yok	123	40,70
İnternete Genellikle Nereden Bağlanıyorsunuz?	Ev	138	45,70
	Telefon	152	50,30
	İnternet Kafe	3	1,00
	Diğer (Okul, iş, komşu)	9	3,00
Sosyal Ağları Kullanım Durumu Nedir?	Günde 1 kere 1 saat kadar	22	7,30
	Günde 1 kere 1-2 saat	68	22,50
	Günde 1 kere 2-3 saat	87	28,80
	Günde 1 kere 3 saatten fazla	94	31,10
	Haftada bir kaç kez	14	4,60
	Ayda 1 kaç kez	3	1,00
	Kullanmıyorum	14	4,60

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımının verildiği görülmektedir. Katılımcıların %51,3’3 (n=155) kadın, %48,70'i (n=147) erkektir. Yaş değişkenine göre, katılımcıların %3,6’sı (n=11) 10 yaşında, %17,9’u (n=54) 11 yaşında, %31,1’i (n=94) 12 yaşında, %25,2'si (n=76) 13 yaşında ve %22,2’si (n=67) 14 yaşındadır. Kendine ait bilgisayar olma durumuna göre, katılımcıların % 59,3'ünün (n=179) kendisine ait bilgisayarı olduğu, % 40,7'sinin (n=123) ise kendine ait bilgisayarının olmadığı görülmektedir. İnternete genellikle bağlanılan yer durumuna göre, katılımcıların % 45,7'si (n=138) evden, % 50,3'ü (n=152) telefondan, % 1'i (n=3) internet kafeden ve % 3'ü (n=9) diğer (okul, iş, komşu) şeklinde internete bağlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal ağ kullanım durumlarına göre, katılımcıların % 7,3'ü (n=22) günde 1 kere 1 saat kadar, % 22,5'i (n=68) günde 1 kere 1-2 saat, % 28,8'i (n=87) günde 1 kere 2-3 saat, % 31,1'i (n=94) günde 1 kere 3 saatten fazla, % 4,6'sı (n=14) haftada bir kaç kez, % 1'i (n=3) ayda 1 kaç kez ve % 4,6'sı (n=14) hiç sosyal ağları kullanmadıklarını aktarmışlardır.

Tablo 2: Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	32,77	13,639	0	70	-0,224	0,199

Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için verilen çarpıklık ve basıklık değerleri ile ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistikler yer almaktadır. Büyüköztürk vd. (2017)'ne göre ±1 aralığındaki çarpıklık basıklık değerlerinde parametrik testler yapılmalıdır. Buna göre, Saldırganlık Ölçeği normal dağılıma uygunluk göstermektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x̄	ss	t	df	p
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Erkek	147	33,8	11,61	1,277	286,396	0,203
	Kadın	155	31,81	15,30			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yer almaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05)

Tablo 4: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	x̄	SS	Levene Test		F	p
					İstatistik	p		
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	10	11	34,00	17,12	4,023	0,003	1,575	0,181
	11	54	30,54	14,90				
	12	94	34,68	10,63				
	13	76	34,03	13,37				
	14	67	30,28	15,69				

Tablo 4 incelendiğinde yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0.05).

Tablo 5: Öğrencilerin Kendine Ait Bilgisayar Olma Durumuna Göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin T Testi Sonuçları

	Kendine Ait Bilgisayar	N	x̄	ss	t	df	p
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Var	179	34,08	13,27	2,013	300	0,045*
	Yok	123	30,88	14,00			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının kendine ait bilgisayar olma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yer almaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda; öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının kendine ait bilgisayar olma durumuna göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir (p<0,05). Buna göre, kendine ait bilgisayarı olanların ölçek puan ortalamaları (x̄=34,08), olmayanların ortalamalarına (x̄=30,88) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t= 2,013, p=0,05, p<0,05).

Tablo 6: Öğrencilerin İnternette Bağlanma Yerine Göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçek	İnternette bağlanma yeri	N	x̄	ss	Levene Test		F	p	Tamhane Scheffe
					İstatistik	p			
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Ev	138	29,49	14,65	6,650	0,000	12,077	0,000*	1-2*
	Telefon	152	36,80	10,72					
	İnternet Kafe	3	20,33	21,60					
	Diğer (Okul, iş, komşu)	9	19,22	16,67					

Tablo 6 incelendiğinde yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin internette bağlanma yerine göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Puan farkı lehine olan yüksek gruplar (*) ile gösterilmiştir. İnternete telefondan bağlanan öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçek puan ortalamalarının (x̄=36,80), internete evden bağlanan öğrencilerin puan ortalamalarından (x̄=29,49) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (F=12,077, p=0,05, p<0,05).

Tablo 7: Öğrencilerin Sosyal Ağları Kullanım Durumuna Göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçek	Sosyal Ağları Kullanım Durumu	N	x̄	SS	Levene Test		F	p	Tamhane Scheffe
					İstatistik	p			
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Günde 1 kere 1 saat kadar	22	26,27	12,16	1,068	0,382	10,297	,000	4*-1 4*-2 4*-5 4*-7 7-2* 7-3*
	Günde 1 kere 1-2 saat	68	31,49	13,49					
	Günde 1 kere 2-3 saat	87	33,40	10,80					
	Günde 1 kere 3 saatten fazla	94	38,70	13,08					
	Haftada bir kaç kez	14	25,00	12,13					
	Ayda 1 kaç kez	3	22,33	18,72					
	Kullanmıyorum	14	15,57	13,97					

Tablo 7 incelendiğinde yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin sosyal ağları kullanma durumuna göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Puan farkı lehine olan yüksek gruplar (*) ile gösterilmiştir. Sosyal ağları günde 1 kere 3 saatten fazla kullanan öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçek puan ortalamalarının (x̄=38,70); Sosyal ağları günde 1 kere 1 saat kadar kullanan (x̄=26,27), günde 1 kere 1-2 saat kullanan (x̄=31,49), haftada bir kaç kez kullanan (x̄=25,00) ve

kullanmayan ($\bar{x}$=15,57) öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal ağları kullanmayan öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçek puan ortalamalarının ($\bar{x}$=15,57), günde 1 kere 1-2 saat kullanan ($\bar{x}$=31,49) ve günde 2-3 saat kullanan ($\bar{x}$=33,40) öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir (F=10,297, p=0,05, p<0,05).

Tartışma ve Sonuç

Araşrırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımının verildiği görülmektedir.

Betimleyici istatistik verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için verilen çarpıklık ve basıklık değerleri ile ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Bulut Serin, (2011) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, erkeklerin kadınlara kıyasla internet bağımlılığı riskinin daha fazla olduğu görülmektedir.

İnternet bağımlılığı cinsiyet bazında değerlendirildiği takdirde farklı oranlar elde edilmektedir. Erkekler internette en fazla video izleme, oyun oynama ve sohbet amacıyla vakit geçirirken kız çocukları video izleme, amaçsızca gezinme (surf) ve sohbet amacındadırlar (Canan, 2010).

Toplumda kadınlara daha sert bir baskı bulunduğu göz önüne alınırsa, kadınların daha fazla kendilerini anlatabilmek adına internet kullandıkları görülmektedir (Dikme, 2014).

Depresyonla ilgili yapılan bir başka araştırmada üniversitede öğrenim gören bireylerin kaygı düzeyleri ve depresyon ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin kaygı seviyelerinin, kız öğrencilere kıyasla düşük olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2004).

Daha önce yapılan birçok çalışmada erkeklerin internet bağımlısı olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur (Gençer, 2011; Young & Rodgers, 1998; Çakır-Balta ve Horzum, 2008).

Öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yer almaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05)

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0.05).

Araşrırmaya katılan öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının kendine ait bilgisayar olma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yer almaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda; öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının kendine ait bilgisayar olma durumuna göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir (p<0,05).

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin internette bağlanma yerine göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin sosyal ağları kullanma durumuna göre İnternet Bağımlılığı Ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$).

Kaynakça

Aşkar, P. ve Mazman, S.G. (2013). Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. Eğitim ve Bilim, 38(168), 167-182.

Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(133), 52-59.

Bulut Serin, N. (2011). An Examination of Predictor Variables for Problematic Internet Use. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(3), 54-62.

Canan, F. (2010). Üniversite Öğrenclerinde İnternet Bağımlılığı, Disosiyatif Belirtiler ve Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı.

Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. Asian Journal of Social Psychology, 6, 149-158.

Çetin, A. B. ve Ceyhan, A. A. (2015). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemli internet kullanım davranışları, Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 1 (2), 5-46.

Çetin, A.B. (2014). Ergenlerin internet ve problemli internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikler açısından incelenmes. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dikme, E. (2014). Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yeditepe Üniversitesi (yayınlanmamış).

Ersen, S ve Hatun, O. (2015). İnternet Bağımlılığı ile Başa Çıkmada Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Kullanılması: Bir Olgu Sunumu. The Turkish Journal on Addictions 2(1), 53-83

Gençer, S. L. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel, Üniversitesi, Isparta.

Kaya, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Durumları Ve İnternet Bağımlılığı Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Thomson, Bill. (1999). " New kids on the net", The Guardian, June 24. "Time/CNN Poll", (1999). Time, 153 (May 10): 18,38

Young, K. (1996). Internet addiction: The emergence of new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237-244.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Prof. Dr. Kadir ULUSOY

Mersin Üniversitesi, ulusoykadir@gmail.com

Göksel ERSOY

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, gokselersoy1990@hotmail.com

ÖZET

21. yüzyılda çağımızın gelişmeleri arasında teknoloji çok önemli bir yere sahiptir. Teknolojik araçlarda gelişimler sürerken kullanım alanı da hızlı bir şekilde yayılmaya devam etmiştir. Yaşadığımız bu gelişmeler eğitim hayatında yeni öğrenme alanlarını da beraberinde getirmiştir. Bireylerin ortaya çıkan isteklerini karşılamak, sorunlarını çözmek ve bilinçli kullanıma vurgu yapmak için yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Yaşadığımız teknoloji çağında okuryazarlık türleri arasında dijital okuryazarlık kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Dijital okuryazarlık, teknolojik araçlar aracılığıyla sunulan bilgiyi geniş kaynaklardan, farklı biçimlerde kullanma ve anlama yeteneğidir. Zamanla geleneksel okuryazarlığın karşısında daha da önemli bir konuma yerleşen dijital okuryazarlık için özellikle eğitim sürecinin ilk aşamalarından itibaren düzenlemeler yapılması, her toplum için artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle de 2018 sosyal bilgiler yeni öğretim programında kazandırılan dijital okuryazarlık temel becerisi bu konunun önemini göstermektedir. Artarak dijitalleşen dünyada eğitim öğretim uygulamaları toplumların bir adım öne geçmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden dijital okuryazar bireylerin yetişmesi demek; bireyin söz sahibi olabilmesi, yaratıcı, farklı bakış açısı ile olayları değerlendirebilmesi, etrafında olup biten problemlere çözümler üretebilmesi ve en önemlisi toplumların gelişmesi demektir. Tüm bunların gerçekleşmesi geleceğin anahtarını elinde tutan bireylerin eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin elindedir. Bu araştırmanın amacı dijital okuryazarlık uygulamalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları ve sorunları tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Mersin'in Erdemli ilçesinde farklı ortaokullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojinin geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir role sahip olarak okuma yazma eğitimine entegre edilmesine önem verdiklerini, daha fazla mesleki desteğe ihtiyaç duyduklarını, zaman, erişim ve mesleki gelişim eksikliği olmak üzere bazı engeller yaşadıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak günümüz teknoloji ve iletişim çağında okuryazar olmak için ek beceri, strateji ve eğilimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda okullara ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çevrim içi web araçları ve uygulamalarını kullanarak okuma yazma eğitimine dijital teknolojileri bütünleştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital teknolojiler ve okuma yazma eğitiminde entegrasyon konusunda bilgi ve becerilerini artırmak büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, dijital uygulamalar, sosyal bilgiler, dijital yetkinlik

CHALLENGES AND SOLUTIONS FACED BY SOCIAL STUDIES TEACHERS IN DIGITAL LITERACY PRACTICES

ABSTRACT

Technology has a very important place among the developments of our age in the 21st century. While developments in technological tools continue, the area of use has continued to spread rapidly. These developments have brought along new learning areas in education life. New types of literacy have emerged in order to meet the emerging desires of individuals, to solve their problems and to emphasize conscious use. In the technology age we live in, the concept of digital literacy has an important place among the types of literacy. Digital literacy is the ability to use and understand information presented through technological tools from wide sources and in different ways. In time, making arrangements for digital literacy, which has become more important against traditional literacy, has become a necessity for every society, especially from the early stages of the education process. In particular, the basic skill of digital literacy gained in the 2018 new social studies curriculum shows the importance of this issue. In an increasingly digitalized world, educational practices have an important effect on societies to move one step ahead. Therefore, it means training digital literate individuals; It means the ability of the individual to have a voice, to evaluate events with a creative and different perspective, to produce solutions to the problems happening around him and, most importantly, to the development of societies. The realization of all this is in the hands of teachers who carry out the education of individuals who hold the key to the future. The aim of this research is to identify the difficulties and problems faced by social studies teachers in digital literacy practices. Phenomenology design suitable for qualitative research method was used in the study. The working group consisted of 20 social studies teachers working in different secondary schools in Erdemli district of Mersin. In the study, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of teachers on the subject. Descriptive analysis technique was used in the interpretation of the data obtained in the study. It has been determined that social studies teachers attach importance to the integration of technology with literacy education as a complementary role to traditional education, they need more professional support, and they experience some obstacles such as lack of time, access and professional development. As a result, additional skills, strategies and trends are needed to be literate in today's technology and communication age. Schools and teachers have a great responsibility in this regard. It is necessary to integrate digital technologies into literacy education by using online web tools and applications. In this context, it is of great importance to increase the knowledge and skills of teachers on digital technologies and integration in literacy education.

Keywords: Digital literacy, digital applications, social studies, digital competence

1. GİRİŞ

21. yüzyılda çağımızın gelişmeleri arasında teknoloji çok önemli bir yere sahiptir. Teknolojik araçlarda her geçen gün gelişimler sürerken kullanım alanı da hızlı bir şekilde yayılmaya devam etmiştir. Yaşadığımız bu gelişmeler eğitim hayatında yeni bir öğrenme alanını da beraberinde getirdi. Bunların başında özellikle yeni nesil öğrencilerinin de ilgisinin yoğun olduğu dijital okuryazarlık kavramı olmuştur. Bireylerin ortaya çıkan isteklerini karşılamak, sorunlarını çözmek ve bilinçli kullanıma vurgu yapmak için yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık bu okuryazarlıklardan bazılarıdır (Aydemir, Sakız, Doğan, 2019, s. 619). Medya okuryazarlığı da bu okuryazarlık türleri içerisinde son yıllarda üzerinde en çok

tartışılanlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Burada özellikle dijital okuryazarlık kavramı ile yakın bir tanımlamaya sahip olması dolayısıyla medya okuryazarlığı kavramından kısaca bahsetmek gerekir. Dijital teknolojilerinin henüz toplum yaşamında bu denli yaygın kullanılmadığı dönemlerde, geleneksel medya (gazete, dergi, televizyon vd.) içeriğini okuma, anlama, yorumlama ve bu medya içeriğini üretme yeteneğini açıklamak için kullanılan "medya okuryazarlığı" kavramı, zamanla yeni medya olarak adlandırdığımız internet medya içeriğinin de aynı şekilde değerlendirilme sürecini aktaran "dijital okuryazarlık" kavramıyla birlikte açıklanmaya başlamıştır. Okuryazarlık yeteneğinin farklı kategoriler ve başlıklar altında değerlendirildiği günümüzde dijital okuryazarlık, yeni medya kapsamı içerisinde yer alan sosyal medya içeriği de dahil olmak üzere, dijital ortamdaki tüm içeriğin okunup, yorumlanmasını ve bu ortama dair içeriğin üretilmesini de kapsayan geniş bir anlamlandırmaya yönelik olarak değerlendirilmelidir (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 325). Dijital okuryazarlık kavramını ilk olarak ortaya atan Gilster (1997) dijital okuryazarlığı, farklı elektronik kaynaklar aracılığıyla gelen iletileri anlama, kullanma becerisi şeklinde ele almıştır (Arslan, 2019, s. 18). Dijital okuryazarlık ilgili tanımda da vurgulandığı üzere yanlış kanının aksine sadece belirli teknolojilerin kullanılması veya belirli teknik becerilere sahip olmanın ötesinde kapsamlı bir kavramdır. Dijital okuryazarlık belirli teknolojiye erişip kullanmanın ötesinde bir süreç yaşamıdır (Kazu & Erten'den aktaran Bozkurt vd.,2021 s. 48).

Zamanla geleneksel okuryazarlığın karşısında daha da önemli bir konuma yerleşen dijital okuryazarlık için özellikle eğitim sürecinin ilk aşamalarından itibaren düzenlemeler yapılması, her toplum için artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bugün, okuryazarlık kavramının içeriğine baktığımızda görsel, elektronik, dijital anlatım ve iletişim biçimlerini içerdiğini görebiliriz (Karabacak, Sezgin, 2019, s. 326). Artarak dijitalleşen dünyada eğitim öğretim uygulamaları toplumların bir adım öne geçmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden dijital okuryazar bireylerin yetişmesi demek; bireyin söz sahibi olabilmesi, yaratıcı, farklı bakış açısı ile olayları değerlendirebilmesi, etrafında olup biten problem durumlarına çözümler üretebilmesi ve en önemlisi toplumların gelişmesi demektir. Tüm bunların gerçekleşmesi geleceğin anahtarını elinde tutan bireylerin eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin elindedir. Bu yüzden de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yeterlilikleri Kitabı'nda (2017) öğretmenlerin teknoloji kullanma konusunda dijital yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanması gerektiği bu yeterlilikler arasındadır (Arslan, 2019, s. 3). Modern eğitim sistemlerinde öğretmen, öğrenme arzusunu aşılayan, öğrenciye ders esnasında aktif rol veren asistan, kolaylaştırıcı, danışman ve rehberdir. Eski eğitim anlayışına göre öğretmen, bilgi öğretmesi gereken bir uzmandır. Yeni eğitim anlayışında ise öğretmen öğrencilere nasıl öğrenebileceklerini öğreten, herkesi öğrenme sürecine dahil eden, bilgisini aktaran ve başkaları tarafından kendisinin de öğretilmesini bekleyen bir uzmandır (Tsvetkova'dan aktaran Selimi ve Üseini, 2019, s. 209). Eğitimde teknoloji kullanımı öğrencilerin katılımını sağlamada destekleyici bir araç olarak görülmüştür ayrıca yeni nesillerin bu alana olan yatkınlığı da derslerin etkili ve verimli kullanılmasında avantaj sağlamıştır. Özellikle de 2018 sosyal bilgiler yeni öğretim programında kazandırılan dijital okuryazarlık temel becerisi bu konunun önemini göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler bu beceriyi edinirken gelişen son teknoloji cihazlarını doğru ve etkili biçimde kullanmayı kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlikler bireyin günlük hayatta iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını ve bilgiye erişim ile bilginin

değerlendirilmesi, saklanması, üretimini ve iletişim kurulması gibi temel becerileri öğretmeyi desteklemektedir (Yaman, 2019, s. 22).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında zorluklarla karşılaşmaması için dijital yetkinlik sahibi olması büyük önem taşımaktadır. Dijital Yetkinlik: Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir(MEB, 2017). Eğitimin dijital ortamlarda işlenişini mümkün kılmak için teknik bilgi ve donanıma sahip olmayı gerektirmektedir. Ancak öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde teknoloji konusunda daha çok teorik düzeyde bilgi ve beceriler edindiği ve teknolojiyi kendi alanlarına nasıl entegre edebilecekleri konusunda yeteri kadar donanıma sahip olmadıklarına dikkat çekilmektedir (Öksüz, Ak, ve Uça'dan aktaran Çelik, 2019, s. 212). Bilgi eksikliği ve yetersiz eğitim bilgisayarların eğitimde kullanılmasındaki en önemli iki problemi oluşturmaktadır (Andris'den aktaran Çakıroğlu, Çağıltay ve Çakıroğlu, 2001, s. 22). Eğitim–öğretimin bütünsel yapısı göz önüne alındığında şüphesiz tüm bu hedeflerin eş zamanlı olarak uygulamaya sokulması oldukça önemli ve aynı oranda zorlu bir süreçtir. Bu süreç ülkeden ülkeye farklılık gösterse de; Türkiye, Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan eğitim reformlarındaki değişiklikleri dikkate alarak öğretmen niteliklerini yeniden tanımlamış ve günümüz teknolojilerinin sınıf içine aktarılmasını öncelikli hedefleri arasına koymuştur (Milli Eğitim Bakanlığı'ndan aktaran Kaya ve Yılayaz, 2018, s. 58).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. Yüzyılın öğretmenlerinin sahip olması gereken bazı standartları açıklamıştır. Buna göre yeni nesle öğretmenlik yapacak olan adaylar; öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırır ve ilham verir, dijital çağda öğrenme deneyimlerini ve değerlendirmelerini tasarlar ve geliştirir, dijital çağda çalışma ve öğrenmeyi modeller, dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik eder ve modeller, profesyonel gelişim ve liderlikle meşgul olur (ISTE'den aktaran Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020, s. 276). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) daha önceki öğretim programlarında dijital yetkinliklere önem verse de 2018 yılında yayınladığı öğretim programlarında; "bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimin, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını doğrudan etkilediği" ifadelerine yer vermiş ve "eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı"nı belirtilerek dijital yetkinliklerin önemini daha çok vurgulamıştır (MEB, 2018). Bu yetkinliklerin kazanılması için 2012 yılında MEB Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'ni (FATİH) başlatmış; okulların teknolojik alt yapısını geliştirerek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme süreçlerinde kullanımının artırılması sağlanmıştır (Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020, s. 276). Dijital yetkinliğe sahip öğretmen dijital teknoloji ihtiyaçların farkındadır ve bu teknolojileri eğitim sürecinde aktif kullanır. Derslerde eğitim müfredatı dâhilinde öğrencilerde yaşam boyu öğrenme becerilerin gelişmesi için uğraşır. Dijital teknolojiyi derslerde iletişim ve işbirliği için kullanır. Öğrencilerin ekip çalışmasını ile projelere katılmalarını destekler. Yatay öğrenme teknikleriyle öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlar (Selimi, Üseini, 2019, s. 206). Başka bir ifade ile dijital yeterliliklerin kazandırılmasında sadece teknik bilginin verilmesi yeterli değildir. Etkili bir sonuç alınabilmesi için öğrenme bağlamına nasıl ve ne amaçla entegre edileceğinin de açıklanması gerekmektedir (Haugerud'ten aktaran Bozkurt vd., 2021, s. 48). Ancak

elbette dijital okuryazarlığın olumsuz etkileri de söz konusu olabilir. Teknoloji bağımlılığı, bilginin tek bir merkezdeki hâkimiyetinin azalması, kontrolün dağılması, okullaşma kavramını zedelenmesi eğitim ortamını etkileyebilecek olumsuzluklar arasında gösterilebilir(Mc Dougall, Readman ve Wilkinson'tan aktaran Karakuş ve Ocak, 2019, s. 130). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer zorluk, teknolojik gelişmelerin hızlı temposuna ayak uyduramamaktır. Zira teknolojik gelişmelerin hızı teknolojinin benimsenmesi ve eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi hızından daha yüksektir. Bu durum bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi çağın beklentilerine göre kullanamamasına neden olmaktadır (Bolick'ten aktaran Çelik, 2019, s. 213). Dijital aletlerin birbiri yerine kullanılabilirliği ve hemen hemen hepsinde olan internet erişimi insanları dijital yeterlilik kaygısına sürüklemektedir. Bu kaygı beraberinde güncellenmiş bilgiye ulaşamama, teknolojiye hâkim olamama, dijital aletleri güvenli kullanamama ve bu aletlerden üst seviyede verim alamama gibi problemler doğurmuştur. Bu bağlamda bireylerin içine bırakıldığı dijital yaşamda bocalamamaları, yanlış bir yönde ilerlememesi için dijital okuryazarlık alanında araştırmaların artırılması gerekmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018, s. 17).

1.1. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin eğitimde kullanılmasında dijital uygulamalar ve dijital beceriler konusunda yetkinlik kazanmayı gerektiren yeni bir alan oluşturmuştur ve bu yetkinlikleri kullanırken yaşanılan avantajlar ve dezavantajların var olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler alanında öğretmenlerin bu araçları kullanırken yaşadığı avantaj ve dezavantajları hakkında bilgi edinmek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında, pratik olarak yaşadıkları zorlukların bilinmesi gerektiği, bu uygulamaların eğitim ve öğretimde verimli ve etkin araç olarak kullanılması önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi; sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında karşılaştığı sorunların neler olduğu hakkındadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Küreselleşmeyle birlikte yeni teknolojiler günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur ve dijital uygulamaların eğitim alanında kullanılmaya başlaması yeni öğrenme teknikleri ve araçların kullanılması konusunda bir takım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Geleneksel eğitimden farklı olarak dijital okuryazarlık kavramı "Sosyal Bilgiler" derslerinde kullanılmaya başlamasıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu ortamda yaşadığı bazı zorlukların mevcut olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada dijital okuryazarlık uygulamalarında zorlukların neler olduğu hakkında "Sosyal Bilgiler" öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak zorlukların tespiti ve bu zorlukların çözümüne yönelik fikirler geliştirmek olacaktır.

2. YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları ve deneyimleri tespit etmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2. 1. Araştırmanın Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında yaşanılan zorlukları farklı değişkenler açısından incelenen bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni ile birlikte farkında olduğumuz, fakat hakkında detaylı bilgiye sahip olmadığımız durumlara odaklanıldığından (Yıldırım ve Şimşek, 2006), araştırmada bu desenden yararlanılmıştır. Çünkü dijital okuryazarlık popüler olarak bilindik, fakat bilimsel çalışmalarda yeteri düzeyde çalışması yapılmayan bir konudur.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin nedeni, olası görüşme yanlılığının ortadan kaldırılmak istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kişisel bilgilerin olduğu formda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaç yıldır görevlerinde çalıştıkları, cinsiyet bilgileri ve sorular yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuma ve yazma uygulamalarına yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme formundaki soruların geçerliği için üç uzmanın görüşüne başvurulup gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sosyal bilgiler öğretmenlerine hazırlanan sorular google formlar üzerinden yükleme yapılarak açık uçlu sorular gönderilmiştir. Sosyal bilgiler alanında deneyimli öğretmenler bu soruları cevaplamışlardır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilere daha sonra içerik analizi yapılmıştır.

2. 3. Araştırma Grubu

Araştırmada Mersin ili Erdemli ilçesinde bulunan farklı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmuş kişilerden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı 20 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada çeşitlilik olması için cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyleri dikkate alınmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı döneminde görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuş olup her bir öğretmen ile gönüllülük esasına dayalı olarak görüşülmüştür.

Tablo 1: Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Sıralama	Cinsiyet – Kod İsim	Eğitim düzeyi	Hizmet Yılı
1	Erkek – 1	Yüksek Lisans	22
2	Kadın – 2	Lisans	5
3	Erkek – 3	Yüksek Lisans	15
4	Kadın – 4	Lisans	7
5	Kadın – 5	Lisans	5
6	Kadın – 6	Lisans	8
7	Erkek – 7	Lisans	6
8	Kadın – 8	Lisans	3
9	Kadın – 9	Lisans	11
10	Erkek – 10	Lisans	2

11	Kadın –	11	Lisans	3
12	Kadın –	12	Lisans	7
13	Kadın –	13	Yüksek Lisans	5
14	Erkek –	14	Yüksek Lisans	8
15	Kadın –	15	Lisans	4
16	Kadın –	16	Yüksek Lisans	10
17	Erkek –	17	Yüksek Lisans	2
18	Erkek –	18	Yüksek Lisans	28
19	Kadın –	19	Lisans	3
20	Erkek –	20	Lisans	7

2. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmada belirlenen ve katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmenleri ile korona virüs salgını nedeniyle tam kapanma sürecine denk gelmesi ve alınan tedbirler nedeniyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiştir. Bunun yerine öğretmenlerle telekonferans yöntemiyle iletişim kurulmuştur, araştırma hakkında bilgilendirme ve görüşme formundan detaylı bir şekilde açıklama yapılmıştır bu sayede öğretmenlerin motivasyonuna uygun ortam oluşturulmuştur. Bu telekonferans sırasında gerekli görülen durumlarda yazılı notlar alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu google form üzerinden hazırlanarak mail yoluyla öğretmenlere gönderilmiştir ve doldurmaları için belli bir süre verilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere kendi isimleri yerine numaralar verilmiştir, 1'den 20'ye kadar rakamlar kullanılmıştır ve bunun bilgisi de katılımcılarla paylaşılmıştır.

2. 5. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanan verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde bulgular, araştırma sorularına dayalı olup önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Burada amaç elde edilen verileri sistematik ve açık bir şekilde betimleyerek bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların sonucunda dijital uygulamaları kullanma yetkinlikleri ve karşılaştıkları sorunların görüşlerde yer verilmiştir ve bunlara getirilmesi gereken çözümler üretmeye yönelik farklı fikir ve öneriler görüşmede belirtilmiştir.

Verilerin Analizinde Görüşmede Sorulan Sorular ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri.

A - İlk üç soru - Evet/Hayır (1, 2, 3)

B - 4. soru dâhil diğer sorular açık uçlu yorum soruları (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

1. Sınıf içerisinde dijital ortamda ders işlemek için yeterli teknik alt yapı ve araçlar mevcut mu?

Araştırma grubunda görüşme formu üzerinde ilk soru tablo 2'de cinsiyetler ve kodları belirtilen kişilerin yanıtları verilmiştir. Verilen yanıtlarda 9 kişi (%45) teknik alt yapı ve araçlarına evet yanıtını vermiştir. Diğer 11 kişi (%55)

hayır cevabını vermiştir. Yapılan telekonferans yöntemi sırasında alınan notlarda 6 ve 8 numaralı öğretmenler ek görüş belirtmiştir. Bunlardan 6 numaralı öğretmen teknik alt yapı ve araçların bazı özel okullarda mevcut olduğunu her okulda olmadığını, 8 numaralı öğretmen görüşü ise okulların içerisinde kısmen mevcut olduğu her sınıfta olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 2: Okullarda teknik alt yapı ve araçlar mevcut olma durumu hakkında verilen cevaplar

EVET	3, 4, 6, 10, 12, 13, 15, 16, 18
HAYIR	1, 2, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 17, 19, 20
EK GÖRÜŞ	6, 8

2. Okulda internet erişimi var mı?

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmede tablo 2 de çalışmakta oldukları okullarda internet erişiminin 19 kişi (%95) evet demiştir. Sadece 1 kişi (%5) hayır olarak görüş bildirmiştir.

Tablo 3: İnternet erişimi sorusuna verilen yanıtlar

EVET	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
HAYIR	5

3. Dijital uygulamaların eğitim ortamında kullanılmasını faydalı buluyor musunuz?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı dijital uygulamaların eğitim ortamında kullanılmasını faydalı bulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin dijital uygulamalar hakkında öğretici etkisinin yüksek olduğunu söylemişlerdir.

Tablo 4: Dijital uygulamaların faydası hakkında verilen cevap

EVET	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

4. Dijital okuryazarlık uygulamaları denilince aklınıza neler gelmektedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulaması kavramı hakkında 3 farklı görüş ortaya çıkmıştır bunlardan ilki (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 20) teknolojik araçların ve gereçlerin bütününü dijital okuryazarlık uygulamaları olduğunu belirtmiştir. Teknolojik araçlarla internet uygulamalarında doğru bilgiye ulaşmak ve anlamak olarak (8, 9, 10, 11, 16, 19) ikinci görüş olarak ifade edilmiştir. Yeteri kadar değer görmeyen (13) bir konu olduğunu ifade eden farklı bir görüş bildirmiştir.

5. Dijital okuryazarlık eğitimi vermek için yetkinlik kazanmanın yolları nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmede dijital yetkinlik kazanmak için katılımcıların büyük çoğunluğu (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) eğitim, seminer ve kurs gibi yerlerde eğitimin alınması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların çoğunluğundan farklı olarak 3 kişi farklı yorumlar getirmiştir. Bunlar 1, 9 ve 10 kod numaralı öğretmenlerdir ve görüşme sırasında alınan notlarla verilen yanıtlar görüşte:

"Ders olarak okutulabilir. Öğretim programları içerisinde dijital yetkinlik öğrenimi mevcut olduğunu bildirmektedir. Bu program çerçevesinde etkinlik örnekleri artırılabilir. Dijital vatandaşlık bilinci geliştirilebilir. Öğretmenlere seminer, öğretmen adaylarına ders olarak bu konular verilebilir" yetkinlik için etkili olacağı şeklinde anlatmaktadır. İkinci ayrı görüş olarak (9) öğretmen yetkinlik kazanmak için çalıştığı kurumda birebir çalışırken çalışılan yer içerisinde öğreniliyor olmasını yani deneyimleyerek belli bir süreç içersinde öğrendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden son farklı bir görüş olarak (10) "İhtiyaç oluşturmak gerektiğini düşünüyorum. İnsan ihtiyacı olanı öğrenmeye daha meyilli ve bu konuda dijital eğitimin istenilen düzeyde değerini ve öğrenmede verimli olacaktır" ek bir görüş belirtmiştir.

6. Dijital uygulamaların kullanımında sosyal bilgiler öğretmenleri arasında kuşak farkından dolayı doğan farklılıklar nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından benzer yanıtlar verilmiştir. Kuşak farklılıklarından dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital uygulamaları kullanmalarında değişkenlik olduğu ortaya çıkmıştır. Genç kuşak sosyal bilgiler öğretmenleri teknolojiye daha çok hâkim olurken yaşlı olan meslektaşları teknolojiyi kullanma becerisinin düşük olduğu görüşündedir. Ayrıca dijital uygulamaların kullanımı yaş farkı fazla olan öğretmenler arasındaki farkın belirgin oranda yüksek olduğu, genç kuşak öğretmenlerin dijital uygulamaları daha yetkin ve derslerde daha sık kullanmakta olduğu ortaya ifade edilmiştir. Bu soruda yaş farkı olan eğitimcilerin yeni nesillere eğitim sırasında yaşadığı zorlukların yaşa göre değişkenliğini tespit etmek ve donanım ve yetkinlik kazanması için eksiklikleri gidermek için görüşler alınması için oluşturulmuştur. Telekonferans sırasında alınan 1, 14, 16 kodlu kişilerin farklı görüşler şu şekildedir:

Görüşme sırasında 1 kodlu sosyal bilgiler öğretmeninin detaylı bir görüş bildirmiştir buna göre "Dijital göçmen olarak adlandırılan y kuşağı ile dijital yerli olan z kuşağı arasında teknolojiden kaynaklı birçok farklılık var. Dijital yerliler yeni uygulamalara daha çabuk adapte olabiliyorlar. Düşünme şekilleri öğrenmeyi öğrenme şekilleri teknoloji üzerine gelişmiş durumda. Covid salgını döneminde z kuşağı teknolojik araçlarla daha çok iç içe girdi. Bu hızlı değişime çabucak ayak uydurdular. Fakat dijital göçmenler hala adaptasyon problemi yaşıyor hatta birçoğu buna direniyor. Aradaki fark hızla açılmakta ve dijital göçmenler buna bazen yetişememektedir." İfade etmiştir. Bu görüşte farklı kuşakların teknolojiyi kullanma yetkinliğinde kuşak farkının önemini vurgulanmıştır. İkinci bir görüş olarak 14 kodlu öğretmen yorumunda "Öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip etmemeleri sonucu dijital ortamlarda uygulayabilecekleri programları bilmemektedir. (canva, menti gibi)" yeni teknolojilerde hızlı değişimin takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer son görüşün sahibi 16 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni, "Yeni kuşak öğretmenlerinin teknolojik aletlerle daha fazla içli dışlı olması, Teknolojik aletleri doğru bir şekilde kullanma ve kullandığını anlayabilme açısından daha iyi olmaları, Geleneksel öğretime takılmayıp yeniliklere açık olmaları" kuşak farkı olan yaşlı öğretmenlerin ön yargılı olmamaları gerektiğini ve yeni teknolojileri eğitimde kullanmak için yetkin olmaları gerektiğini belirtmiştir.

7. Dijital uygulamalarda sosyal bilgilerin verilmesi öğrenme üzerindeki faydaları nelerdir?

Araştırma grubunda yarı yapılandırılmış görüşmede 7. soruya verilen yanıtlarda katılımcılar tarafından 10 ve 20 numaralı öğretmen görüşü dışında diğer katılımcılar tümü dijital uygulamalarda sosyal bilgiler dersinin işlenmesi öğrenme üzerinde faydalı olduğunu konusunda benzer yanıtlar verilmiştir. Dijital uygulamalarda sosyal bilgiler dersine verilen yanıtların detaylı görüşler 2, 14, 18 kod numaralı öğretmenler dijital uygulamaların üç boyutlu olması öğrenmeyi pekiştireceğini ifade etmiştir. Ayrıca devamında dijital uygulamaların ve teknolojilerin öğrencilerin ilgisini çeken bir tarafı olduğunu kullanımlarının kolaylığı sayesinde bilgiye erişimde avantaj sağladığı görüşünü savunmuşlardır. 10 ve 20 kod numaralı öğretmen görüşünde faydası olmayacağını dile getirmişlerdir. Farklı görüşler arasında 2, 14, 18 kodlu öğretmen görüşünün yanında 7, 8, 9, 12 kod numaralı öğretmenlerde benzer şekilde internet ortamı ve uygulamalarına farklı yorum getirmiştir:

Dijital uygulamalarda sosyal bilgiler dersinin verilmesinin çevrim içi platformlar üzerinde uygulamaları kullanabilme ve anlamlandırabilme yetisine de sahip olunacağını şu şekilde ifade edilmiş: Benzetim tekniği daha rahat uygulanır, simülasyonlar ve animasyonlara erişim kolaydır. İnternet ile de her türlü bilgi önümüze serilmiştir."(2), "Artırılmış gerçeklik ya da sanal müze uygulamaları, interaktif, harmanlanmış, aktif öğrenme uygulamaları (film kullanımı, ters yüz öğretim vs.) gibi alternatif yöntemlerin uygulamadaki programda etkinliğini artırabilir."(7) "Çoklu ortamları kullanabilme(8), Sosyal olarak dijital medyayı incelemeyi mümkün hale getirmesi(9) ve İnternet ve medya kullanımını doğru yapmak."(12), "Öğrencinin giderek göremeyeceği ve ulaşamayacağı bilgileri dijital platformlar sayesinde görebilir ve öğrenebilir."(14), "Bilgiye hızlı ve eğlenceli bir şekilde ulaşma, Bilginin daha kalıcı olması...vb."(18) dijital uygulamaların öğrenmede destekleyici yanlarına yönelik yorum getirmişlerdir.

8. Dijital uygulamaları sınıf içerisinde kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Örnekler veriniz?

Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf içerisinde dijital uygulamaları kullanmalarına engel olan sorunların başında 1, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19 internet erişiminin olmaması, alt yapı yetersizliğinden ve bağlantıda kesintilerin olduğu ayrıca sınıfta yeterli araç ve gereçlerin mevcut olmaması sınıf içersinde dijital uygulamalarla ders işlemeye engel durumlar olarak görüş bildirmişlerdir. İkinci görüş olarak 5 kod numaralı öğretmen özel okullarda bir sorun olmadığını söylemiş devlet okullarında yetersiz olduğu görüşünü savunurken, 20 kod numaralı öğretmen ise kullanamadığı için sorun oluştuğunu bunun için yetkinlik olması gerektiğinden bahsetmiştir. Diğer son görüşte öğrenciler üzerinde anlama, odaklanmada zorluklar yaşadığı öğretmenlerinde bu konuda yeterli içerik ve konu bulması gerektiği şeklinde 2, 3, 6, 7, 8, 12, 15 kod numaralı öğretmen görüşü:

Öğrencilerin dijital uygulamaları adapte olmaları ve bunu algılama sorunu yaşadığını belirten yanıtlar şu şekildedir: "Şu an için dijital noktada sorun yaşamamaktayım yalnızca çocuklara bu konuda bilinç aşılanması gereklidir"(2), öğrenciler için dijital uygulamalara karşı bilgilendirmek gerektiğini ifade etmiştir. "Öğrenciler alışkın olmadıkları için uyum sorunu yaşıyorlar"(3) dijitalleşmenin eğitime entegrasyon sürecinin önemini vurgulamıştır. Diğer görüşte "öğrenci dersin amacından çok dijital uygulamayı kullanmaya odaklanması"(6) öğrencilerin uygulamayı kullanma beceri sürecinden bahsetmiştir. "İnternet kesintisi, öğrencinin bilgisayar gibi araçları kullanmadaki düşük yeteneği, yoklama alınmazsa öğrencinin derse katılmaması, derse karşı öğrencinin güdüsünü düşürmesi, toplumsallaşma bilincini düşürmesi vb."(7) öğrencilerin yetkinlik kazanmasından

bahsedilmiştir. "Öğrencinin odaklanma problemi"(8). "Çocukların interneti amacı dışında kullanması eğlence gibi görmesi"(12) bu görüşte öğrencilerin geleneksel eğitimden farklı olan dijital uygulamaların öğrenmede faydalı olmadığı düşüncesinde. "Uygulama içi kullanımı bilmemek en büyük sorun. İnternet olmaması sorun. Yeterli ve verimli uygulama bulunmaması. Öğrencilerin çok çabuk dikkatinin dağılması derse adapte olmasında zorluk yaşanmasına neden olmakta"(15) öğretmenler öğrencilere öğretme konusunda zorluklar yaşadığı şeklinde farklı görüş bildirmiştir.

9. Dijital eğitimi ve geleneksel eğitim arasındaki farklar nelerdir örnekler veriniz?

Dijital eğitimin geleneksel eğitim arasındaki farkı hakkında görüşmeye katılan (1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) sosyal bilgiler öğretmenler tarafından büyük çoğunluğu dijital eğitimin daha avantajlı olduğu görüşündedirler. Geleneksel eğitimin öğrenci üzerinde daha çok emek sarf etmesi ve öğrencinin ilgisini çeken durumların dijitale göre daha az olduğu vurgulanmıştır. Dijital eğitimin 3 boyutlu olması öğrencinin görsel ve işitsel duyularına hitap etmesi öğrenmeyi daha kalıcı ve ilgi çekici hale getirdiklerini açıklamışlardır. Dijital eğitimin olumsuz olduğunu savunan öğretmenler (8, 9, 10) geleneksel eğitimle yüz yüze olan ilişkilerden öğrenciye sosyalleşmesine imkân verdiği ve aktif öğrenmesine katkı sağladığını savunmuştur. Araştırmaya katılan farklı ve detaylı görüşlerde şu şekildedir:

"Dijital eğitim çağdaş, geleneksel eğitim eski metotların uygulandığı bir yöntem dijital eğitim yer ve zaman sınırı olmaksızın birçok avantaj sunar. Geleneksel eğitimde yer zaman faktörü sınırlıdır. (5)" öğretmen Diğer benzer görüşlü öğretmen görüşünde "Dijital eğitim daha ekonomiktir. Tamamen dijital eğitime yapılması sosyalleşme açısından dezavantajdır. Geleneksel eğitim sınıfla sınırlıyken dijital eğitimde bu sınırlılık yoktur. (6)" zaman ve mekan bağımsızlığı açısından eğitimin dijitalleşmesinin fırsatlarını açıklamıştır. Diğer görüşte "Geleneksel eğitim sınırlandırıcıdır(zaman, mekân vs.). Dijital eğitimin yaşam boyu öğrenme, esneklik, hoşgörü gibi unsurlar da etkililiği yüksektir. (7)" eğitimde zaman ve mekan kavramının önemine 3 farklı görüşe yer verilmiştir ve bunun dijital eğitimin sağladığı bir olanak olduğunu ifade etmişlerdir.

10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital uygulamalarda karşılaştığı olumsuzluklar hakkında bilgi veriniz?

Görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenleri 10. soruda birbirinden farklı sorunları belirtmişlerdir. Bu yanıtlardan (1, 4, 5, 7, 10, 15, 18) dijital uygulamalarda ders verilmesi için ders konularını vermek için bütünlük olmadığını, öğrencilerin ve okulların dijital teknolojilere ekonomik nedenlerden dolayı erişiminin eşit şekilde ulaşımının olmaması ve konuların dijital uygulamaların eksikliği ifade etmişlerdir. Görüşmede diğer görüş (2, 11, 13, 14, 16, 17, 19) okullarda eğitim veren öğretmenlerin yetkinlik ve bilgi eksikliğinden dolayı kullanmada ve öğretme de verimin düşük olacağını bildirmişlerdir. Üçüncü görüşte öğretmenler (3, 6, 8, 9) dijital uygulamaların kullanımı sırasında öğrencilerin sınıf içersinde esnek davrandığını ve bundan dolayı sınıf hakimiyetinde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Diğer iki görüşün sahibi (12, 20) bu konuda bilgisi olmadıklarını söylemiştir. Görüşme sırasında alınan notlar ve öğretmenlerin bazı görüşleri şu şeklidedir:

"Konuların seviyeye ağır gelmesi. Alan olarak ayrılmaması yani içerisinde tarih coğrafya gibi birçok alanı bulundurması ve aynı sene içerisinde birçok alandan eğitim verilmek zorunda kalınması."(1) dijitalde eğitimde

öğretmenlerin yetkinlik kazanması gerektiği ortaya çıkmıştır. "Dijital destekli eğitim ile geleneksel eğitim arasında çatışma yaşamaları Teknolojik araçları etkin kullanmada yaşadıkları sorunlar Ders müfredatlarının dijital destekli eğitime uygun olarak düzenlenmemiş olması."(4) ders içeriklerini dijital uygulamalara entegre edilmesi gerektiğini konusunda açıklama yapmıştır. "Yeterli uygulama bulunmaması. Bazı uygulamalarda yabancı dil bulunması. Daha güncel Web yazılımlı uygulamaların sayısının az olması. İdarecilerin dijital eğitime gerekli önemi vermemesi."(15) dijital eğitim için yeterli araç ve gereçlerin eksikliği ve yetkinlik kazanmaya yönelik eksiklikten bahsetmiştir. "Öğrencilerin her yerde aynı donamım ve şartlara sahip olmaması sıkıntı oluşturmaktadır. Dijital uygulamaları yaptıracak öğretmenlerin aynı bilgi ve tecrübeye sahip olamaması sorunlara neden olmaktadır." Yetkinlik konusuna vurgu yapılmıştır. (11) "Dijital ortama ve araçlara eşit ulaşım ve erişimin olmadığını ve dijital eğitimi veren öğretmenlerin henüz yeterli donanıma sahip olmadığını ifade etmiştir. Zaman(bağlantının gecikmesi vb.) ve ekonomi (bilgisayar ve donanımları ile wifi ücretlerinin yüksek olması)olarak maliyetli olması. Beden hastalıklarını artırması ya da oluşturması (gözde astigmat, belde sırt ağrısı ya da bel felci vs.)."(7) farklı bir yorum yapan katılımcı dijital eğitimin fiziki rahatsızlıklarından olumsuz bir durum olduğunu belirmiştir. "Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeyinin yetersiz olması ve dijital etkinliklerin hazırlık gerektiren bir yapısı olması nedeniyle öğrencilerin bu sürece bilgi eksikliğinden dolayı hazır olamaması."(14) dijital eğitim için öğrencilerin anlama düzeyleri için hazır olmadıklarını söylemiştir. "Sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik içerik ve konusunda bağdaştırıcı anlamda yetersiz hissetmek Sosyal bilgiler dersine yönelik içerik bulmak ve bunu öğrenciye verebilmekte çekinceler taşımak."(16) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciye bilgiyi dijital uygulamalarla vermesinde inanç ve özgüven sorunu yaşamakta olduğunu belirtmiştir. "Fazla bilgi kirliliği ve kafa karışıklığı olabilmekte. Eğitim eksikliğinden kaynaklanan kullanım sıkıntısı da yaşayabilmekteyiz. Etkileşimli harita, görsel videolar güncel değil."(17) öğretmen görüşünde dijital uygulamaların kullanımında çok fazla gereksiz ve yarasız bilgi olduğunu ve bunu öğrencilere verirken bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında karşılaştığı zorluklara karşı araştırma grubunda olumlu ve olumsuz değişken görüşler ortaya çıkmıştır. Teknolojini kullanımının tek başına dijital yeterlilik anlamında belirleyici olmadığı birçok faktörün etkili olduğu süreçleri kapsamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmede katılımcıların çoğunun teknoloji kullanabildikleri fakat teknolojinin derslere entegrasyonu sürecinde mesleki olarak dijital yeterliliğe sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan araştırmalar, öğretmenlerin teknolojinin geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir role sahip olarak okuma yazma eğitimine entegre edilmesine önem verdiklerini (Hutchison ve Reinking'den akataran Yamaç, 2019 s. 4), daha fazla mesleki desteğe ihtiyaç duyduklarını ve zaman, erişim ve mesleki gelişim eksikliği olmak üzere bazı engeller yaşadıklarını göstermektedir (Hutchison ve Reinking, 2011; Pang vd. aktaran Yamaç, 2019 s. 4). Bir başka sorun olarak dijital(sayısal) uçurum kavramı önemli konular arasındadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital uygulamalar ile çevrim içi ders işlemelerine imkân sağlamak için eşit erişim sağlanması gerekir. Sayısal uçurum, sosyo-ekonomik düzey, bilgi ve iletişim teknolojiklerine erişim ve geniş kapsamlı internet kullanımı konularında bireyler, aileler, işletmeler ve coğrafik alanlar arasındaki farklılıkları ve bu farklılıklardan doğan boşlukları içermektedir (OECD'den aktaran Bilgiç, Duman, Seferoğlu. 2011, s. 2). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital

uygulamalarda zorluklar yaşamaması için öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, görev yaptığı okullarda seminerler ve hizmet içi eğitimler almalıdır. Lisans düzeyinde öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde teorik değil pratik eğitimler alması gerekir. Ancak ülkemizdeki eğitim fakültelerinin teknolojik altyapısının yetersizliği, öğretim elemanlarının yeterli düzeyde teknolojik bilgi ve beceriye sahip olmayışları, bilişim teknolojilerinin öğretmen yetiştirme programlarına anlamlı bir şekilde entegre edilemeyişi ve benzeri sorunlar, gelecek nesillerimizin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinin önündeki en önemli engeller arasındadır(Kaya ve Yılayaz, 2019, s. 62). Devletin yetkili makamları talep ve arz durumlarını dikkate alarak sosyal bilgiler öğretmenlerine teşvik edici uygulamaları, araç temini ve uygun sınıf ortamını sağlamalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık uygulamalarında zorluk yaşamaması için kendini geliştirmesi, eğitim kurumlarının bu konuda gerekli donanımlara sahip öğretmenler yetiştirmesi ve öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip etmesi gerekir. Dijital uygulamaların zaman ve mekândan bağımsız erişim imkanı sağlaması eğitimde emek tasarrufunu sağlamıştır. Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelerin hız kazanması sonucunda eğitimde dijital okuryazarlık ve uygulamaları da giderek müfredata dâhil edilmekte, bunun sonucunda çağa ayak uyduracak, geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital yetkinlik anlamında uzmanlaşması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aydemir, Z., Sakız, G., Doğan, C. (2019). İlkokul düzeyindeki dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 617- 638.

Karabacak, Z., Sezgin, A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türkiye İdare Dergisi*, 488, 319-343.

Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bilgiç, H., Duman, D., Seferoğlu, S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 13, 257-263.

Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Selimi, A., Üseini, A. (2019). Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi – Kuzey Makedonya Örneği. *İnternational Congress of Economics and Business*. 19, s. 204 – 213.

Mazman, S., Usluel, Y.(2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme - öğretme süreçlerine entegrasyonu: modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 1, s. 62 – 79.

Kaya, Z., Yılayaz, Ö.(2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 8, s. 57 – 83.

Çelik, T.(2020). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 38, s. 211 – 229.

Hamutoğlu, N., Bozkurt, A., Kaban, A., Taşçı, G., Aykul, M.(2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. 2, s. 35 – 63.

Karakuş, G., Ocak, G.(2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz – yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1, s. 129 – 147.

Öksüz, C., Ak, Ş., Uça, S.(2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, s. 270 – 287.

Yamaç, A.(2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi. 1, s. 1 – 25.

Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., Genç, G.(2020). Okulöncesi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, s. 274 – 286.

Çağıltay, N., Çağıltay, K., Çakıroğlu, E., Çakıroğlu, K.(2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21, s. 19 – 28.

YENİ LİDERLİK YAKLAŞIMLARININ BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL PERFORMANSIN YÜKSELTİLMESİNE KATKISI

Hüseyin SALIK

Girne Amerikan Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

huseyinsalik45@gmail.com

ÖZET

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren liderlik araştırmalarına hız verilmiş ve bu kapsamda farklı dönemlerde farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. 1950'li yıllar ile birlikte liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu öne süren Özellikler Teorisi, süreç içerisinde önce liderliğin davranışlarda saklı olduğunu öne süren Davranış Teorisi'ne, sonrasında liderliğin içinde bulunulan duruma göre değişkenlik gösterdiğini öne süren Durumsallık Yaklaşımlarına bırakmıştır. Günümüzde ise birbiriylehiçbir ortak teması olmayan Modern Liderlik Teorileri revaçtadır. Hangi yaklaşımla olursa olsun, liderlerin başarısı takipçilerinin performansını yukarı çekmekle ölçülebilir. Bu bağlamda bu çalışmada Modern Liderlik Yaklaşımlarının bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisi son dönemdeki çalışmalar ışığında irdelenmiştir. Sonuç olarak Modern Liderlik Teorileri'nden Karizmatik Liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerinde olumsuz etkileri olduğu, Dönüşümcü, Etkileşimci ve Vizyoner Liderliğin ise performansı yukarı çektiğine değinilmiştir. Bu bağlamda performans artışını hedefleyen örgütlerde karizmatik liderlik tarzının haricindeki modern liderlik teorilerinin uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, modern liderlik teorileri, performans, bireysel performans, örgütsel performans

CONTRIBUTION OF NEW LEADERSHIP APPROACHES TO IMPROVING INDIVIDUAL AND ORGANIZATIONAL PERFORMANCE

ABSTRACT

Since the second half of the 20th century, leadership research has been accelerated and different approaches have been adopted in different periods. In the 1950s, the Traits Theory, which asserted that leadership was an innate characteristic, left it to the Behavioral Theory, which suggested that leadership is hidden in behaviors, and then to the Contingency Approaches, which suggested that leadership varies according to the situation. Today, Modern Leadership Theories, which have no common contact with each other, are in demand. Regardless of what approach, leaders' success can be measured by driving up the performance of their followers. In this context, in this study, the effect of Modern Leadership Approaches on individual and organizational performance is examined in the light of recent studies. As a result, it was mentioned from Modern Leadership Theories that Charismatic Leadership has negative effects on individual and organizational performance, while Transformational, Transactional and Visionary Leadership increases performance. In this context, it has been suggested to apply modern leadership theories other than charismatic leadership style in organizations aiming to increase performance.

Keywords: Leadership, modern leadership theories, performance, ındividual performance, organizational performance.

GİRİŞ

İnsanoğlunun tarih sahnesine ilk çıktığı günlerde küçük topluluklar halinde yaşamışsa da yerleşik yaşantıya geçiş toplulukları topluma dönüştürmüş, bu da toplum içerisindeki görevlerin yerine getirilmesinde kimlerin peşinden gidileceği konusunu doğurmuştur. Yöneticiler, toplumsal görevlerin yerine getirilmesinde yönetici sıfatıyla zor kullanarak işlerin yapılmasını sağlarken, liderlikte durum farklıdır. Çünkü her yönetici lider olmadığı gibi, her lider de yönetici değildir (Tabak & Sığrı, 2019). Bir kimsenin lider olabilmesi, ancak ve ancak onu herhangi bir zorlama olmaksızın gönüllü olarak takip edenlerin varlığı ile mümkündür (Doğan, 2007). Tarihsel süreç içerisinde liderlik yaklaşımları da liderlik tarzları da değişime uğramıştır. Günümüz dünyasında modern liderlik teorileri revaçtadır.İş dünyasında liderler, onları gönüllü olarak takip eden takipçilerinin performanslarını yukarı çektiği ölçüde başarılı olmaktadır. Bu sayede örgütsel performansın yükselmesi, nihayetinde ise örgütsel amaçlara ulaşmak mümkün olmaktadır. Bu çalışmada modern liderlik teorilerinin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisine yönelik olarak son dönemde yapılan araştırmalar ışığında çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Liderlik Teorisi ve Modern Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda 1950'li yıllara kadar liderliğin doğuştan kazanılan bir yetenek olduğunu savunan Özellikler Yaklaşımı hâkim görüş kabul edilirken, 1950 ila 1970 arasında liderin etkinliğinin liderin davranışlarında yattığını savunan Davranış Yaklaşımı yükselişe geçmiştir. "Ohio State Kuramı", "Michigan Kuramı", "Yönelim Tarzı Matrisi" ve "Likert'in Sistem IV Yaklaşımı", önde gelen liderlik yaklaşımları olarak ön plana çıkmıştır. 1970'lerden 1980'lerin ilk yarısına kadar Davranış Yaklaşımı yerini etkili liderliğin içinde bulunan koşullara göre farklılaştığını savunan

Durumsallık Yaklaşımı'na bırakmıştır. "Etkin Liderlik Kuramı", "Yol-Amaç Kuramı", "Olgunluk Modeli Kuramı", "Üç Boyutlu Liderlik Kuramı", "Önderlik Doğrusu Kuramı", "Karar Ağacı Modeli" gibi modeller, Durumsallık Yaklaşımını temel alan liderlik yaklaşımlarıdır. 1980'li yıllardan itibaren ise "Vizyoner Liderlik", "Karizmatik Liderlik", "Dönüşümcü Liderlik" ve Etkileşimci Liderlik" gibi hiçbir ortak teması bulunmayan Modern Liderlik Yaklaşımları ön plana çıkmaya başlamıştır(Tabak & Sığrı, 2019).

Modern liderlik yaklaşımlarından *Karizmatik Liderlik*, kökeni oldukça eskilere dayanan, liderin kişilik özelliklerinin takipçileri üzerinde etki yaratmasıdır. Karizmatik liderler, takipçilerine rol modellik yaptığından, takipçileri istemsiz olarak liderlerini takip etmektedir (Aykanat & Yıldız, 2016).Özgüveni yüksek, yüksek ikna yeteneğine sahip, pozitif ve güdüleri harekete geçirebilen nitelikleri ile karizmatik liderler, takipçilerinde liderlerinin başkalarından farklı biri olduğuna yönelik bir intiba uyandırırlar(Erkutlu, 2014).

Vizyoner Liderlik ise örgütün geleceğine yönelik gerçekçi bir vizyon oluşturup takipçilerin örgütün gelecekte olacağı noktaya inanmalarını ve bu inanç doğrultusunda harekete geçmelerini sağlamaya dayanmaktadır (İşcan & Tanrıbil, 2016). Vizyoner bir lider, geleceği hayal edip bu hayalin gerçekleşebileceğine takipçilerini inandırabilen liderlerdir. Bunu sağlamak için de yalnızca sözel olarak değil davranışları ile de örnek olur.

Bir diğer modern liderlik yaklaşımı olan *Dönüşümcü Liderlikte* ise çalışanların kurumsal amaçlara yönelik olarak hareket etmesini sağlamak üzere çalışanların olgunluk düzeyleri ve şartlar arasında bir denge yaratma durumu söz konusudur (Karamanlıoğlu, Şenkul, & Sığrı, 2019). Dönüşümcü liderler, kurumun vizyonunu içselleştirerek çalışanlara aktarmakta ve bu vizyona ulaşmak için gereken değişim ve dönüşümü yönetmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlerin tutarlı davranışlar sergileyerek kuruma yön vermesi gereklidir (Polatçı & Sobacı, 2017). Bunun için de "Karizmasını" kullanarak çalışanlara ilham vermeli (İlham Verici Motivasyon), takipçilerinin duygu ve isteklerine önem vermeli (Bireysel Önem)ve mevcut sorunlara farklı bakış açılarını teşvik etmelidir (Entelektüel Teşvik) (Çetin, Korkmaz, & Çakmakçı, 2012).Son olarak *Etkileşimci Liderlikte* ise takipçilere neyi ne zaman yapmaları konusunda yol gösterme davranışı söz konusudur(Korkmaz & Çağli, 2019). Etkileşimci liderlikte lider ile takipçiler arasında neyi ne kadar sürede başarırlarsa ne elde edecekleri konusunda net bir anlaşma söz konusudur. Bu sayede çalışanların ortak amaç etrafında toplanmasını sağlamaktadır (Çetin, Korkmaz, & Çakmakçı, 2012). Etkileşimci liderliğin Koşullu Ödüllendirme, İstisnalarla Yönetim ve Serbest Bırakıcı Liderlik olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Koşullu ödüllendirmede çalışanların neyi ne kadar sürede başarırlarsa elde edecekleri ödülün ne olacağının bilgilendirilmesi söz konusudur (Erdoğan-Morçin & Çarıkçı, 2016). İstisnalarla yönetimde ya liderin çalışanı uzaktan izleyip tam hata yapacağı anda müdahale etmesi (aktif istisnalarla yönetim) ya da liderin çalışana hiç karışmayıp işi tamamladıktan sonra hatalarını söylemesi (pasif istisnalarla yönetim) söz konusudur (Şentürk, ve diğerleri, 2016). Serbest Bırakıcı Liderlikte ise lider, yetkilerini tamamen astlara bırakmaktadır(Arslan & Uslu, 2013).Görüldüğü üzere liderlik teorileri süreç içerisinde değişime uğramış, liderin sahip olduğu özelliklerin onu lider yaptığı görüşünden başlayarak nihayetinde modern liderlik yaklaşımlarına doğru bir gelişim söz konusu olmuştur. Ancak asıl olan şey, liderin amacının bireysel performansları artırarak örgütsel amaçlara ulaşmayı mümkün kılmasıdır.

Bireysel ve Örgütsel Performans

Kâr odaklı olsun ya da olmasın tüm örgütlerin başarısının anahtarı şüphesiz ki yüksek performanstır. Kurumsal amaçlara ulaşabilmek için çalışanların sergilediği bireysel çabaların tamamı, bir bütün olarak örgütsel performansı oluşturmaktadır. Dolayısıyla örgütsel performans, bireysel performansların toplamından oluşmaktadır(Erdoğan, 2014). Asıl hedef kurumsal başarının artırılması ve kurumun bir işi ne şekilde yaptığının iyileştirilmesi olduğundan, bireysel performanstan başlayarak öncelikle takımların, sonra grupların ve nihayetinde tüm organizasyonun performansının artırılması ana hedeftir. Bu bağlamda performansın kurumsal hedeflere ulaşmak konusunda çalışanların sergiledikleri katkıların düzeyini objektif olarak belirten kriterdir. Bu sayede nihai çıktıların istenilen düzeyde olup olmadığı kontrol edilebilir (Gümüştekin, Özler, & Yilmaz, 2010).Performans, kurumların yaptığı iş sonucunda elde ettiği çıktıların arzu edilen nitelikte ya da nicelikte olup olmadığının bir göstergesidir. Bu bilgi kullanılarak kurumun uzun vadede yaşamını sürdürüp sürdürmeyeceği ortaya konulur. Ayrıca karar verici konumundaki yetkililerin kurumsal başarıya giden yolda kararlarını daha sağlıklı bir şekilde almaları mümkün olabilir(Çöl, 2011).Örgütlerin vizyon ve misyonu çerçevesinde her kurumun kendine göre belirlediği bir asgari performans düzeyi vardır. Bu asgari çıktının altı, performansın yeterli düzeyde olmadığına işaret ederken, asgari çıktının üzerine çıkıldığında performansın yeterli olduğu, hedef düzeyi geçtiğinde ise performansın yüksek olduğu çıkarımı yapılır. Belirlenen hedefe ne kadar yakın olunduğu ya da gösterilen çabaların yeterli olup olmadığı bireysel ve örgütsel performansın değerlendirilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla performans tek başına bir anlam ifade etmez, aynı zamanda değerlendirilmesi de gereklidir. Kısacası performansı sadece çaba olarak görmek doğru değildir. Performansı, çabalar sonucunda elde edilen kazanımlar olarak görmek daha doğru olacaktır (Ünal & Günay, 2016).Performans kavramı, değerlendirme düzeyi, süre, amaç ve ölçme yöntemi bağlamında ele alınabilen çok boyutlu bir kavramdır. Performans kavramının boyutları Şekil 1'de görülmektedir.

Amaç	***Süre***	***Ölçme Yöntemi***	***Değerlendirme Düzeyi***
Aynı düzeyi korumak	Uzun Vade	Objektif / Niteliksel	Toplumsal
İyileştirmek	Orta Vade	Sübjektif / Niceliksel	Örgütsel
Geliştirmek	Kısa Vade		Grup
			Bireysel

↓ ↓ ↓ ↓

Performansın Boyutları

Etkililik ve etkenlik

Kalite

Verimlilik

Çalışma yaşamının kalitesi

Yenilik

Kârlılık ve bütçelenebilirlik

Şekil 13: Performansın Boyutları

Kaynak: Akçakaya'dan (2012) faydalanarak oluşturulmuştur.

Modern Liderlik Yaklaşımlarının Bireysel ve Örgütsel Performans Üzerindeki Etkisi

Modern liderlik yaklaşımlarının bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisine yönelik olarak ulusal ve uluslararası literatürde son 3 yılda oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Örneğin Meslec, Curseu, Fodor ve Kenda (2020), karizmatik liderliğin ve ödüllerin bireysel performans üzerindeki etkisini incelemiştir. 118 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca karizmatik liderlik tipinin uygulanması durumunda bireysel performans üzerinde herhangi bir etki yaratılamadığını, 274 kişilik kontrol grubundan elde edilen bulgular doğrultusundakarizmatik liderliğin yanı sıra ödüllendirmenin olması durumunda bireysel performansın artırılabildiği gösterilmiştir. Al Khajeh (2018) liderlik tarzlarının örgütsel performans üzerindeki etkisini Birleşik Arap Emirlikleri özelinde incelemiş ve karizmatik liderlik ile etkileşimci liderlik tarzlarının örgütsel performans ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu, buna karşılık dönüşümcü liderlik tarzının örgütsel performans üzerinde olumlu bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Karizmatik liderliğin örgütsel performans üzerinde olumsuz etkisini ortaya koyan başka bir araştırma, Wegge, Jungbauer ve Shemla (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. 88 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada kriz zamanlarında karizmatik liderliğin işe yaramadığı, kriz sonrası dönemde toparlanma için faydalı olsa da kriz anında karizmatik liderliğin örgütsel performansı düşürdüğü belirlenmiştir. Öte yandan Ekmekçioğlu, Aydıntan ve Çelebi (2018) ise bir kamu kuruluşunda çalışan 113 katılımcı ile karizmatik liderliğin koordineli takım çalışması üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında karizmatik liderliğin koordineli takım çalışması üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Görüldüğü üzere son dönemde yapılan güncel araştırmalarda karizmatik liderliğin örgütsel performans üzerinde bariz bir olumlu etkisi olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

Modern liderlik teorilerinden dönüşümcü liderliğin bireysel ve örgütsel performans ile ilişkisine yönelik son dönemdeki güncel araştırmalar incelendiğinde de tersi bulgular söz konusudur. Örneğin Buil, Martinez ve Matute (2019), dönüşümcü liderliğin bireysel performans üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlığın aracı rolünü incelemiş ve dönüşümcü liderliğin bireysel performans üzerindeki etkisinde Katılım'ın aracı rol üstlendiğini ve dönüşümcü liderliğin bireysel performansı Katılım aracılığı ile olumlu etkilediğini belirlemiştir. Para-Gonzalez, Jimenez-Jimenez ve Martinez-Lorente (2018) dönüşümcü liderlik ile örgütsel performansı 200 İspanyol sanayi kuruluşu çalışanlarından elde edilen veriler ile incelemiş ve dönüşümcü liderliğin bireysel performansları yukarı çektiğini belirlemiştir. Aynı bulgulara, Çin'de 389 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda Jiang, Zhato ve Ni (2017) tarafından da ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, dönüşümcü liderliğin sürdürülebilir bireysel performansın yükselmesini sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla modern liderlik teorilerinden dönüşümcü liderliğin bireysel ve örgütsel performanslar üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmektedir.

Modern liderlik teorilerinden bir diğeri olan etkileşimci liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisine yönelik son dönemdeki araştırmalara bakıldığında da genel olarak etkileşimci liderliğin performans üzerindeki olumlu etkisine yönelik bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Alrowwad, Abualoush, & Masa'deh (2020), Ürdün'deki bankacılık sektöründe etkileşimci liderlik ile performans arasındaki ilişkiyi 298 bankacı katılımcı ile incelemiş ve etkileşimci liderliğin bireysel performansı artırdığını ortaya koymuştur. Kalsoom, Khan ve Zubair (2018) ise hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderliğin bireysel performans ile ilişkisini incelemiş, sonuç olarak etkileşimci liderliğin daha fazla olmak üzere her iki liderlik tipinin de bireysel performans ile güçlü ve pozitif bir korelasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur. Basri, Rashid, Abashah ve Samah (2017) ise etkileşimci liderlik stilinin bireysel performans üzerindeki etkisini Malezya'daki eczacılık endüstrisi özelinde incelemiş ve aynı sonuca ulaşmıştır. Sheshi ve Kerçini (2017) ise Arnavutluk özelinde dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisini incelemiş ve etkileşimci liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Dolayısıyla modern liderlik teorilerinden etkileşimci liderliğin bireysel ve örgütsel performanslar üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmektedir.

Modern liderlik teorilerinden bir diğeri olan vizyoner liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde de vizyoner liderliğin performans üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmaktadır. Örneğin Saba, Tabish ve Khan (2016), vizyoner liderliğin bireysel performans üzerindeki etkisini Pakistan'daki hizmet sektöründen 275 katılımcı ile incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, vizyoner liderliğin bireysel performans üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Fauzan (2018) da Malezya'daki bir kargo şirketi çalışanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında vizyoner liderliğin bireysel performansın artışını sağladığını ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere modern liderlik teorilerinin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalarda karizmatik liderlik hariç modern liderlik teorilerinin bireysel ve örgütsel performans üzerindeki olumlu etkisi görülmektedir.

SONUÇ

Liderlik, insanoğlunun tarih sahnesine çıktığı ilk andan itibaren gündemde olan bir konudur. Eski çağlarda insanlar yiyecek peşinde avlanırken bir lideri takip etmiştir. Bu durum günümüzde de pek farklı değildir. Eski çağlarda asıl amaç beslenebilmek olduğundan av peşinde liderlerini takip eden insanlar, günümüzde örgütsel amaçlara ulaşabilmek için liderleri takip etmektedir. Liderlik konusu 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim insanlarının araştırma konusu olmuş, liderlik yaklaşımları da süreç içerisinde değişime uğraşmıştır. Başlangıçta liderlik araştırmaları, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunan Özellikler Teorisi çerçevesinde şekillenmiş, sonrasında liderliğin davranışlarda saklı olduğunu savunan Davranış Teorisi geliştirilmiştir. Ardından Davranış Teorisi de eleştirilmeye başlanmış ve yerini liderliğin farklı durumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini savunan Durumsallık Yaklaşımına bırakmıştır. Günümüzde ise hiçbir ortak teması bulunmayan farklı liderlik tiplerinin olabileceğini savunan Modern Liderlik Teorileri revaçtadır. İş dünyasında ise bütün liderlik teorileri bireysel performansın nasıl yukarı çekileceği ve bu yolla örgütsel performansın nasıl artırılabileceğine odaklanmaktadır. Günümüzde revaçta olan Modern Liderlik Teorileri de bu kapsamda bireysel ve örgütsel performans artışı ile ilişkilidir.

Modern liderlik teorilerinden Karizmatik Liderlikte liderler yüksek ikna kabiliyeti ve doğal rol modellik özellikleri ile takipçilerini etkilerken, Vizyoner Liderlikte liderler örgütün geleceğine yönelik bir hedef koyar ve tüm takipçilerini o hedefe ulaşabilecekleri konusunda inandırır. Etkileşimci Liderlikte liderler takipçilerine neyi ne zaman yapacakları konusunda yol gösterirken, Dönüşümcü Liderlikte liderler kurumun vizyonunu içselleştirerek kurumsal vizyon doğrultusunda kuruma yön vermektedir. Görüldüğü üzere modern liderlik teorilerinde herhangi bir ortak tema yoktur. Ancak esas olan kurumsal amaçlara ulaşmaktır. Kurumsal amaçlara ulaşmak ise örgütsel performansı artırarak mümkün olacaktır.

Modern liderlik teorilerinin bireysel ve örgütsel performansın artışına olan etkileri ile ilgili son 3 yıl içerisinde özellikle yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde karizmatik liderliğin bireysel ve örgütsel performans üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla kurumsal amaçlara ulaşmak için bireysel ve örgütsel performans artışının gerekli olduğu durumlarda karizmatik liderlik tipinin uygulanması örgütün yararına olmamaktadır. Buna karşılık, dönüşümcü, etkileşimci ve vizyoner liderlik için ise tam tersi bir durum söz konusudur. Dönüşümcü, etkileşimci ve vizyoner liderliğin uygulanması, bireysel ve örgütsel performansın artışında anahtar rol üstlenmektedir.

Sonuç olarak bireysel ve örgütsel performansın artırılabilmesi için örgütlerde karizmatik liderlik haricindeki liderlik tiplerinin uygulanmasının bireysel ve örgütsel performans artışında önemli bir etki yaratacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda örgütsel performansı artırmak isteyen işletmelerde liderlerin karizmatik liderlik dışındaki liderlik tiplerini benimsemeleri yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

Akçakaya, M. (2012). Kamu Sektöründe Performans Yönetimi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Karadeniz Araştırmaları*(32), 171-202.

al Khajeh, E. H. (2018). Impact of Leadership Styles on Organizational Performance. *Journal of Human Resources Management Research, 2018*, 93-111.

Alrowwad, A., Abualoush, S. H., & Masa'deh, R. (2020). Innovation and intellectual capital as intermediary variables among transformational leadership, transactional leadership, and organizational performance. *Journal of Management Development, 39(2)*.

Arslan, H., & Uslu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 42-60. https://doi.org/10.19160/e-ijer.69648

Aykanat, Z., & Yıldız, T. (2016). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Yenilikçilik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 11*(2), 829-857. https://doi.org/10.36543/kauiibfd.2019.035

Basri, H. H., Rashid, I. M., Abashah, A. B., & Samah, I. H. (2017). The Impact of Malay Transactional LEadership Style on Employee Performance: The Malaysia Pharmacy Industry Perspective. *International Journal of Information, Business and Management, 9(2)*.

Buil, I., Martinez, E., & Matute, J. (2019). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International Journal of Hospitality Management, 77*, 64-75.

Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik ile Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 7-36.

Çöl, G. (2011). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(1), 35-46.

Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik.* İstanbul: Kare Yayınları.

Ekmekçioğlu, E. B., Aydıntan, B., & Çelebi, M. (2018). The effect of charismatic leadership on coordinated teamwork: a study in Turkey. *Leadership & Organization Development Journal, 39(8)*.

Erdoğan, İ. (2014). *İşletmelerde Davranış.* İstanbul: Beta Yayınları.

Erdoğan-Morçin, S., & Çarıkçı, İ. (2016). Dönüştürücü / Etkileşimci Liderliğin İş Tatminine Etkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü: Antalya'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilmiler Fakültesi Dergisi, 21*(1).

Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açıları.* Ankara: Efil Yayınevi.

Fauzan, M. F. (2018). A Study on Effect of Leadership Styles on Employees Performance in Local Courier Company: The Case of Pos Laju in Malaysia. *Journal of Public Value and Administrative Insight, 1(1)*.

Gümüştekin, G. E., Özler, D. E., & Yilmaz, F. (2010). 360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Business and Economics Research Journal, 1*(1), 1-20.

İşcan, Ö. F., & Tanrıbil, S. (2016). Vizyoner Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarına ve Adalet Algılarına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 0-0.

Kalsoom, Z., Khan, M. A., & Zubair, S. S. (2018). Impact of Transactional Leadership and Transformational Leadership on Employee Performance: A Case of FMCG Industry of Pakistan. *Industrial Engineering Letters, 8(3)*, 23-30.

Karamanlıoğlu, A. U., Şenkul, G., & Sığrı, Ü. (2019). Dönüşümcü Liderlik ve Bilgi Yönetimi: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Firmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Alanya Akademik Bakış, 3*(2), 99-122. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.555569

Korkmaz, M., & Çağli, M. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Çatışma Yönetim Stratjeileri. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 11*(41).

Meslec, N., Curseu, P. L., Fodor, O. C., & Kenda, R. (2020). Effects of charismatic leadership and rewards on individual performance. *The Leadership Quarterly, 31(6).*

Para-González, L., Jiménez-Jiménez, D., & Martínez-Lorente, A. R. (2018). Exploring the mediating effects between transformational leadership and organizational performance. *Employee Relations, 40(2).*

Polatçı, S., & Sobacı, F. (2017). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlerin Çatışma Yönetim Strateji Tercihlerinin İncelemesi: Türkiye Genelinde Bir Araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İKtisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(3), 27-40. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.310166

Saba, S., Tabish, A., & Khan, A. B. (2016). Role of Visionary Leadership in the Performance of the Employees at a Workplace: Moderating Effect of Organizational Citizenship Behaviour. *Proceedings of Sydney International Business Research Conference, Sydney, Australia*.

Sheshi, A., & Kerçini, D. (2017). The role of Transactional, Transformational and Participative Leadership. *Albanian J. Agric. Sci., Special Edition* .

Şentürk, F. K., Durak, M., Yılmaz, E., Kaban, T., Kök, N., & Baş, A. (2016). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Bireysel Yenilikçiliğe ETkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(17), 173-198.

Tabak, A., & Sığrı, Ü. (2019). Liderlik. Ü. Sığrı, & S. Gürbüz (Dü) içinde, *Örgütsel Davranış.* İstanbul: Beta Basım Yayın.

Ünal, Ö. F., & Günay, Z. (2016). Çalışanların Algıladıkları Performansları İle 360 Derece Performans Değerleme Arasındaki İlişki: Bir Telekomünikasyon Şirketi Örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(1), 273-289.

Wegge, J., Jungbauer, K. L., & Shemla, M. (2019). When inspiration does not fit the bill: Charismatic leadership reduces performance in a team crisis for followers high in self-direction. *Journal of Management Organization, First View*.

EURASIAN TENDENCIES IN TURKISH FOREIGN POLICY DURING THE JDP PERIOD: AN AXIS SHIFT?

PhD Candidate, Erkan OKALAN
Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey, erkanokalan@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Ömer Göksel İŞYAR
Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey, gokselis@uludag.edu.tr

ABSTRACT

Westernism has been defined as a fundamental principle of Turkish foreign policy since the foundation process of the Republic of Turkey. Although some alternative foreign policy searches were used in different periods of the Republic of Turkey's political history, this did not go beyond a temporary balance policy aimed at solving the problems with the West, and did not mean a shift from the pro-Western foreign policy axis. The process, that started with the acceptance of Turkey as a dialogue partner to the Shanghai Cooperation Organization in June 2012 and continued with the interpretation of the organization as an alternative foreign policy option to the European Union (EU) by Turkish officials, made the discussions regarding the emergence of a Eurasian-centered axis shift in Turkish foreign policy during the Justice and Development Party's (JDP) period a current issue. However, the Eurasian tendency in Turkish foreign policy is a phenomenon, neither new nor unique to the JDP government. Contrarily, the Eurasian tendency is a foreign policy option, which has been brought to the agenda by various ideological circles in different periods of Turkish political history and gained a momentum during the JDP period. This momentum can be explained by the effects of the developments emerged in international conjuncture on Turkey's relations with the West. This study aims to analyze whether the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy during the JDP period refer an axis shift in Turkey's traditional pro-Western foreign policy. Accordingly, in the first part of the study, traditional pro-Western line of Turkish foreign policy is addressed. Second part gives a place for Turkey's position in the Eurasian geography as well as the evolution of the Eurasian tendencies in Turkish political history. In the third part, this momentum of the Eurasian tendency in Turkish foreign policy during the JDP period is explained by the effects of the developments in international conjuncture on Turkey's relations with the West. In the fourth and last part, it is discussed that whether the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy during the JDP period can be interpreted as an axis shift in the pro-Western traditional line of Turkish foreign policy, in consideration of the advantages and disadvantages of such a foreign policy option.

Keywords: Turkish foreign policy, Justice and Development Party, Eurasia, Russia, the United States of America

AK PARTİ DÖNEMİ TÜRK DIŞ POLİTİKASINDA AVRASYACI YÖNELİMLER: BİR EKSEN KAYMASI MI?

Doktora Adayı, Erkan OKALAN
Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, erkanokalan@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Ömer Göksel İŞYAR
Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, gokselis@uludag.edu.tr

ÖZET

Batıcılık, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminden itibaren Türk dış politikasının temel bir ilkesi olarak tanımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti siyasi tarihinin bazı dönemlerinde alternatif dış politika arayışlarına başvurulması söz konusu olmuşsa da, bu Batı ile yaşanan sorunların çözülmesine yönelik geçici bir dengeleme siyasetinin ötesine gitmemiş, Batı-yanlısı dış politika ekseninden bir sapma söz konusu olmamıştır. Türkiye'nin Haziran 2012'de Şanghay İşbirliği Örgütü'ne diyalog ortağı olarak kabul edilmesiyle başlayan ve örgütün Türk resmi yetkililerince Avrupa Birliği'ne (AB) alternatif bir dış politika seçeneği olarak yorumlanmasıyla devam ettirilen süreç, Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) dönemi Türk dış politikasında Avrasya-merkezli bir eksen kaymasının oluştuğuna ilişkin tartışmaları gündeme getirmiştir. Ancak, Türk dış politikasındaki Avrasyacı yönelim ne yeni, ne de yalnızca Ak Parti hükümetine özgü bir olgudur. Aksine, Avrasyacı yönelim, Türk siyasi tarihinin farklı dönemlerinde ve çeşitli ideolojik çevrelerce gündeme getirilmiş olup, Ak Parti döneminde ivme kazanmış bir dış politika seçeneğidir. Bu ivme, uluslararası konjonktürde meydana gelen gelişmelerin Türkiye'nin Batı ile ilişkileri üzerindeki etkileriyle açıklanabilmektedir. Bu çalışma, Ak Parti dönemi Türk dış politikasındaki Avrasyacı yönelimlerin, Türkiye'nin geleneksel Batı-yanlısı dış politikasında bir eksen kaymasını niteleyip nitelemediğini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, Türk dış politikasının geleneksel Batı-yanlısı çizgisi ele alınmaktadır. İkinci bölümde, Türkiye'nin Avrasya coğrafyasındaki konumu ve Avrasyacı yönelimin Türk siyasi tarihindeki gelişimine yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, Türk dış politikasındaki Avrasyacı yönelimin Ak Parti döneminde kazandığı ivme, uluslararası konjonktürde meydana gelen gelişmelerin Türkiye'nin Batı ile ilişkileri üzerindeki etkileriyle açıklanmaktadır. Dördüncü ve son bölümde ise, Ak Parti dönemi Türk dış politikasındaki Avrasyacı yönelimlerin Batı-yanlısı geleneksel Türk dış politikasında bir eksen kayması şeklinde yorumlanıp yorumlanamayacağı, bu tür bir dış politika seçeneğinin avantaj ve dezavantajları göz önünde tutularak tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk dış politikası, Adalet ve Kalkınma Partisi, Avrasya, Rusya, Amerika Birleşik Devletleri

INTRODUCTION

Turkish foreign policy has been defined on a Western-centered axis since the proclamation of the republic. Although Turkey experienced some searches for alternative foreign policy in the years when it had problems with the Western world, these processes were temporary and did not cause an axis shift in the traditional line of foreign policy. The announcement of Turkey's desire for full membership to the Shanghai Cooperation Organization (SCO) in June 2012 by the most authorized level and the momentum gained in the development of cooperation in Turkish-Russian relations since August 2016 led to a question of whether the traditional Western-centered Turkish foreign policy has started to shift towards Eurasia during the Justice and Development Party's period. This study aims to analyze whether the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy during the JDP period refer an axis shift in Turkey's traditional pro-Western foreign policy. Accordingly, the main argument of this study is that the Eurasian tendencies increased in recent years of Turkish foreign policy during the JDP period can be explained with a pragmatic strategy rather than an ideological axis shift. In the first part of the study, traditional pro-Western line of Turkish foreign policy is addressed. Second part gives a place for Turkey's position in the Eurasian geography as well as the evolution of the Eurasian tendencies in Turkish political history. In the third part, this momentum of the Eurasian tendency in Turkish foreign policy during the JDP period is explained by the effects of the developments in international conjuncture on Turkey's relations with the West. In the fourth and last part, it is discussed that whether the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy during the JDP period can be interpreted as an axis shift in the pro-Western traditional line of Turkish foreign policy, in consideration of the advantages and disadvantages of such a foreign policy option.

1. Traditional Pro-Western Line of Turkish Foreign Policy

Pro-Western foreign policy has been a fundamental principle of Turkish foreign policy since the foundation of the republic (Tellal, 2005: 50). Regarding the continuation of Western-oriented foreign policy unchangingly until today, the fact that the Republic of Turkey took over the Ottoman legacy was an effective factor in this context. Such that the Ottoman Empire entered into the Westernization process by pursuing an expansionist policy towards Europe from the 1800s (Telatar, 2019: 353). However, the Republic of Turkey has only taken over the dimension of adopting Western political values of this Ottoman legacy, but not the expansionist dimension of it. Such that maintaining of the status quo is another fundamental principle of Turkish foreign policy that has been maintained since the foundation of the republic.

It is necessary to note that despite the pro-Western line prevails in foreign policy, there have been some exceptional cases in which Turkey seeks an alternative in foreign policy temporarily in problematic situations with the Western world. As one of these exceptional cases in Turkish foreign policy, the Ankara administration used the cooperation with Moscow as a trump card against the West in the early years of the Republic (Tellal, 2005: 50). During 1920s, Turkey tried to pursue a pro-Soviet foreign policy against Western world, as a response to unsolved problems related with its sovereignty and territorial integrity after the Treaty of Lausanne such as

the issues of Hatay, Mosul and the Straits. However, during the Second World War, the Soviet demands for Turkish territories as well as its request for a base in the Straits led Turkey to solve its problems with the Western world and pursue a pro-Western foreign policy. Thus, this pro-Soviet policy was only a balancing strategy used in Turkish foreign policy temporarily (Telatar, 2019: 353-354).

Similarly, although the Johnson letter in 1964 and the American arms embargo between 1975 and 1978 were interpreted as the risky situations of pro-Western Turkish foreign policy and prompted Turkey to search for alternative foreign policy options, these temporary cases also could not prevent the continuation of Turkey's traditional pro-Western foreign policy line. As a matter of fact, Turkey used its foreign policy preference by taking side of the Western bloc in the bipolar international structure during the Cold War era (Telatar, 2019: 353, 358). In this context, as one of the founding members of the United Nations (UN), Turkey became a member of NATO in February 1952 and also entered the negotiation process for EU membership in July 1959. With the removal of the communist threat, Turkey has gained the opportunity to tend towards Eurasia in its foreign policy since the 1990s (Eren, 2017: 85-86). However, the growing Russian influence on Central Asia and the Caucasus limited Turkey in improving relations with the Turkish republics in this region.

Moreover, Turkey's relations with the Western world were increasingly continued in the post-Cold War period. As the second largest army of NATO, Turkey has made important contributions to the operations of the organization in the conflicts emerged in different geographies during the post-Cold War era. In this sense, Turkey provided military support for the operations of NATO under a close cooperation with the United States (US) both in the campaign to struggle with international terrorism after the September 11 attacks and in the crises emerged in the Middle East, as well as in the Balkans. In addition, Turkey, that signed a Customs Union agreement with the European Union (EU) in 1995 and was officially recognized as a candidate for full membership in 1999, has been continuing the negotiations for full membership since 2005. Eurasianism, on the other hand, continued to be a relatively limited option in Turkish foreign policy in comparison to the pro-Western line of it (Telatar, 2019: 353-354).

2. Eurasian Tendencies in Turkish Political History

Turkey which is at the crossroads of Eastern and Western cultures is a Eurasian country. However, it is neither totally European nor Asian in many respects. Although the state turned its face to the West with the Imperial Edict of Gülhane in 1839, it was seen that general moral value judgments of the society continued to be dependent on the Eastern and Middle Eastern environment. As a country opening to the Arab world, Iran, Europe, the geography of the former Soviet Union (USSR), and above all to the Mediterranean, Turkey has an advantage of being one of the most powerful geological settlements in Eurasia (Friedman, 2017: 194).

Eurasia which has the richest energy resources in the world is a geography where almost all energy flow takes place today. In this sense, Süleyman Demirel, one of the important figures of the Turkish political life in the past, stated that the importance of Eurasia resulted from the following two main reasons: it has important energy

resources and it has also trade routes (the Silk Road) between the East and West. Therefore, Eurasia is a region that provides the connection between intensive energy-consuming countries and intensive energy-producing countries. Anatolian geography is located at the point that connects Eastern and Western Eurasia to each other (Aydın, 2011: 541).

Eurasia stretches from the former Yugoslavia and Hungary in the west to the Pacific Ocean in the east, and also from Lapland and Bering Strait in the north to the Khyber Pass in the South (Baldick 2016: 12). Turks emerged in the far east of the northern regions of Eurasia at an unknown date. (Roux 2007: 50). Oral Sander (2008: 31) asserted that Eurasian steppes are the Turkish ancestral lands from Volga to Amur. Along similar lines, the Turkish History Thesis is also based on the idea that the Turks spread to all of Eurasia after their immigration from the Central Asia (Keyder, 2005: 81).

Although it is argued by many that Eurasianism began to take place as a foreign policy option for Turkey in the 1990s, debates on Eurasianism as a foreign policy alternative are based on the 'Turanist' ideas of Enver Pasha and Sultan Galiev about a century ago in the country. Attilâ İlhan was one of the first people who use the concept of Eurasianism by purifying it from ideological discussions in Turkey. He opposed to Turkey's EU integration and considered Eurasianism as synonymous with thoughts of Sultan-Galiev who was seen as a symbol of an identity-creation for the synthesis of National-Left and Muslim Left (Kahraman, 2011: 70). Erol Manisalı also criticizes Turkey’s concentration on the Western integration in foreign policy. Manisalı argues that Turkey is a country that has common strategic interests with Russia, China and Iran, as a natural consequence of the local dynamics in the region (Çolakoğlu, 2019). According to Doğu Perinçek (2004: 35, 38), who is clearly against the synthesis of Galievism, Turkey would get rid of the bonds of EU door by choosing the Eurasian axis in its foreign policy. Thus, it would be a more independent country capable to regain its master position in Eurasia. According to him, Eurasian axis will be shaped not by the master-servant dichotomy, but rather by the principle of relative equality and the protection of national states. The future of the world will be determined by the struggle between the Western capitalist world, and the Eurasian world which is in pursuit of a multipolar and balanced world. Turkey's contribution to this struggle will be in two ways which will enable building of a bridge between Turkey and Eurasia: (a) improving regional cooperation with Russia, Iran, Iraq, and Syria in the West Asia, and (b) establishing good relations with Turkic Republics in the region (Perinçek, 2004: 35, 38, 60, 175). The Workers’ Party led by Perinçek (with its new name, the Patriotic Party), which opposes Turkey’s EU candidacy and supports membership for the SCO, advocates that it is necessary to establish the widest cooperation among Eurasian countries on the basis of independence and territorial integrity for the sake of Eurasian ideal (Ballı, 1989: 150).

After the WWII, the following sentence attributed to İsmet İnönü in the time of some problematic situations arose in the western bloc connoted to the existence of a deeply-rooted Eurasian tradition in Turkey: “*If necessary, a new world order is established, and Turkey finds its proper place in this new order*” (Görmüş, 2012: 22). Although Turkey's foreign policy was generally inclined to the West during the Cold War era, some sections that adopted the left-wing ideology in the society started to come together around ‘Eurasianism’ within the framework of anti-imperialism in the 1960. Süleyman Demirel, the Turkish Prime Minister of that time and known for his anti-Soviet

profile, signed the Treaty of Economic-Technological Cooperation with the USSR in 1967. As a result of this agreement, important industrial establishments such as an petroleum refinery and an Iron and Steel Factory were established with the support of the USSR (Tellal, 2005: 52, 55-56).

With the collapse of the Soviet Union, Turkey considered itself as an actor with a key role not only geographically but also culturally and historically in the region (Kinzer 2002: 280).This meant that regarding with newly-emerged geopolitical equations, Turkey began to describe itself no longer at periphery, but contrarily at the core of the new world (Durgun 2011: 304-308). This is reflected in the discourses of political circles in the country. In this sense, one year after Turgut Özal emphasized Turkey's new opportunity to become a regional leader in 1991, Süleyman Demirel's discourse "the Turkic world from the Adriatic Sea to the Great Wall of China" was a sign of the strengthening of the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy (Tellal, 2005: 56).

Thus, Turkey established the Turkish Cooperation and Coordination Agency (TIKA) in 1992 to carry out Eurasian projects which increased Turkish interests in Eurasia. In the same year, regular meetings began to conduct between Turkey and the Turkic Republics of the Commonwealth of Independent States (CIS). Business Councils which were created in 1991 have also become active since 1993. Chambers of Commerce and Industry of Eurasia was established in 1993 between Turkey and those countries. Turk-Eximbank also initiated a range of favorable loan programs, which supported exports of Turkey-based capitals to Eurasian countries (Ülker, 2000: 15).

Culturally, Turkey also began to broadcast in all Eurasian countries through a TV channel, TRT Eurasia, as of April 1992. This had a great impact even on the Uyghurs in China. Moreover, Eurasian Association of Universities which supports exchange programs for faculty members was established between Turkey and the Turkic Republics in the region (Kazgan, 1994: 256-257).

Regarding with the energy politics, Turkey tried to create a Security Belt with a strategic position which would control the Eurasian energy resources in the north and the Middle-Eastern energy resources in the South (Parlar, 2002: 358). This had been supported also by European countries. Moreover, with the Transport Corridor Europe, Caucasus and Asia project (TRACECA) organized by the EU Commission in 1993, it was aimed to create a transport corridor by building the highways and railways that would start from the Eastern Europe, run through Turkey, and reach to the Central Asia, China and Afghanistan. Turkey took part in the key position in this project (Sachdeva, 2016: 34).

In the February 28 process, also known as "the 1997 military memorandum", description of Turkey's future with Eurasia rather than Europe by some Turkish generals such as Tuncer Kılınç, could be seen as a typical projection of Enver Pasha's military Project (Belge, 2009: 242). Some political circles criticized this Eurasian tendency by identifying it with neo-Enverist and imperialist aspirations. However, in this context, some senior staff and nationalist generals of the period took the Ankara-Centered Regional Foreign Policy, which was initiated by Mustafa Kemal in the 1930s, as a reference. In this process, the state elite considered the EU acquis as an instrument and defined the EU as a supporting power for Turkey that is thought as the core of Eurasia. According

to this nationalist perspective, it was necessary to advance the technical-economic exchange with the Europeans, without allowing them to get involved in Turkey's internal affairs (Bora, 2017: 111).

3. The Rise of Eurasianism in Turkish Foreign Policy during the JDP Period

After the JDP came to political power in Turkey in 2002, a very strong emphasis on Europeanization became dominant in Turkish foreign policy. The JDP government criticized the previous governments for pursuing a foreign policy that ignored Turkey's historical past (Efegil, 2016: 51), and claimed that a dynamic and multidimensional foreign policy would reveal the regional potential of the country (Telatar, 2019: 354). Nevertheless, the new government could not remain indifferent to the Project for the New American Century (PNAC) declared by American State Department Advisor Condoleezza Rice. The PNAC that can be seen as the US's Eurasia Project aimed to "change political and economic order of 22 countries in the Eurasian geography in line with the interests of the US (Türk, 2002: 35). In this context, Eurasia started to refer the Greater Middle East Project (Kaynak et.al. 2007: 132), or the Broader Middle East and North Africa Initiative (BMENA) for the US (Kaynak et.al. 2004: 14). Turkey accepted the offer presented by the US for co-chairmanship in this project. This project was actually based on Mackinder's hypothesis that who rules Eurasia commands the World. In this sense, Turkey was situated at the center of almost all important issues for American interests in Eurasia. Consequently, the US had tried to keep Turkey in its own axis through this project (Tirman, 2005: 248).

Despite Turkey interpreted the BMENA as an important step taken with the aim of promoting peace, democracy and human rights in the region, it did not accept justification put forward by the US of its psychological operations –as in the Color Revolutions- in the Eurasian countries with the claim of "democratization through the shock therapies" (Özdağ, 2008: 255-256). This has caused some problems for the Eurasian partnership between Turkey and the US. These problems were tried to be turned into opportunity by Russia. Accordingly, during his visit to Turkey in 2004, Putin suggested a clear proposal to Turkey to focus on the Eurasian-centered foreign policy instead of the EU. However, Erdoğan did not prefer to use Putin's suggestion of Eurasian option as a trump card in its relations with the EU by taking seriousness of Eurasian option into consideration. At the request of Putin, Aleksandr Dugin visited to Turkey many times to meet with Turkish officials on the Eurasian project. In the Eurasia Symposium held at Gazi University in Ankara on 4-5 December 2004, Dugin made a speech that can be summarized as follows: Turkey cannot reach to its objectives for the Pan-Turkism alone; it should be hand in hand with Russia in order to achieve it (Yaşlı, 2015: 121).

The Eurasian orientation in Turkish foreign policy was badly damaged by the unfortunate Beslan attack carried out in Russia (December 2004) during a term in which Eurasia was supported as an alternative by some circles in Turkey. However, when there was no progress on the EU membership after 2005, Turkey's foreign policy approach showed an evolution towards to the Soft (Moderate) Eurasianism (Kaya, 2015: 83). What this concept means will be explained briefly below. Accordingly, Erdoğan has mentioned in different times about turning Turkey's face towards Eurasia and even spoke of being a member of the Shanghai Pact. However, emphasizing

the alternative worlds as a means of balancing the Western influence that he refers to is quite different from breaking totally away from the West (Bora, 2017: 116). Therefore, Erdoğan never spoke of breaking totally away from the West.

In 2009, Ahmet Davutoğlu (2008: 78), who was appointed as the foreign minister in the same year, stated that "Geographically, Turkey occupies a unique space. As a big country in the midst of Afro-Eurasia's vast lands, [Turkey] can be defined as a central country that has multiple regional identities in a way that cannot be reduced to a single integrated identity". From this point of view, the phenomenon of Afro-Eurasia has been seen as a historical complex that has existed for a very long time. Davutoglu stated that Turkey should follow three basic principles in Eurasia. According to Davutoğlu (2001: 164), first one of these three tactics was to ensure the gradual strengthening of the status of the North Caucasian republics within the Russian Federation. Second one was the balancing Russian influence on the Central-Asia and the Caucasus by consolidating relations with Iran which was overshadowed by ideological tensions, within the framework of a dynamic and rational economic cooperation. The third and the last one of them was to encourage all kinds of cooperation between the Central Asian countries.

In this context, one of Turkey's different axes of orientation has been the Silk Road Economies Project of which Turkey was already part. Three of the BRICS members (Russia, China, India) are included in the Silk Road Economies. The New Silk Road, which connects Europe, Asia and Africa, has been named a Eurafrasia route. The new paradigm of great powers has now taken the form as follows: the power that controls the pipelines on the Silk Road will also control the world (Talas et.al. 2008: 143). Turkey aims both to be located on the transit of Eurasian energy pipelines and to become the production base of Eurasia in medium and high-tech products in this new axis depending on the vision laid out through 'Turkey Industrial Strategy Document' and 'National Employment Strategy Document'. In a sense, it aimed to be China of Europe (Müftüoğlu et.al. 2014: 91).

With the year 2012, Eurasianism gained a new dimension in Turkish foreign policy during the JDP period. In July 2012, Recep Tayyip Erdogan, the Turkish Prime Minister of that time, informed Russian President Vladimir Putin about Turkey's desire for full membership to the SCO. This has triggered the debates on the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy to increase with a strong momentum. In fact, Turkey's first application for SCO membership was made in 2007 that was resulted negatively. In the same period, Iran acquired observer status in the organization. In 2011, Turkey applied for receiving the "status of dialogue partnership" in the SCO and this was accepted by the organization in 2012 (Eren, 2017: 87). Erdogan's statement on Turkey's SCO membership has been an important indicator that Eurasia has begun to be defined as a serious foreign policy option in Turkish foreign policy during the JDP period. This can be explained by two arguments. Firstly, the failure of the Western world in solving the problems with Turkey necessitated the search for new alternatives in Turkish foreign policy. Secondly, this new alternative needed in Turkish foreign policy has been defined as Eurasia due to the current shifting of the center of international system from Transatlantic to Eurasia. (Erşen, 2013: 22).

The probability of Turkey's EU membership process, which has been ongoing for almost 60 years, to be resulted in the near future has further decreased due to the rising number of the European governments opposing

Turkey's membership among the member countries. The EU's reluctance to complete Turkey's membership process led Turkish foreign policy to seek an alternative to the EU membership, such as the SCO. (Erşen, 2013: 17). Similarly, Washington's attitude ignoring Turkey's security concerns and supporting the PYD, a PKK-centered paramilitary organization in Syria, as its local ally in the Syrian civil war led Turkey to question its relations with the US. (Ünay, 2017).

As a matter of fact, the unsolved problems in relations with the US and the EU in Turkish foreign policy have motivated Turkey to seek cooperation with the active powers in the Eurasian geography. In this sense, it is important to note that after the warplane crisis that broke out between Turkey and Russia in November 2015 was resolved in August 2016, relations between these two countries started to evolve into a strategic dimension of cooperation in political, economic and militarily fields. Namely, in November 2015, a Russian Sukhoi Su-24M warplane was shot down near the Turkish-Syrian border by a Turkish Air Force F-16 fighter jet on the grounds that it violated Turkish airspace. This had plunged the Turkish-Russian relations into "a warplane crisis" that lasted about nine months. However, the fact that Russia was unexpectedly content with giving a mild reaction to the Euphrates Shield Operation organized by Turkey in Syrian territories in August 2017 was the first sign of a re-emerging basis for cooperation in relations between the two countries after the warplane crisis was resolved. In this context, joint attempts made by Turkey and Russia in the Astana process, which they led with Iran in order to end the conflict in Syria in January 2017, represented the political dimension of the cooperation between the two countries that supported different parties in Syria. Furthermore, Turkey's agreement with Russia regarding the purchase of S-400 missiles signed in December 2017 as a result of US's failure to meet Turkey's security needs for the missile defense system represented the military dimension of the Turkish-Russian cooperation. In addition, the Akkuyu Nuclear Power Plant project signed in 2010 and the TurkStream Natural Gas Pipeline project signed in 2014 represented the examples for economic and energy dimension of the cooperation between Turkey and Russia since acceleration of their construction processes after the warplane crisis was over in bilateral relations (Telatar, 2019: 356-358).

4. Discussion: Possibility of an Axis Shift in Turkish Foreign Policy toward Eurasia

Turkey's relations with Eurasia, which has evolved into a strategic dimension in political, economic and military fields in recent years, has led to an increase in debates about an axis shift in Turkish foreign policy during the JDP period. The announcement of Turkey's desire for full membership to the SCO in June 2012 by the most authorized level and the momentum gained in the development of cooperation in Turkish-Russian relations since August 2016 led to a question of whether the traditional Western-centered Turkish foreign policy has changed. Those who answered this question with the occurrence of an axis shift justified their arguments with the Eurasian tendencies that have increased in recent years in Turkish foreign policy during the JDP period. Others, who oppose this approach, define these claims of an axis shift occurred in Turkish foreign policy as anachronistic arguments that have been asserted ignoring the current international conjuncture characterized by a continuous change. In other words, the interpretation of Turkey's cooperation with Russia or its willingness for SCO

membership as the sign for a radical shift occurred in traditional Western-centered axis of Turkish foreign policy corresponds to an incomplete assessment made without considering the unstable and confrontational nature of the current international conjuncture. At this point, examination of the impact of the unsolved problems in Turkey's relations with the Western world on its Western-oriented foreign policy may be useful for analyzing the possibility of an axis shift in Turkish foreign policy during the JDP government period. (Ünay, 2017).

Despite the increasing Eurasian tendencies in Turkish foreign policy, it does not seem possible to argue that Turkey's traditional Western-centered foreign policy axis has shifted towards Eurasia. As a matter of fact, although the SCO has been brought to the agenda as an alternative option to the EU in Turkish foreign policy, Turkey has not given up on the EU membership process yet. On the contrary, the JDP government continues to criticize the Union for stalling Turkey during the negotiation process. Moreover, it does not seem possible for Turkey to be accepted to the SCO due to its NATO membership. In this sense, Moscow's non-responsive attitude for Turkey's request for full membership in the SCO can be explained by the organization's anti-NATO profile. Furthermore, Turkey's geographical position adjacent to the conflict zones makes it an irreplaceable ally for NATO on the one hand, and increases the importance of NATO for Turkey's security needs on the other. Also, it does not seem to possible for the Collective Security Treaty Organization (CSTO) or the SCO to be considered as alternatives to NATO in Turkish foreign policy. In this context, the inclusion of new members is not on the agenda of the CSTO which aims to cooperate in the field of security between Russia and the former Soviet republics in the region. The SCO, on the other hand, represents an organization relatively weak compared to NATO since it aims to cooperate in many different fields instead of focusing specifically on security such as NATO. Hence, consideration of the SCO membership as an alternative to the EU or NATO in Turkish foreign policy seems unlikely in the short term (Telatar, 2019: 357, 361-362).

On the other hand, Turkey's unsolved problems in its relations with the US have led Turkish foreign policy to cooperate with Moscow. However, this does not mean that Turkey's relations with the US have come to an end in the sense of an ideological axis shift. So much so that, even at a time when Turkey cooperated with Russia as part of the Astana process to end the conflicts in Syria, Ankara administration called on the Washington to prevent the Assad regime's possible idlib attack in late 2018. Similarly, Turkey's attempt to persuade the US to establish a safe zone in northern Syria has been an important indication that the Ankara administration did not give up its dialogue and cooperation with Washington, despite its cooperation with Moscow. In this sense, the US's proposal to the Turkish government to sell Patriot missiles instead of Turkey's agreement with Russia for S-400 missiles has been an indication that Washington also does not want to lose an ally like Turkey. (Telatar, 2019: 358).

Therefore, the cooperation with Moscow, which has intensified in Turkish foreign policy in recent years, can be considered as a policy of meeting the expectations of Turkey arising from the unsolved problems in its relations with the Western world by taking advantage of the Eurasian potential. Problems in Turkey's EU membership process have led the JDP government to make its willingness for SCO membership a current issue. Moreover, the US's support for the PYD in the Syrian civil war has led Turkey to cooperate with Moscow for the protection of

Syria's territorial integrity due to the security concerns. However, despite the improving Turkish-Russian cooperation since the second half of 2016, the Ankara administration continues its political dialogue with Washington also. Furthermore, for Turkey, which conducts almost half of its foreign trade with the US and Western European countries, a possible axis shift in its Western-centered foreign policy does not reflect an economically rational choice in the short term (Telatar, 2019: 359). Consequently, it is more appropriate to evaluate the Eurasian tendencies increased in recent years of Turkish foreign policy during the JDP period as a pragmatic strategy rather than an ideological axis shift. (Ünay, 2017).

Conclusion

The unsolved problems in Turkey's relations with the Western world in recent years serve as an explanatory factor in answering the question of whether the Eurasian orientations in Turkish foreign policy during the JDP period caused an axis shift. The Western failure to meet the expectations in Turkish foreign policy has led Turkey to solve these expectations with the search for new alternative options. Thesis on the current shifting of the center of international system from Transatlantic to Eurasia has brought this geography to be defined as a serious alternative option needed in Turkish foreign policy. However, rising Eurasian tendencies in Turkish foreign policy have not prevented Turkey from continuing its processes of cooperation and dialogue with the Western world. Turkey, which entered into the cooperation with Moscow in the Astana process to protect security priorities against the US support to the PYD in Syria, has also succeeded to continue its political dialog with the US at the same time. This was seen in Turkey's call to the US for prevention of the Assad regime's possible attack on Idlib in 2018. Furthermore, Turkey's NATO membership makes its current discourse on the SCO membership an attempt to keep its negotiation process with the EU dynamic rather than being a serious alternative to the Union in its foreign policy. The continuation of Turkey's EU membership process strengthens this assumption. Therefore, it would be more correct to interpret the Eurasian tendencies in Turkish foreign policy during the JDP period as a pragmatic foreign policy strategy based on the problems in Turkey's relations with the Western world. Consideration of past experiences in Turkish foreign policy, which caused Turkey to cooperate with Moscow in the years when it had problems with the Western world and resulted as temporary processes after the problems were overcome, supports this argument. Consequently, the future attitudes of the Western world towards Turkey's foreign policy expectations will be decisive in the evolution of current Eurasian trends in Turkish foreign policy.

BIBLIOGRAPHICAL SOURCES

Aydın, N. (2011). *Kırmızı Kitap: Milli Güvenlik Politikası*. İstanbul: Paraf Yayınları.

Baldick, J. (2016). *Hayvan ve Şaman: Orta Asya'nın Antik Dinleri.* (trans.) Nevin Şahin. İstanbul: Hil Yayınları.

Ballı, R. (1989). *Sosyalist Sol Konuşuyor*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Belge, M. (2009). *Sanat ve Edebiyat Yazıları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bora, T. (2017). *Cereyanlar: Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Çolakoğlu, S. (2019). Turkish Foreign Policy: Can Turkey Change its Pro-Western Orientation?. *The Middle East Institute*, https://www.mei.edu/publications/rise-eurasianism-turkish-foreign-policy-can-turkey-change-its-pro-wes tern-orientation

Davutoğlu, A. (2001). *Stratejik Derinlik: Türkiye'nin Uluslararası Konumu*. İstanbul: Küre Yayınları.

Davutoğlu, A. (2008). "Turkey's Foreign Policy Vision: An Assessment of 2007", *Insight Turkey,* 10 (1): 77-96.

Durgun, S. (2011). *Memalik-i Şahane'den Vatan'a*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Efegil, E. (2016). Ak Parti Hükümetinin Orta Doğu Politikası ve ABD Yönetimi ile Batılı Uzmanların Eleştirileri. *Akademik Bakış*, 9(18), 45-58.

Eren, E. (2017). Şanghay İşbirliği Örgütü ve Türk Dış Politikasında Gelecek Perspektifi. *Strategic Public Management Journal*, 3(5), 77-94.

Erşen, E. (2013). Türk Dış Politikasında Avrasya Yönelimi ve Şanghay İşbirliği Örgütü. *Orta Doğu Analiz*, 5 (52), 14-23.

Friedman, G. (2017). Gelecek 100 Yıl: *21. Yüzyıl İçin Öngörüler*. (trans.) İbrahim Şener. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Görmüş, A. (2012). *İmaj ve Hakikat: Darbe Günlükleri*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.

Kahraman, H. B. (2011). "Türk Solunun Çıkmaz Sokağı: Kemalizm (Ordu) İlişkisi". *Doğu Batı Düşünce Dergisi, Türk Sosyalizminin Eleştirisi,* 59: 35-76.

Kaya, E. (2015). "Dış Politika Değişimi: AKP Dönemi Türk Dış Politikası". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (12): 72-92.

Kaynak, M. and Gürses, E. (2004). *Büyük Ortadoğu Projesi*. İstanbul: İlk Yayınları.

Kaynak, M. and Gürses, E. (2007). Y*eni Ortadoğu Haritası: Ortadoğu'da Haritalar Değişiyor, Türkiye Kendisine Yer Arıyor.* İstanbul: Profil Yayınları.

Kazgan, G. (1994). *Yeni Ekonomik Düzende Türkiye'nin Yeri*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Keyder, Ç. (2005). *Memâlik-i Osmaniye'den Avrupa Birliği'ne*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kinzer, S. (2002). *Hilâl ve Yıldız: İki Dünya Arasında Türkiye*. (trans.) Funda Keskin. İstanbul: İletişim Yayınları.

Müftüoğlu, Ö. and Koşar, A. (2014), *Türkiye'de Esnek Çalışma: Kapitalist Üretim İlişkilerinde 'Yeniden' Esneklik*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Özdağ, Ü. (2008). *İstihbarat Teorisi*. Ankara: Kripto Kitaplar.

Parlar, S. (2002). *Ortadoğu: Vaadedilmiş Topraklar*. İstanbul: Yar Yayınları.

Perinçek, D. (2004). *Mafyokrasi: Emperyalist-Kapitalist Sistemin Mafyalaşması ve Türkiye*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Roux, J. P. (2007). *Türklerin Tarihi: Pasifik'ten Akdeniz'e 2000 Yıl*. (trans.) Aykut Kazancıgil, Lale Arslan Özcan. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Sachdeva, G. (2016). *India in a Reconnecting Eurasia: Foreign Economic and Security Interests*. Washington DC: CSIS Rowman & Littlefield.

Sander, O. (2008). *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Talas, M. and Bildirici, S. S. (2008). *Farklı Yönleriyle Küres*elleşme. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Telatar, G. (2019). Türk Dış Politikasında Avrasya Seçeneğinin Yükselişi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 351-369.

Tellal, E. (2005). Türk Dış Politikası'nda Avrasya Seçeneği. *Uluslararası İlişkiler*, 2(5), 49-70.

Tirman, J. (2005). *Savaş Ganimetleri: Amerikan Silah Ticaretinin İnsani Bedelis*. (trans.) Taylan Doğan, Aysel Yıldırım. İstanbul: Aram Yayıncılık.

Türk, H. (2002). *Büyük Oyun: Türkiye Üzerine Oynanan Oyunlar*. İstanbul: Akademi Yayınları.

Ülker, K. (2000). *Kızıl Elma, Kanlı Elma: Avrasya'da Yaklaşan Felâket ve Türkiye*. İstanbul: Özne Yayınları.

Ünay, S. (2017). Is Turkey's Foreign Policy Axis Shifting Toward Eurasia?. *Daily Sabah*, https://www.dailysabah.com/ columns/sadik_unay/2017/10/28/is-turkeys-foreign-policy-axis-shifting-toward-eurasia

Yaşlı, F. (2015). *AKP, Cemaat, Sünni-Ulus: Yeni Türkiye Üzerine Tezler*, 2. B., İstanbul: Yordam Kitap.

ÜNİVERSİTE MÜZİK EĞİTİM KURUMLARININ KÜRESEL PANDEMİ KRİZİ DÖNEMİNDE SOSYAL MEDYA KULLANMA DURUMLARI

Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, sumuzdas@yahoo.com

ÖZET

2020 yılı itibariyle hem dünyayı hem de ülkemizi etkisi altına alan COVİD-19 küresel pandemi hayatı olumsuz etkilemekte, bireyler kısıtlı bir şekilde yaşamlarını sürdürmektedirler. Salgında en fazla etkilenme ihtimali olan 65 yaş üstü ve Z kuşağı olarak tanımlanan 1997-2012 yılları arasında doğmuş olan gençlere (9-24 yaş) bu süreçte özel tedbirler uygulanmaktadır. Uluslararası kitle hedefleme şirketi olan Global Web Index (GWI) 2020 yılı verilerine göre, Türkiye nüfusunun yaklaşık %17'sini oluşturan Z kuşağının pandemi döneminde sosyal medya kullanımının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerini de içerisinde barındıran Z kuşağının interneti ve sosyal medayayı yoğun kullanmasının karşısında, Eğitim fakülteleri müzik bölümleri ve devlet konservatuvarlarının pandemi döneminde hem web sitelerini hem de resmi sosyal medya hesaplarını ne derece etkin kullandıkları merak uyandırmaktadır. Araştırmanın amacı müzik eğitimi kurumlarının web sitelerini ve sosyal medya araçlarını kullanım sıklıklarını inceleyerek eğitimsel rolünü tartışmaktır. Araştırmada yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki 40 Devlet Konservatuvarı ve 27 Müzik Eğitimi Anabilim dallarının web siteleri/resmi sosyal medya hesapları dahil edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Müzik Eğitimi bölümlerinin sadece %12'sinin web sitesi/sosyal medya hesaplarını aktif kullandığı %78'inin ise üniversite web siteleri dışında sosyal medya hesaplarının olmadığı görülmüştür. Devlet konservatuvarlarında ise %35'inin web sitesi/sosyal medya hesaplarını aktif kullandığı tespit edilmiştir. Konservatuvarlar içerisinde Pandemi döneminde içerik incelendiğinde sırasıyla Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi ve konser, söyleşi, panel, klip, sempozyum, çalıştay, seminer vb. etkinliklerle hesaplarını etkin kullanan kurumlar olduğu söylenebilir. Aktif kulanan dört üniversiteden sadece Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nın facebook platformunu kullanarak etkileşimde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, sosyal medya, devlet konservatuvarı, müzik öğretmenliği anabilim dalı

SOCIAL MEDIA USE OF UNIVERSITY MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE GLOBAL PANDEMIC CRISIS

ABSTRACT

As of 2020, the COVID-19 global pandemic, which has affected both the world and our country, negatively affects life, and individuals live in a limited way. Special precautions are applied to young people (9-24 years old), who are most likely to be affected in the epidemic, between the years of 1997-2012, who are over 65 years of age and defined as Generation Z. According to the data of Global Web Index (GWI), which is an international audience targeting company, 2020, it is seen that the use of social media has increased significantly during the pandemic period of Generation Z, which constitutes approximately 17% of the population of Turkey. In the face of the intensive use of the internet and social media by generation Z, which also includes university students, it is curious how effectively the music departments of education faculties and state conservatories use both websites and official social media accounts during the pandemic period. The aim of the study is to discuss the educational role of music education institutions by examining the frequency of using websites and social media tools. Content analysis was used as a method in the research. The websites / official social media accounts of 40 State Conservatories and 27 Music Education Departments in Turkey were included in the study. According to the results of the study, it was observed that only 12% of the music teaching departments actively use the website / social media accounts and 78% do not have social media accounts other than university websites. It was determined that 35% of the state conservatories actively use the website / social media accounts. When the content is examined within the conservatories during the pandemic period, Istanbul University Music of Turkish State Conservatory, Eskişehir Anadolu University State Conservatory, Tokat Gaziosmanpaşa University State Conservatory and Ankara Music and Fine Arts University concerts, conversations, panels, videos, symposiums, workshops, seminars, etc. It can be said that there are institutions that use their accounts effectively with activities. Of the four active universities, only Eskişehir Anadolu University State Conservatory interacts using the Facebook platform.

Keywords: Covid-19, social media, state conservatory, department of music teaching.

GİRİŞ

İlk olarak 31 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde kaynağı bilinmeyen bir solunum yolu rahatsızlığı olarak ortaya çıkmış ve 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO), dünya çapında vaka sayısı 13 kat arttığı için COVID-19'u bir pandemi olarak ilan etmiştir. Virüsün yayılımını azaltmak amacıyla hükümetler aracılığıyla insanların, evlerinden hayatlarına devam etmeleri doğrultusunda önlemler alınarak, günlük, sosyal ve iş hayatları olumsuz yönde etkilenmiştir. Korona virüs salgınından dünya genelindeki eğitim faaliyetleri de olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. UNESCO (2020) salgından dolayı okul ve üniversitelerin kapanması nedeniyle dünyanın dört bir yanından her yaştan 1,725 milyardan fazla öğrencinin etkilendiğini ifade etmiştir (Özok ve Tayiz, 2020: 294).

Bu olumsuzlukların çözümüne yönelik insanlar internetin ve sosyal medyanın yaygın şekilde kullanarak köklü değişikliklere yol açmıştır. Sosyal medya olarak değerlendirilen Twitter, Instagram, Youtube, Facebook,

WhatsApp gibi uygulamalar kullanıcılara birbiriyle içerik ve bilgi paylaşımının yanı sıra, aradıkları bilgiye veya ilgilendikleri içeriklere ulaşma imkanı vermektedir (Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014; Freberg, vd., 2013). Dilci (2020), sosyal kısıtlamaların getirmiş olduğu evde kalma zorunluluğunun bireyleri teknolojik ve dijital aletlerle daha fazla zaman geçirmeye sevk ettiğini dile getirmiştir. Dhawan (2020) tarafından Hindistan'da yapılan bir çalışmaya göre, katılımcıların %75'i salgın döneminde daha fazla sosyal medya kullandıklarını ifade etmişlerdir. 2020 yılında TÜİK tarafından yapılan araştırmaya göre 2020'de 16 ve 74 yaş gurubunda internet kullanım oranı %79 olarak saptanmıştır (Özok ve Tayiz, 2020: 298).

Ülkemizde hükümet politikası olarak 65 yaş üstü ve 20 yaş altı kişilerin virüsten en fazla etkilenen kesim olduğu varsayılarak yoğun bir şekilde kısıtlama uygulanmıştır. Ayrıca mart ayında YÖK'ün tavsiyesiyle üniversitelerin uzaktan eğitime geçmeleri ile birlikte üniversite öğrencilerini içerisinde barındıran Z kuşağını da olumsuz etkilemiştir. Z kuşağının öncelikle isminin nasıl çıktığı ve bu kuşağın karakteristik özelliklerini bilmekte yararı olduğu düşünülmektedir. 2012 yılında, USA Today, online platformunda okuyucuların Milenyaller'den(Y kuşağı) sonraki gelecek neslin adını seçmeleri için bir yarışma düzenledi. (Zoomer)Z Kuşağı adı önerildi (Junco & Mastrodicasa, 2007). Z Kuşağı 1997–2012 yılları arasında doğan kişilerden oluşmaktadır. Z kuşağı teknoloji ile barışık bir yaşama alışık oldukları için sokağa çıkma kısıtlamalarına maruz kalarak, evde sıkılmalarına karşılık kendi kendilerine yetebilme özellikleri ile pandemiden sınırlı ölçüde etkilenmişlerdir (Ünlü, 2020).

Teknolojiyle bu kadar barışık bir üniversite öğrencisine (Z kuşağı) yönelik müzik eğitimi kurumlarının resmi sosyal medya ve üniversite web sayfalarını ne kadar etkin kullandıkları merak uyandırmaktadır. Özellikle pandemi döneminde bu kurumların uzaktan eğitime destekler nitelikte olan etkinliklerin içeriğini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu yüzden Üniversite müzik eğitim kurumlarının küresel pandemi krizi döneminde sosyal medya kullanma durumları nedir? problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Türkiye'deki devlet konservatuvarları ve müzik öğretmenliği programlarına ait resmi sosyal hesaplar ve web sitelerinin içeriğini incelemek amacıyla yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki 39 Devlet Konservatuvarı ve 27 Müzik Öğretmenliği Anabilim dallarının web siteleri/resmi sosyal medya hesapları dahil edilmiştir. 1 adet Ankara Müzik ve Sahne Sanatları Üniversitesi 'de örnek oluşturması bakımından konservatuvar statüsüne dahil edilmiştir. İçerikler, pandeminin ilan edildiği 11 Mart 2020 ile 10 Mayıs 2021 tarihleri arası araştırmaya dahil edilmiştir. İçerik alt başlıkları olarak sosyal medya içerik sayısı, etkinlik(canlı yayın, konser, sempozyum vb.) sayısı, web sitesi güncelliği olarak belirlenerek irdelenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Konservatuvarlara ilişkin Belirtke tablosu

Okul Adı	Resmî Facebook,İnstagram, Twitter hesapları	Mart 2020 İtibari İle Gönderi Sayıları	Konser, Canlı Yayın, Etkinlik	Mart 2020 İtibari İle Resmi Web Sitesi Veri Akışı
Adana Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	 - -		Güncel değil
Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	3 Konser	Güncel
Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	1 Konser	Güncel
Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	1 Sempozyum	Güncel
Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	71 - -	1 Konser	Güncel
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Facebook İnstagram Twiter	- 296 296	13 Konser 16 Söyleşi	Güncel
Ankara Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	1 6 -	1 Konser 3 Söyleşi 1 Panel	Güncel
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 10 -	2 Konser 1 Seminer	Güncel
Antalya Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 20 -	12 konser	Güncel
Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	1 Konser	Güncel
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	22 Konser 5 Söyleşi	Güncel
Diyarbakır Dicle Üniversitesi	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel değil

Devlet Konservatuvarı					
Edirne Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	120 24 -	12 söyleşi 6 konser 4 Çalıştay	1 sempozyum 6 Klip	Güncel
Elazığ Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 7 -			Güncel
Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	124 - -	11 Konser 20 Söyleşi	4 Çalıştay 1 Sempozyum	Güncel
Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -			Güncel değil
Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 4 -	1 Konser	1 Söyleşi	Güncel
Hatay İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	27 47 -	5 Konser	5 Çalıştay	Güncel değil
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	43 - -	1 Çalıştay 5 Seminer	2 Konser	Güncel değil
Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 17 -	1 Söyleşi		Güncel
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	9 - -	2 Konser	1 Sempozyum	Güncel
İstanbul Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	50 156 50	7 Seminer 1 Atölye 10 Söyleşi	19 Konser 1 Panel	Güncel
İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	 11	2 Söyleşi		Güncel
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	35 40 250	5 konser	3 etkinlik	Güncel
İzmir Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	1 Konser		Güncel
	Facebook	-	1 Çalıştay	1 Seminer	Güncel

Kars Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	İnstagram Twitter	- -		
Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 22 20	3 Konser 1 Söyleşi	Güncel
Konya Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel
Malatya İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel değil
Mardin Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel değil
Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	30 22 -	10 Konser 1 Söyleşi	Güncel değil
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel
Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	Facebook İnstagram Twitter	- - -		Güncel
Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	6 - -		Güncel değil
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - -	1 Panel	Güncel
Şanlıurfa Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- 2 -	1 Konser	Güncel Değil
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	100+ 95 103	21 Konser 11 Webinar 2 Klip	Güncel
Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	10 4 -	3 Konser 2 Söyleşi	Güncel Değil
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Facebook İnstagram Twitter	- - 3	1 Konser	Güncel

Tabloya bakıldığında konservatuvarların %35'inin web sitesi/sosyal medya hesaplarını aktif kullandığı tespit edilmiştir. Çoğu konservatuvarın kendilerine ait resmi sosyal medya hesaplarının olmadığı görülmüştür. Etkinlik olarak Konser kayıtları, söyleşiler, çalıştaylar, panel ve sempozyumlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Pandemi dönemine yönelik çekilmiş klipler de yer almaktadır. Web siteleri incelendiğinde genelde güncel (sınav takvimi, yetenek sınavına yönelik bilgilendirmeler vb.) olmasına karşın bazı kurumlarda güncel değildir. Öğrencilerin takip edebilecekleri en önemli yapı olan web sitelerinin güncel olmaması düşündürmektedir. Konservatuvarlar içerisinde sırasıyla İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi konser, söyleşi, panel, klip, sempozyum, çalıştay, seminer vb. etkinliklerle hesaplarını etkin kullandıkları ve yoğun etkileşimde bulundukları söylenebilir. Aktif kulanan dört üniversiteden Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin facebook hesabı, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nın instagram ve twitter hesapları bulunmamaktadır.

Tablo 2. Müzik Öğretmenliği Programına ilişkin Belirtke tablosu

Okul Adı	Resmî Facebook,İnstagram, Twitter Hesapları	Mart 2020 İtibari İle Gönderi Sayıları	Konser,Canlı Yayın Vs. Etkinlik	Mart 2020 İtibari İle Resmi Web Sitesi Veri Akışı
Adnan Menderes Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook			Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Ağrı Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Aksaray Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook	1	1 Konser	Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Abd	Facebook	-		Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Egt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook	-		Yapım Aşamasında
	İnstagram	-		
	Twiter	-		

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-	2 Online Söyleşi	Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Facebook	-		Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook	-		Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Abd	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel değil
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Kastamonu Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-	1 Söyleşi- 1 Evden Çal Kaydı	Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Twitter	-		
Harran Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Niğde Ömer Halisdemir Üniv. Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook			Güncel
	İnstagram			
	Twitter	-		
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-	9 akşam sohbetleri-1 konser	Güncel
	İnstagram			
	Twitter	-		
Pamukkale Üniversitesi Egt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	1	12 Konser 1 video	Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim dalı	Facebook			Güncel değil
	İnstagram			
	Twitter			
Tokat Gaziosmanpaşa Üniv. Egt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Trabzon Üniversitesi Fatih Egt. Fak. Müzik Eğitimi anabilim Dalı	Facebook			Güncel
	İnstagram			
	Twitter			
Trakya Üniversitesi Egt. Fak. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Facebook	-	1 seminer	Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Egt. Fak. Müzik Eğitimi Abd	Facebook	-		Güncel
	İnstagram	-		
	Twitter	-		

Tablo 2.'de müzik eğitimi anabilim dallarının sadece %7,4 (2)'ü sosyal medya hesaplarına sahiptir. %22 (6)'sinde Pandemi döneminde etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlik olarak Konser kayıtları, söyleşiler ve seminerler gerçekleştirilmiştir. Web siteleri incelendiğinde genelde güncel (sınav takvimi, yetenek sınavına yönelik bilgilendirmeler vb.) olmasına karşın bazı kurumlarda güncel değildir. Bazı siteler de yapım aşamasındadır. Müzik eğitimi anabilim dalları içerisinde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Eğitimi Anabilim Dalları yapılan etkinlik nicelik olarak sıralanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışmaya göre Üniversitelerin Devlet Konservatuvarlarının ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarının büyük bir kısmı pandemi sürecinde interneti kullanarak öğrencilere yönelik etkileşimde bulunmadıkları görülmektedir. Z kuşağı diye tabir edilen üniversite öğrencilerini de kapsayan bu bireylerin teknolojiyle iç içe büyüdüğü, yaşça büyük kuşaklara göre teknolojiyi daha iyi kullandıkları çeşitli kaynaklarda da ifade edilmektedir (Altunbay ve Bıçak, 2018; Özdemir, 2017; Sarıtaş ve Barutçu, 2016; Tutgun-Ünal, 2013, Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020). Bunun yanında kuşaklar Tutgun-Ünal ve Deniz (2020)'in yaptığı araştırmada özellikle Z kuşağının sosyal medya içerikleri kapsamında video ve müzikleri beğenme oranları oldukça yüksek(%84,4) çıkmıştır. Bu da bize öğrencilerin sosyal medya üzerinden yoğun olarak video ve müzik etkileşiminde bulunmak istediklerini göstermektedir.

Umuzdaş ve Umuzdaş'ın 2009 yılında müzik eğitimi anabilim dallarının web sitelerinin kullanılma durumlarına ilişkin yapılan araştırmada yeterince önemsenmediği ve kullanışlı bir iletişim aracı olarak işlev görmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aradan 12 yıl geçmiş olmasına rağmen yeterince işlevli kullanılmadığının görülmesi üzücüdür.

ÖNERİLER

Üniversitelerin etkileşimde bulunulan Z kuşağının teknolojinin içinde büyüdüğü ve bu kuşak için teknolojinin vazgeçilmez olduğu tartışılmaz, bundan sonraki Alfa kuşağının da teknolojiyi yoğun olarak kullanacağı da bir gerçektir. Bundan hareketle eğitim kurumlarının yapılarını ve sistemlerini tekrar gözden geçirip sosyal medya ve web sitelerini etkin kullanarak Z kuşağıyla, motivasyon ve ilgisini arttırma amacıyla, iletişimde bulunması önerilmektedir.

Araştırmaya Güzel Sanatlar Liseleri ve Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakülteleri de eklenerek çok boyutlu bir araştırma yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde "Z kuşağı" bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı, *ZFWT*, 10(1), 127-142.

Dhawan, V. (2020). We can redefine our relationship with the internet during this covıd-19 pandemic https://www.psychreg.org/internet-addiction-COVID-19/. Erişim tarihi: 20.05.2021.

Dilci, T. (2020). COVID-19 salgını sürecinde dijital bağımlılık yüzde 116 arttı. https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/COVID-19-salgini-surecindedijital-bagimlilik-yuzde-116-artti-482796.html. Erişim tarihi: 01.05.2021.

Freberg, K., Palenchar, M. J. & Veil, S. V. (2013). Managing and sharing H1N1 crisis information using social media bookmarking services, *Public Relations Review*. 39, 178– 184.

Junco, R., & Mastrodicasa, J. (2007.) Connecting to the net.generation: What higher education professionals need to know about today's students. Washington, DC: NASPA

Kamiloğlu, F. ve Yurttaş, Ö. (2014). Sosyal Medyanın Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişim Sürecine Katkısı ve Lise Öğrencileri Üzerine Bir Alan Çalışması, *İleti-ş-im*, 21, 129-150.

Özdemir, Ş. (2017). *Kuşaklar teorisine göre Türkiye'deki gençlerin medya kullanım alışkanlıkları ve İstanbul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özok, H. ve Tayiz, V. (2020). Uzaktan Eğitim ve Teknoloji Bağımlılığı, Özok H. Ve Tanyan F. (Ed.). *Pandemi ve Eğitim* (s. 293-310).

Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2016). Tüketici davranışlarının analizinde kuşaklar: Sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Eurasian SocioEconomic Studies-PJESS*, 3(2), 1-15.

Tutgun-Ünal, A. (2013). Nesiller ayrılıyor: X, Y ve Z nesilleri. *Açıkbilim*, 07.05.2021 tarihinde http://www.acikbilim.com/2013/09/ dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html adresinden edinilmiştir.

Tutgun-Ünal, A. ve Deniz, L. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1289-1319. DOI:10.26466/opus.626283

Umuzdaş, M. ve Umuzdaş, S. (2009). Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının Web Sitelerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 8(3),1-9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/107011

Ünlü, F. (2020). Beş kuşağın gözünde pandemi. *Pandemi*: https://www.sabah.com.tr/yazarlar/pazar/ferhat-unlu/2020/05/17/bes-kusagin-gozunden-pandemi. Erişim Tarihi: 12.05.2021.

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ MÜZİK SINIFLARINDA KULLANILMASI

Serpil UMUZDAŞ

Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, sumuzdas@hotmail.com

ÖZET

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının müzik sınıflarında kullanılması öğrencilere müziksel bir çevre ile kişiselleştirilmiş bir ortam oluşmasını sağlar. Müzik algısı, bireysel özelliklerden oldukça etkilenerek şekillendiğinden, öğretimde öğrenciye özgü etkinlikler ve materyaller kullanmak uygun olmaktadır. Bu etkinlikler zaman zaman birlikte zaman zaman da bağımsız olarak yürütülebilir. Müzik sınıflarındaki projeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilere; işbirliği, iletişim ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandıran ve onları geliştiren bir öğrenme yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Proje tabanlı öğrenme, okulöncesi dönemden lisansüstü düzey gibi aşamalara kadar kullanılabilmektedir. Erken dönemdeki çocukların daha yaratıcı ve önyargısız olduğu söylenebilir. Ayrıca bu etkinlikler; öğrenci, aile ve öğretmenlerin kariyer hazırlığı ile ilgili fikirler oluşturmasına fırsat verebilir. Müzik sınıflarında öğretmen, dersin yarısını anlatmak istediği konuyu etkileşimli biçimde anlatarak, diğer yarısında da öğrencilerin serbest ama disiplinli şekilde keşif yapmasına izin vererek sürdürebilir. Proje tabanlı öğrenmenin yapılabilmesi için konular, öğrencilerin ilgisine ve hayatta kullanılabilirliğine göre seçilmelidir. Proje konusu seçildikten sonra öğrenciler kendi yaşantılarını gözden geçirebilirler. Sonrasında hayata dair bir araştırma başlatmaları gerekir. Geleneksel yöntemlerde pasif biçimde dinleme yapan öğrenciler, artık başrollerdedirler. Öğrencilerin projeyi uygulama aşamasında da aktif olması beklenmektedir. Projenin sunumuyla öğrenciler; karar verme, planlama, işbirliği, bağımsız çalışma yürütme, etkin dinleme, etkili sunum, eleştiriye açıklık, düzenleme gibi beceriler bu bakımdan kazanım gösterebilmektedirler. Son olarak değerlendirme aşaması ile projelerin kazanım sağlayıp sağlamadığını kontrol edilir. Bu çalışmada; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının prensipleri tanıtılmıştır. Müzik alanı için var olan bu uygulamalar oldukça kısıtlı olduğundan, çalışmada proje temelli öğrenme yöntemi ile planlanmış örnek yaratıcı müzik uygulama fikirlerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, müzik, uygulama.

THE USE OF THE PROJECT-BASED LEARNING APPROACH IN MUSIC CLASSES

ABSTRACT

The use of the project-based learning approach in music classes provides students with a personalized environment with a musical environment. Since the perception of music is shaped by individual characteristics, it is appropriate to use student-specific activities and materials in teaching. These activities can be carried out from time to time together and from time to time independently. Project-based learning practices in music classes to students; It is possible to say that it is a learning method that brings and develops 21st century skills such as collaboration, communication and creativity. Project-based learning can be used from preschool to graduate levels. It can be said that early children are more creative and prejudiced In addition, these events; It can give students, parents and teachers an opportunity to formulate ideas about career preparation. In the music classes, the teacher can continue half of the lesson by explaining the subject he wants to tell interactively and in the other half by allowing the students to explore in a free but disciplined way. In order to make project-based learning, subjects should be chosen according to the interests of the students and their usability in life. After the project topic is chosen, students can review their own lives. Then they have to start a research on life. Students who listen passively in traditional methods are now in the leading roles. Students are expected to be active in the implementation phase of the project. With the presentation of the project, the students; Skills such as decision making, planning, cooperation, conducting independent work, active listening, effective presentation, openness to criticism, and regulation can show gains in this respect. Finally, with the evaluation phase, it is checked whether the projects provide gains or not. In this study; the principles of the project-based learning approach introduced. Since these applications for the field of music are quite limited, creative sample music application ideas planned with a project-based learning method included in the study.

Keywords: Project based learning, music, application.

GİRİŞ

Uluslararası literatürde "Project Based Learning" (Blumenfeld vd. 1994; BIE, 2006) olarak kullanılan kavram Türkiye'de çoğunlukla "Proje Tabanlı Öğrenme (Başbay, 2008; Çiftçi, 2006; Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001; Demirhan, 2002; Doğramacı, 2004) kavramı ile kabul görmüştür."…proje yönteminin gelişiminde öncü olmuş bilim insanları olarak Bruner, Vygotsky, Piaget'den bahsedilebilir. (Bülbül, 2017: 36). Birgivi'nin (1953) çalışmaları da bu alandaki ilk örneklerdendir (Kalaycı, 2008).

Bir konu alanını diğer başka alanlarla ilişkilendirerek problemi ele aldırması ve öğrenen merkezli olması, proje tabanlı öğrenme uygulamalarının teorik altyapısını yapılandırmacılığın oluşturduğunu düşündürmektedir (Başbay, 2015; Chun, 2015). Katz'ın proje tabanlı öğrenme tanımı, bu konudaki ilk tanımlardandır.

"Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, üst düzey bilişsel aktiviteleri destekleyen, çok çeşitli araç ve kaynak kullanımını gerektiren; akademik sosyal ve hayat becerilerini birlikte ele alan ve teknoloji kullanımını vurgulayan bir öğretim modelidir." (Katz, 1994). Türkiye'deki uygulamaların başladığı ilk yıllarda ise Demirel ve arkadaşları (2001) benzer bir tanım yapmıştır. Demirel vd. (2001)'e göre, "Proje Tabanlı Öğrenme, kısa, izole edilmiş, öğretmen merkezli sınıf uygulamalarının yerine; uzun süreli, disiplinler arası, öğrenci merkezli

ve gerçek dünya konu ve uygulamalarıyla bütünleşmiş öğrenme aktivitelerini benimseyen bir sınıf aktivite modelidir."

Araştırmacıların (Doğanay ve Tok, 2017; Korkmaz, 2002; Moursund (1999)'ın proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin belirttikleri gibi; bu öğrenme süreci, proje konusunun ve hedefin belirlenmesi, süreç ve süreç sonunda bir rapor ile sunum yapma işlem basamakları ile gerçekleştirilir. Proje tabanlı öğrenmede, öğrencilerin içeriği anlama konusunda birçok şansı vardır. Planlamaya başlamadan önce, öğretmenin hedef belirlemesi gereklidir. Konuya her zaman kendisi karar vermese bile öğrencilerin hangi becerileri pratik etmelerini istediği ve elde etmek istendik kazanımları öğretmen belirlemelidir. Proje tabanlı öğrenme basamakları, başta bu sorulara cevap vererek müzik sınıflarında kullanabilinir.

Türkiye'de proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilimsel yayınlar çoğunlukla ve fen bilimleri (örn; Atila, ve Sözbilir, 2016; Ayan, 2012; Ayaz ve Söylemez, 2015; Bayram ve Seloni, 2014; Chun, 2015; Civelekoğlu ve Öztürk 2010; Çeliker, Aköz ve Genç 2014; Karaer, Karademir ve Tezel 2020) ve sosyal bilimler (örn; Akbaş ve Aydın 2019; Coşkun, 2004; Çiftçi, 2006; Erdem, ve Akkoyunlu, 2002;) alanlarında yoğunlaşmıştır. Çalışmanın yapıldığı mayıs 2021 tarihinde, Yüksek Öğretim Kurumu'na ait akademik arama motorunda "proje tabanlı öğrenme" anahtar kelimesiyle arama yapıldığında dokuz kitap, 44 proje, 149 tez, 169 makale ve 184 bildiri bulunduğu görülmektedir.

Pratik uygulamalarda müzik sınıflarında da projeye dayalı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının prensiplerinden genel olarak bahsedilen bu çalışmada, her kademeye uygun olabilecek örnek uygulama fikirleri sunulmuştur.

YÖNTEM

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulama şartlarının betimlendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada kademe sınırlılığı getirmeden farklı sınıf düzeyleri için kullanımlardan söz edilmektedir. Bu araştırmada alan yazın taraması ile durum tespiti yapılarak sınırlı bir sistem incelenmektedir. Araştırma için YÖK Tez Merkezi, YÖK Akademik, Google Scholar (Google Akademik) kullanılarak "proje tabanlı +müzik" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve çalışmalar incelenmiştir.

SONUÇ

Proje tabanlı öğrenme, okulöncesi dönemden lisansüstü düzey aşamalarına kadar kullanılabilmektedir. Sınıf düzeyine göre öğretmen yönlendirici rol üstlenerek hedef ve ünitelerine göre dağıtım yapabilmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin becerilerini ve ilgi alanlarını bildiğinden konu dağıtımını dikkatlice yapabilir (Kılıç ve Özel, 2015). Ayrıca üst sınıf düzeylerinde öğrencilere konuyu seçmek için beyin fırtınası yapma fırsatı verebilir. Proje tabanlı öğrenmede, güncelliğini koruyarak var olan bir sorun ya da ünitelerde var olan bir konu ele alınabilir. Bu durumların ikisinde de müzik kullanılabilir. Müzik alanında sınıf düzeyine uygun bir olgu ya da kavram proje yaklaşımıyla işlenebilir.

Her iki durumda da; 5N 1K gibi tekniklerle düşünme becerisi, grafik, tablo veya atris diyagramı yapma, check sheetlerle kontrol etmeyi sağlama, ilişkiler diyagramı, zaman yönetimi becerileri kazanımları sağlanabilmektedir. Ayrıca Ertmer vd. (2003) ve Jonassen (2003), proje tabanlı öğrenme yönteminin teknoloji ile yakından ilgili olduğunu ve çoğu projenin araştırma ya da ürün geliştirme bölümünde mutlaka bir teknoloji bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir.

Daha çok fen, matematik, sosyal bilimler, bilişim gibi alanlarda çalışıldığı anlaşılan proje tabanlı öğrenme yönteminin müzik alanında uygulandığına ilişkin bir çalışma olarak Sungurtekin (2001)'in çalışması görülmektedir.

Müzik derslerinde çevre bilincinin gelişmesi amacıyla yapılan uygulamada İl Çevre Müdürlüğü koordinatörlüğünde Büyükşehir Belediyesi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, U.Ü. Eğitim Fakültesi, Çevre Koruma Vakfı ve Alman Teknik işbirliği (GTZ) arasında görev dağılımında üniversite öğretim üyesi çevre konulu çocuk şarkılarını bir araya getirerek insanın çevresi ile ilişkisini öğrencilere tanıtmaya çalışmıştır. Eserler dinletilerek, imgelemeleri Dalcroze (vücutla yapma) yöntemiyle ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca atık malzemelerden çalgı yapma etkinliğini de yapmışlardır. Çalışmada (Sungurtekin, 2001) proje yönetimi sisteminin kullanılması anlatılmıştır.

Proje tabanlı eğitim, geleneksel eğitim modeline alternatif değildir; ancak öğrencinin daha aktif olduğu bu eğitim süreci kapsamında bütünleyici rol oynamaktadır (Özkubat, 2013).

Müzik sınıflarında öğretmen, dersin yarısını anlatmak istediği konuyu etkileşimli biçimde anlatarak, diğer yarısında da öğrencilerin serbest ama disiplinli şekilde keşif yapmasına izin vererek sürdürebilir. Proje tabanlı öğrenmenin yapılabilmesi için konular, öğrencilerin ilgisine ve hayatta kullanılabilirliğine göre seçilmelidir. Proje konusu seçildikten sonra öğrenciler kendi yaşantılarını gözden geçirebilirler (Mishra & Girod, 2006). Sonrasında hayata dair bir araştırma başlatmaları gerekir. Geleneksel yöntemlerde pasif biçimde dinleme yapan öğrenciler, artık başrollerdedirler. Öğrencilerin projeyi uygulama aşamasında da aktif olması beklenmektedir (Gülbahar ve Tınmaz, 2006; Kılıç ve Özel, 2015).

Proje süreci ile öğrenciler; karar verme, planlama, işbirliği, bağımsız çalışma yürütme, etkin dinleme, etkili sunum, eleştiriye açıklık, düzenleme gibi beceriler bu bakımdan kazanım gösterebilmektedirler (Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Girgin, 2009; Kaşarçı, 2013; Nacaroğlu, 2015; Yurtluk, 2005). Bu faydalar açıcısından birçok gelişmiş ülke Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemini kullanmaktadır (See, 2015).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının müzik sınıflarında kullanılması öğrencilere müziksel bir çevre ile kişiselleştirilmiş bir ortam oluşmasını sağlar. Müzik algısı, bireysel özelliklerden oldukça etkilenerek şekillendiğinden, öğretimde öğrenciye özgü etkinlikler ve materyaller kullanmak uygun olmaktadır. Bu etkinlikler zaman zaman birlikte zaman zaman da bağımsız olarak yürütülebilir. Müzik sınıflarındaki projeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilere; işbirliği, iletişim ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandıran ve onları geliştiren bir öğrenme yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Çağın eğitim sistemi de bunu istemektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 91)

ÖNERİLER

Öğrencinin etkin olduğu en bilinen ve kullanılan uygulama etkinliğinin powerpoint sunumu olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında öğrenciler skypten veya zoom dan besteciler, eğitimciler gibi rol model kişilerle görüşmeler yapılabilir. İçinde bulunduğumuz pandemi sürecinde üniversitelerce yürüttüğümüz webinarları proje kapsamında öğrencilerin planlaması ve yürütmesine yönlendirme yapılabilir. Çünkü bu tür süreçlerin her aşaması problem çözmeyi ve fikir üretmeyi gerektirir. Öğrenciler, bu gerekleri yerine getirmeye çalışırken beklenen kazanımlar gerçekleşebilir.

Bunun dışında hızı veya sözleri, güncel sorunları betimleyen bir kısa film ya da görsel sunuma göre seçilen müziğin kullanılması sağlanabilir. Bu durumda da öğrenciler bolca müzik dinleyip farklı değişkenleri analiz ederek karar verme becerisi kazanabilirler. Diğer etkinlikte olduğu gibi bu etkinlik, zaman yönetimi becerisi için de oldukça önemli katkılar sağlayabilir.

Proje tabanlı öğrenme dahilindeki etkinlikler; öğrencinin kariyer hazırlığı ile ilgili fikirler oluşturmasına fırsat verebilir. Özellikle bu amaçla okulöncesi dönemden lisans dönemine kadar uygulanması çok faydalı olacaktır. Lisans düzeyinde mesleki eğitim başladığından problem çözme ve yaratıcı fikirler üretme bağlamında işlevsel olabilir. Literatürde çoğunlukla fen, matematik ve sosyal bilimler alanlarında yoğunlaşmış olan proje tabanlı öğrenme uygulamalarının farklı düzeyler için müzik sınıflarında kullanımının sağlanması yönünde öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sunulabilir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin bilişime ilişkin bilgi ve becerilerini güncel tutması yönünde motivasyon desteği sağlanması yerinde olur.

Anaokul düzeyinde bir çalgıyı oyun hamuruyla yapma etkinliği yapabilirler. Sayı hissiyle ölçü alarak matematikle, el becerileriyle sanat derslerini ve çalgı bilgisi ile müzik alanını disiplinler arası çalışmış olabileceklerdir. Ayrıca bilmedikleri bir müzik eserini dinleyerek hayal ettiklerini resimleyebilirler.

İlköğretimde Konsere, müzeye gidip gözlem yapabilirler. İşbirlikli ya da bireysel olarak eserleri ve çalgıları uzun bir sürede inceleyerek sunum yapabilirler. Ayrıca bir şiiri doğaçlama nağmelerle seslendirebilirler.

Ortaöğretimde müzik türlerini dinleyerek farklarını ve benzerliklerini anlamaya çalışıp tartışabilirler. Ülkelerin müzikleriyle kültürleri arasındaki bağı inceleyebilirler. Ayrıca ülkede ya da dünyada var olan bir sorunla ilgili müzikli klip çekebilirler.

Lisans öğrencileri; örneğin bir müzik öğrencisi ve heykel öğrencisi; müzik dönemlerini araştırıp inceleyebilir. Aynı dönemlerde heykel sanatındaki öğelerin değişimini gözlemleyebilir.

Lisansüstünde projeler daha profesyonelleşebilir. Tubitak veya Üniversitelerin kendi fonlarıyla uluslararası projeler üretebilirler. Öğrenciler ilgi alanlarına göre seçim yapabilirler. Başka ülkelerdeki uygulamaları Türk kültüründe deneyebilirler. Türk Müziğinin bilimin ölçütleriyle araştırılmasında görev alabilirler.

KAYNAKÇA

Ada, S., Baysal, Z. N. ve Kadıoğlu-Ateş, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 89–96.

Akbaş, Y. ve Aydın, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme (ptö) algılarının incelenmesi . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16 (1) , 678-693 .

Atila, M. E. ve Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1418-1457.

Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 167-183.

Ayaz, M. F. ve Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 255-283.

Başbay M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 65-88.

Başbay, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Edt.*),* Eğitimde yeni yönelimler (s. 67-79). Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, H. & Seloni Ş. R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 71-84.

Blumenfeld P., Soloway E., Marx R., Krajcik J., Palincsar, M. & A. (1994), Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26, 369-398.

Bülbül, Y. (2017). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çeliker, H. D., Aköz, O. ve Genç, H. (2014). 6. sınıf madde ve ısı ünitesine ilişkin senaryo destekli proje tabanlı öğrenme etkinlik örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 341-349.

Chun, M. S. (2015). Theme-based project learning: design and application of convergent science experiments. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 37-942.

Çıbık, A. S. ve Emrahoğlu, N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesine etkisi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 51-66.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi].Selçuk Üniversitesi.

Civelekoğlu, M. ve Öztürk Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200.

Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107

Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. ve Bıyıklı, C. (2001). *Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2017). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 280-291). Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 2-11.

Ertmer, P. A., Conklin, D., Lewandowski, J., Osika, E., Selo, M. & Wignall, E. (2003). Increasing preservice teachers' capacity for technology integration through the use of electronic models. *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 95-112.

Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gülbahar Y. & Tinmaz H. (2006) Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38:3, 309-327, Doi: 10.1080/15391523.2006.10782462

Jonassen, D., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2002). learning to solve problems with technology: a constructivist perspective.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105.

Karaer, G., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2020). Proje tabanlı öğretimin fen laboratuvarı dersinde kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 73-95. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.4m

Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Katz, L.G. (1994). The project approach. ERIC digests. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.

Kılıç, İ. ve Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 7-20.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193 -200.

Korkmaz, H. B. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Mishra, P. & Girod, M. (2006). Designing learning through learning to design. *The High School Journal*, 90(1), 44-51.

Moursund, D. (1999). *Project based learning using information technology*. ISTE Publications, Eugene

Nacaroğlu, O. (2015). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının fotosentez konusundaki akademik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Özkubat, U. S. (2013). Proje yaklaşımı ve okul öncesi dönemdeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 36-44.

See, Y. G. (2015). The effect of project based learning on level of content knowledge of pre-vocational subject. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 369-375.

Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.

Yurtluk, M. (2005). Proje tabanlı öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MAINTENANCE MANAGEMENT PRACTICE IN PRIVATE HOSPITAL IN KUANTAN, PAHANG, MALAYSIA

Nik Zety Akhtar ABDUL AZIZ
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nikzetypsa@gmail.com

Rohaizana RAMLI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, rohaizana312@gmail.com

Nur Haliza AHMAD SUHAIMI
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, alizaahmadsuhaimi@gmail.com

ABSTRACT

Hospital building needs to be comfortable, conducive and in good condition to support patients' recovery and allow medical staff to perform their duties productively. Facilities and equipment need to run smoothly to support the systems in the hospital building. The primary responsibility of the maintenance department is to maintain all the facilities and infrastructures and ensure the effectiveness of the supporting system for activity and work process in the office. Maintenance management of hospital buildings is one of the complicated subjects within the field of facilities management. The research aims to recommend the best practice of maintenance management in the hospital. Meanwhile the objectives of this research are to identify the factors that affect maintenance management practices, to investigate the maintenance management practices implementation and to improve the implementation of maintenance management practice. The researchers selected a qualitative and quantitative approach or mixed-method in this research study. The questionnaire was distributed to three private hospitals in Kuantan, Pahang, Malaysia and answered by operational and middle-level management. Interview session also was conducted with the Facility Manager in each hospital involved. The research findings is analyzed from three aspects namely, individual factor, technical factor and organizational factor. The mean reading for those factors are 3.48, 3.51 and 3.47 which is in high range. The results of this study can be beneficial to the company to carry out best practice in maintenance management. Moreover, the effectiveness of maintenance management practice helps to increase the equipment performance and cost-effective

Keywords: Facilities, hospital, maintenance management, practice.

INTRODUCTION

Facilities management (FM) always seen to be concerns on building, cleaning, repair and maintenance. It is not only about operation and maintenance. The development of facilities management might get slowly improving because of expectation on facilities management that restrict on cleaning, repair and maintenance. For the time being, scope of facilities management covering all estate management, financial management, health and safety management, contract management and several more.

Scope of facilities management practices globally is broad and not restrict. Syahrul et al (2017) implied financial management, space management, operational management and behavioral management as five important aspect in FM. He also categorized FM into operational and management function. Operational functions relate to day to day routine and provide safe environment for the organization. Management function usually relate to tactical and strategic level. FM as operational management focused on taking care assets on day to day operation but not for a long term planning however, Syahrul et al (2017) think that operational and management function should be evolved in parallel.

Maintenance management of hospital buildings is one of the complicated subject within the field of facilities management. Come up to this is the complex nature of hospital buildings, the frail mechanical and electrical systems, and insufficient maintenance budgets. The qualitative aspect of the building is the problem of maintenance. The need for maintenance came up because buildings unavoidable worse with time due to effect of many causes. (Adenuga, 2012).

Hospital building is one amongst important place. The health services provided by hospitals lead to become a crucial buildings. Diverse facilities and equipment take turn to run for supporting the systems in the hospital building. Healthcare has a stakeholder such as patients, public or visitor, administrative and medical staff. A health facilities operate 24 hours a day making facility performance is one of the important thing. The healthcare industry is a critical sector which cannot manage “trial and error” approaches or service failures with patients as a mistake can cost the life of a person. (Nadhratul et al, 2014).

The preservation of critical building like hospital is one of the issue in maintenance management. Hospital has many facilities and one of the public building in Malaysia, to avoid deterioration, hospital requires effective maintenance management. (Zul et al, 2013). Marcelo A, (2014) said maintenance management establishes goals and objectives through standards and work procedures in order to obtain a good exertion of available resources, which are staff, equipment and materials. Adequate maintenance extends equipment life, improves equipment availability and retains equipment in proper condition. Shohet, (2015) state maintenance management of hospital buildings is one among the complex subjects within the field of facilities management. Contributing to the present is that the complex nature of hospital buildings, the fragile mechanical and electrical systems, and inadequate maintenance budgets. The qualities of the physical environment during which patients receive care affect patient recovery rate, staff satisfaction, and organization productivity. Such effects can be positive or negative

RESEARCH OBJECTIVES

The objectives of this research are as follows :

i) To identify the factors affect maintenance management practices

ii) To investigate the maintenance management practices implementation

iii) To improve the implementation of maintenance management practice

METHODHOLOGY

This study will examine the level of implementation maintenance management practices at hospital. It was carried out at private hospital located in the state of Kuantan, Pahang, Malaysia. This study involved employees at facility management companies operational and management level. The respondents of this study consist of technical staff at IIUM Medical Centre (IIUMMC), Kuantan Medical Centre (KMC) and KPJ Pahang Specialist Centre (KPJ). Questionnaire was given to the operational level and semi structured interview was conducted with management level.

Data collection was done using a mixture of qualitative and quantitative methods. The quantitative method used in this study was a questionnaire instrument. In addition, qualitative methods were also used in this study by interviewing several respondents. The questionnaire consists of two (2) sections, Section A: Respondent background consists of position, department/unit, hospital name and years of service. Section B: Questions on maintenance management practice in private hospital that comprises of three (3) factors namely individual factor, maintenance aspects and organizational factors as per in Figure 1. Figure 1 showed the conceptual framework of the research. The questionnaire use Likert scale with four (4) categories level. The categories were 1: Strongly disagree, 2: Disagree, 3: Agreed and 4: Strongly Agreed. Further interview ware carried out to get clearer information regarding the answers given. This score is divided into two indicator, which is positive answer and negative answer as in Table 1. The results of both questionnaires were discussed below in findings section.

Table 1 : Likert scale and mean score

Score	Mean Score	Scale	Remarks
1	1.00 – 1.75	Strongly disagree	Negative
2	1.76 – 2.50	Disagree	
3	2.51 – 3.25	Agree	Positive
4	1.00 – 1.75	Strongly disagree	

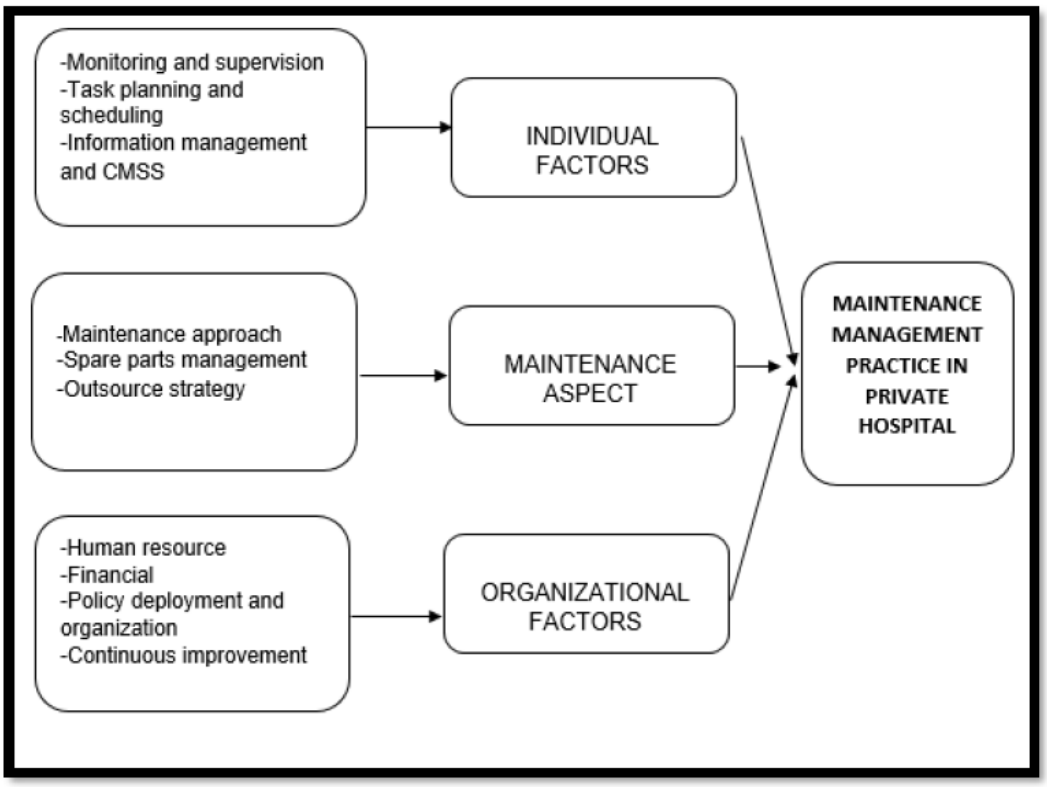


Figure 1 : Conceptual Framework

FINDINGS

This section discussed the research findings of maintenance management practice in private hospital at Kuantan, Pahang, Malaysia. The objective of this research is divided by three parts that is first objective using reliability analysis, second objective using descriptive analysis through statistical Package for Social Science (SPSS) and third objectives using interview with experts.

This study involved three private hospital in Kuantan, Pahang that is Sultan Ahmad Shah Medical Centre @ IIUM, Kuantan Medical Centre (KMC) and KPJ Specialist Pahang. The questionnaire was distributed to three facility maintenance company that handle maintenance in private hospital.

The respondent demographic background consists respondent's position, hospital, departments and work experience. Figure 2 and 3 showed the percentage of respondents according to hospitals and department. The total respondents involved for this study was 55 staff. From figure 4, the majority of respondents comes from technician category. Lastly figure 5 showed 56% of the respondents have 1-5 years experince.

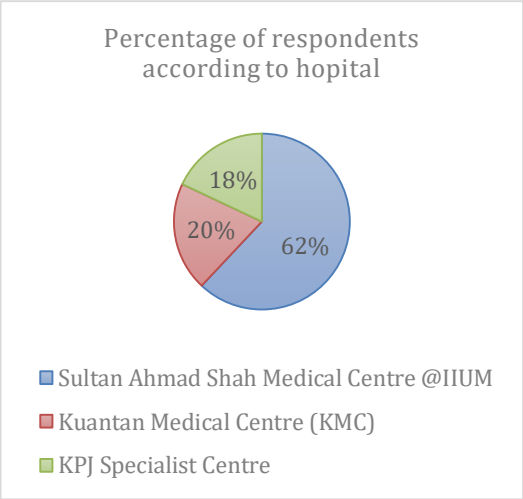


Figure 2 : Percentage of respondents according to hospital

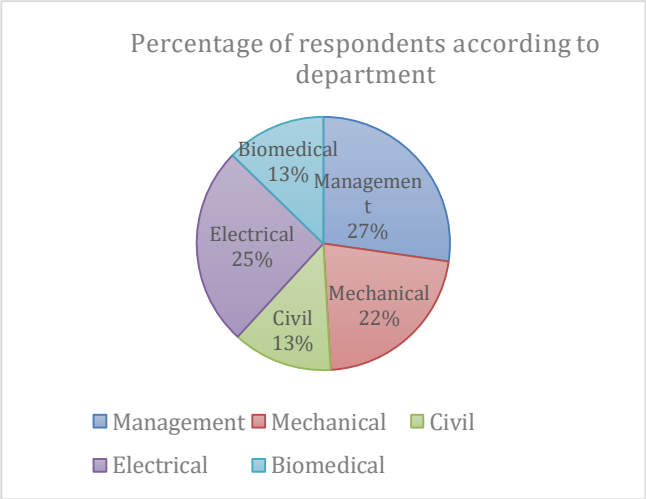


Figure 3 : Percentage of respondents according to department

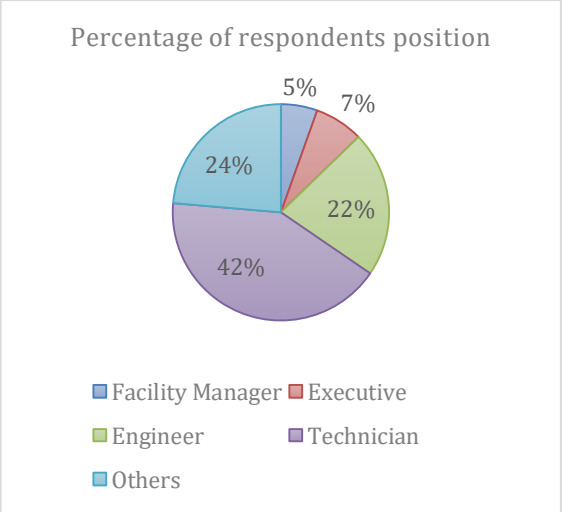


Figure 4 : Percentage of respondents position

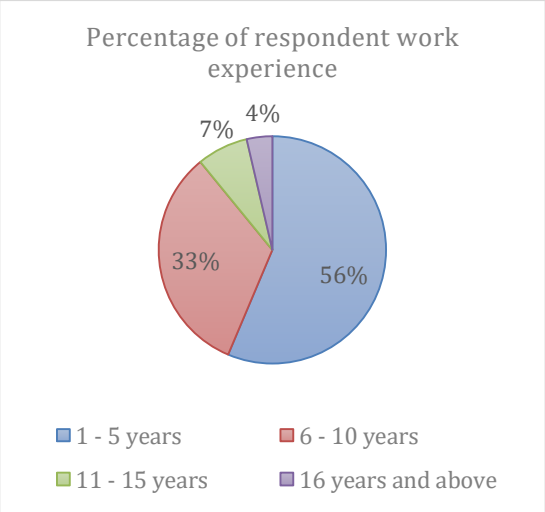


Figure 5 : Percentage of respondents work experience

The first objective of this research is to examine the factors that influence maintenance management practice in private hospital. To achieve the objectives of this study, a reliability test was conducted on the factors that have been identified by researchers through literature review. This test was conducted to analyze Cronbach's alpha readings and identify whether these factors are suitable to use and accurate with the study conducted based on the form questionnaires that have been distributed. The questionnaire was also constructed based on a conceptual framework that includes monitoring and supervision, planning and scheduling, information management and CMSS, maintenance approach, spare parts management, outsource strategy, human resource, financial, policy and organization deployment and continuous improvements. Table 2 records the Cronbach's alpha readings based on the reliability tests that have been conducted. There are three (3) factors

that have been identified in this study and the results of the analysis found that all the factors used by the researchers recorded Cronbach's alpha readings exceeding 0.7. The first factor used by the researchers is individual factors. There are 6 questions related to the individual factors in this questionnaire and recorded a Cronbach's alpha reading of 0.889. The second factor of this study is about maintenance aspects and there are 6 questions related to that factor as well as recording a Cronbach's alpha reading of 0.877. Next, the third factor is related to organizational factors, where 8 questions involving organization factors that has been asked in the questionnaire and recorded a Cronbach's alpha reading of 0.873. According Taber (2017), many authors following a rule-of-thumb that alpha should reach 0.70 for an instrument to have an acceptable level of internal consistency. Therefore, based on the following test results prove that the factors used by the researcher coincide with the study conducted.

Table 2 : Cronbach's alpha readings

FACTOR	CRONBACH 'S ALPHA	NO OF ITEM
INDIVIDUAL FACTOR		
MONITORING AND SUPERVISION	0.800	2
TASK PLANNING AND SCHEDULING	0.817	2
INFORMATION MANAGEMENT AND CMMS	0.881	2
	0.889	6
TECHNICAL ASPECT		
MAINTENANCE APPROACH	0.849	2
SPARE PARTS MANAGEMENT	0.836	2
OUTSOURCE STRATEGY	0.761	2
	0.877	6
ORGANIZATIONAL FACTORS		
HUMAN RESOURCE	0.803	2
FINANCIAL	0.765	2
POLICY DEPLOYMENT AND ORGANIZATION	0.722	2
CONTINOUS IMPROVEMENTS	0.806	2
	0.873	8

To answer the second objective and describes the findings, researcher has analyzed each item in the construct using mean scores. The findings of the second objective is to study the existing level of implementation maintenance management practice. The table below (Table 3, Table 4 and Table 5) showed the results of the descriptive analysis conducted and mean readings were recorded according to the factors that affect maintenance management practice.

Table 3 : Mean score analysis for Individual Factor

Individual Factor				
No.	Sub Factor	Statement	Sample	Mean
C.1	Monitoring and Supervision	I found that the engineer or supervisor monitoring and supervising the maintenance work.	55	3.60
C.2		I found facility manager affects maintenance management work in hospital		3.56
C.3	Planning and Scheduling	I found that engineers plan scheduling for maintenance work in accordance with the qualifications and skills of employees.		3.49
C.4		I found that the maintenance work performed according to the maintenance plan that had been made.		3.56
C.5	Information Management System and CMSS	I found that employees use maintenance management information system (Building Management System / Computerized Maintenance Management System) for maintenance work in the hospital.		3.33
C.6		I found management needs to upgrades on maintenance management information system (Building Management System / Computerized Maintenance Management System) from time to time to ensure the system can be used properly		3.38
				3.48

Referring to Table 3, the majority of respondents agreed with the questionnaire for the first construct which is individual factors that consists monitoring and supervision, planning and scheduling and information management system and CMSS. The average mean score for the first construct is 3.48, which is shown “Agree” indicate to positive rating. Majority of the respondents agree that individual factors significantly impact to the maintenance management practice. The highest mean score analysis for the individual factors is for item C1. For item C1, a statement about I found that the engineer or supervisor monitoring and supervising the maintenance work has earned total mean score of 3.60. The lowest mean score record is for statements in items C5, item score at 3.33.

Referring to respondents' questionnaires for second construct in Table 4, the technical aspects obtained by average mean score is 3.51, which is shown “Agree” indicate to positive rating. The average means score is from 3.42- 3.62. This shows that almost all respondents agreed with the question submitted in the questionnaire about technical aspect. The highest mean score analysis for the execution of waste management is for item C7. For item C7, a statement about I found that the assets and equipment in the hospital building have a maintenance plan has earned total mean score of 3.60 which respondent agree that most of the asset in their hospital have a maintenance plan and registered. The lowest mean score record is for statements in items C12 which score at 3.42.

Table 4 : Mean score analysis for Maintenance Aspect

Maintenance Aspect				
No.	Sub Factor	Statement	Sample	Mean
C.7	Maintenance Approach	I found that the assets and equipment in the hospital building have a maintenance plan.	55	3.62
C.8		I found maintenance plan ensure asset maintenance and equipment in good condition		3.55
C.9	Spare Parts Management	I found the management provides spare parts according to standards specifications		3.51
C.10		I found the management keep a record of replacement parts in the organization		3.53
C.11	Outsource Strategy	I find that the maintenance work performed by the contractor must comply with the maintenance procedures before, during and after the operation.		3.44
C.12		I find that maintenance work by the contractor must be done in accordance with the agreed contract.		3.42
				3.51

Table 5 : Mean score analysis for Organizational Factor

Organizational Factor				
No.	Sub Factor	Statement	Sample	Mean
C.13	Human Resource	I find that human resource management plays an important role in helping the maintenance team achieve its objectives and policies.	55	3.36
C.14		I found that management provides sufficient staff to carry out maintenance work on hospital building		3.47
C.15	Financial	I found management makes budget planning for maintenance work		3.49
C.16		I found that the management provided a sufficient financial budget for the maintenance work.		3.44
C.17	Policy and Organization Deployment	I found management haves a policy for maintenance work and safety		3.53
C.18		I find that management and employees should understand all the content of the objectives and policies in their organization so that it can be applied in daily work.		3.45
C.19	Continuous Improvement	I found the organization has long-term plans for the improvement of maintenance practices in the workplace.		3.47
C.20		I found that management provides employees with an improvement plan to improve employee quality.		3.51
				3.47

Lastly, table 5 showed mean score for organizational factor. The researcher has eight items in the form of questions about the organizational factor. From the table, it shows that lowest mean score to record is 3.36. Based on this information the researchers can identify that respondents are “strongly disagree” towards the construct of organizational factors. The C17 item statement is about I found management haves a policy for

maintenance work and safety has earned the highest mean score. Most respondent agree that their company have the maintenance policy solid set of instructions and determines present and future decisions. The lowest mean score for organizational factors is C13. C13 statement is I find that human resource management plays an important role in helping the maintenance team achieve its objectives and policies. The mean score for C13 is 3.36, the mean score is still high but some of the respondent might not know the function of human resource in maintenance management practices.

In conclusion for this second objective all these factors affect the maintenance management practice. The three factors that been state in objective 1 findings are interrelated with each other to measure the performance of maintenance management practice. This shows that the researcher successfully achieved the second objective of the study by analyzing each factor that affects performance of maintenance management practice

The third objective is to suggest improvements in order to help management further increase the level of effectiveness of building facility maintenance management. The method used to achieve the third objective is to use the semi- structured interview method conducted on respondents consisting of facilities managers in the hospital. Based on interviews conducted with the facility manager. There are some suggestions and improvements that can be done to further increase the level of effectiveness of facility maintenance management in the hospital. The followings are steps to improve the implementation of maintenance management practice.

- **Communication**

Effective communication is important for managers in the organizations. The basic of management such planning, organizing, leading and controlling need a good two ways communications. An effective and efficient communication system requires managerial proficiency in delivering and receiving messages. Poor communication skills surely lead to staff to become more low confidence and unmotivated to work. While a good communication skills is an essential tools in achieving efficiency and maintaining a good relationship at all levels of organization

- **Staff Development**

Staff training and development is not for staff benefits only, it is for the company. To ensure that your knowledge is relevant and up to date, training and development is one of the tools. Training and development enhance personnel and staff are compliant with the latest regulations. Staff development such as providing high quality assessments, education and training in industrial and facility maintenance can increases employee knowledge, performance and productivity

- **Soft Skills**

Soft skills are traits that influence how well you interact, connect and work with others people. Most interaction with others require good soft skills. Soft skills has been used every day at work, home and anywhere. Developing your soft skills will help you get more business and upgrade your career progression. Soft skills can be your downfall or limit your potential. By developing a good communication skills, delegation, team work and strong leadership it can improving how you interact with people and run projects smoothly.

- **New Technique and Technology**

Maintenance department need to find a new ways to solve problem and using a new technology. Even a small adjustment might cause a lot of savings. Nowadays it is necessary for the maintenance team adapt with the current maintenance because we are already far in smart things. Development in technology such as accuracy of big data that been collected can be analyze and the decision making process will affected by that. Also with the big data, a lot of improvement can be done and might be a tools that drive organization to performed better.

- **Maintenance Planning**

There is a need of improvement on maintenance management performance. An effective maintenance approach will help to improve maintenance management performance. A good planning on maintenance program such as preventive maintenance can be improved by least interruption to operation and use most efficient maintenance resource wisely. A lot of factors can influence maintenance planning and scheduling process. A formal training need to be done and followed with coaching and mentoring for those involved in planning and scheduling maintenance plan. This will help planning and scheduling become smoothly and efficient.

CONCLUSION

The results of the study conducted involving three private hospital in Kuantan, Pahang,Malaysia was to identify the factors that influence the maintenance management practice in hospital. There are three factors that have been identified in this study, namely individual factors, technical aspect and organizational factors. In individual factors, the respondent has been asked about monitoring and supervision, planning and scheduling, information management and CMSS. For the technical aspects, the questionnaire is about maintenance approach, spare parts management and outsource strategy. The last factor is organizational factors and been asked about the human resource, financial, policy and organization deployment and continuous improvement. The data was analyzed showed that all statements given by respondents received a good mean score with a reading of 3.0 and above. The mean reading for those factors are 3.48, 3.51 and 3.47.

These findings indicate that implementation of maintenance practice at hospital at good level. Among the suggestion to improve the implementation of maintenance management practice are communication, staff development, soft skills, new technique and technology and maintenance planning. To sum up, company must ensure all factors affecting maintenance managements are taken into account and for further improvements. Hopefully the results of this research will help the company towards continuous improvement to improve the implementation of the maintenance management practice

RECOMMENDATIONS

This study can be used as a reference for new researchers and can be used as a further study for those who want to study about the actions that can be done from different prospects. This study only involved private hospitals in one state in Malaysia. Further suggestion that can be carried out by new researchers is to focus only one aspects or factors. In this way the finding are more details and comprehensive

REFERENCES

Adenuga, Olumide Afolarin, 2012, *Maintenance Management Practices In Public Hospital Built Environment: Nigeria Case Study*, Journal of Sustainable Development in Africa (Volume 14, No.1, 2012) ISSN: 1520-5509

Marcelo A. de Oliveira, Isabel S. Lopes, Member IAENG, and Danielle L. Figueiredo 2014, *Maintenance Management Practices ofCompanies of the Industrial Pole of Manaus, Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science 2014 Vol II ,WCECS 2014, 22-24 October, 2014, San Francisco, USA*

Nahdatul Arm Abd Rania, Mohamad Rizal Baharuma, Anis Rosniza Nizam Akbarb, Abdul Hadi Nawawib (2014), *Perception of Maintenance Management Strategy on Healthcare Facilities.* Available from: www.sciencedirect.com.

Shohet, I. M. (2005). *Key Performance Indicators for Maintenance of Health care Facilities Management article*, Retrieved on 10 December, 2005 from http://www.fmlink.com/profresources/magazines/article.cgi

Taber, K.S. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ* **48,** 1273–1296 (2018). https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Syahrul Nizam Kamaruzzaman, Nik Elyna Myeda, Emma Zawawi, Rozita Mohamed Ramli, 2017, "*Developing Facilities Management (FM) competencies for Malaysia: reference from international practice*", Journal of Facilities Management , p4 and p 7

Mohd Zulakhmar Zakiyudin, Dr. Mohamad Syazli Fathi, Dr. Shuib Rambat , Dr. Siti Uzairiah Tobi and Noraini Rejab, 2014, *"Building Maintenance Management in Malaysia: An Overview"*, UTM Razak School of Engineering & Advanced Technology, Universiti

ROLLING MAT MACHINE

Lecturer Roslan Bin Kamaruddin

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, roslank74@gmail.com

Lecturer Taufek Bin Omar

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, taufek@psa.edu.my

Lecturer Nazratulhuda Binti Hashim

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nazratulhuda@gmail.com

ABSTRACT

Malaysia is a country where the majorities are Muslims. Therefore, they need to take the responsibility to ensure the comfort, cleanliness, and safety of the congregation by adding prayer rooms using roll mats. During the fasting month, prayer mats are in high demand because Muslims come to the mosque to pray. The problem faced is to repack the mat after the ceremony or prayer because the mats are numerous. If barehanded, many tasks are encountered, such as bending when rolling, untidy rolls, and taking time to complete one roll. Hence, our project's invention reduces the risk of back pain, saves time and the mat rolls' neatness. This rolling mat machine's innovation facilitates mosques and schools' work because of that with little effort. First, insert the mat into the iron chopsticks and switch on the electric motor. Once the mat rolled up, open the door connected to the mat chopsticks to bring the mat roll out of the iron chopsticks. Finally, we get a neat and tidy mat roll effortlessly. The school agreed that the project could reduce students' time when repacking the mat after the ceremony. An enhancement for our project is the type of motor that is suitable for use. Initially, we planned to use a fan motor, but it failed to activate the roller chain because its voltage was too low. Thus, we treasure a higher voltage motor like my1016z motor.

Keywords: Automatic Rolling Mat Machine

1.0 Introduction

Malaysia is a multicultural and multiconfessional country whose official religion is Islam. As of the 2010 Population and Housing Census, 61.3 per cent of the population practices Islam; 19.8 per cent Buddhism; 9.2 per cent Christianity; 6.3 per cent Hinduism; and 3.4 per cent traditional Chinese religions. The uses of mats in mosques or schools are very high because most Muslims use mats in mosques to perform worship. As of Friday, the use of mats intensely increased because it is the day for Muslims to perform prayers. Schools also used mats as a way to avoid dirt from student's clothes. The reason is, students are sitting on the walking path. It has been inspired to simplify mats' work by creating a mat roller machine. However, the creation of these mattresses has come to fruition when looking at mosque or prayer room users who find it challenging to roll mats. Besides, we also want to reduce the damage rate to the mats that are not rolled up neatly and are left untidy.

As we know, the process of rolling mats might take time and energy, especially at the waist. These works are often done by young people because the older cannot endure the pain in the waist due to age factors. Women also feel a bit burden when doing this work. The mattress roll is also a little messy because the mats are not as heavy as the carpet. The mass of the mat is lighter than the carpet. Therefore, this project's primary purpose is to reduce labour, save time, speed up the work process, and have a good and organized mattress roll. By creating a rolling mat machine, all of the problems that we faced can be solve. An enhancement for our project is the type of motor that is suitable for use. Initially, we plan to use a fan motor, but it failed to activate the roller chain because its voltage was too low. Thus, we treasure a higher voltage motor like my1016z motor.

Methodology

The rolling mat machine employed project methodology, as illustrated in Figure 3.1. Before starting with the project design, a survey conducted on the Polytechnic Sultan Abdul Aziz Shah (PSA) students using the google form. The data obtained used to improve the design and function. The questionnaire consisted of a 5-point type format (1 = strongly disagree to 5= strongly agree) divided into three sections. The first part examines the personal information that was gender, age, and positions.

In the survey, we conducted that on 50 persons that were 35 males and 15 females. Then, there was the majority of 18-25 ages' response the research. The positions were including the students and the Muslims and prayers. The second part is about the design acceptance of our product. From the result, they strongly agree that our product must be lighter to be suitable for all of us, even the ages and genders. Next, they are also strongly agreeing that our product can help to lower the risk of injuries. The third part is about overall opinions, design improvement suggestions. They have given some opinions that we can innovate it to become automatic, that need to use the apparatus is motor to save the time and energy. The data collected and analyzed so that we can get ideas on the product. The data collected were used to improve our product and make a little change.

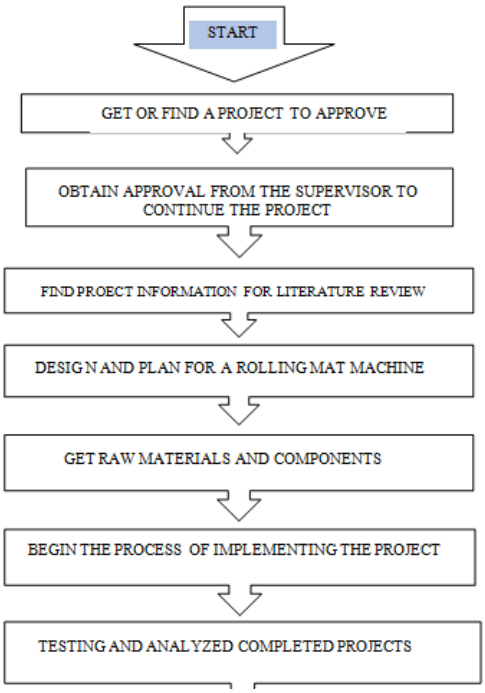
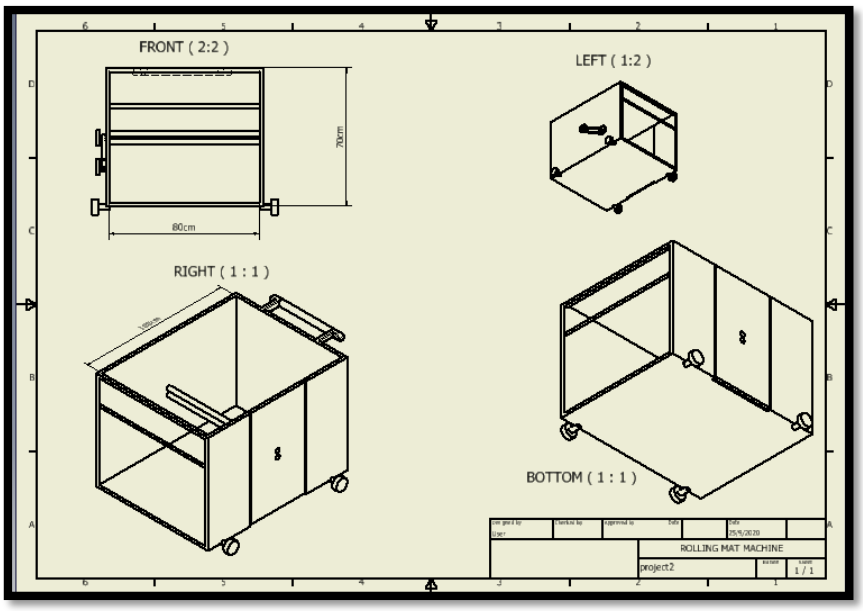


Figure 3.1

3.0 Result & Analysis

The project rolling mat machine was designed to save time and energy and speed up the work process. This project aims to reduce the risk of back pain and have a good and organized mattress roll. In the beginning, we planned to use a hand-adjusted roller mat, but it took a very long time to wind up the mat. We changed our plans using my1016z motor. This motor can make our product become automatic and can save energy, workforce and time. Time is significant to all of us. If we use the machine with manual, maybe we need to take 5 minutes to collect all the mates, but if we innovate it to the automatic, the work could be done in 1 minute. This motor gives a very high speed. This method allows the winding of mats to be done very fast. Project Design was successfully proposed and fabricated according to the designed material and fabrication method, as shown in Figure 4 (a) and Figure (b).



Product testing,

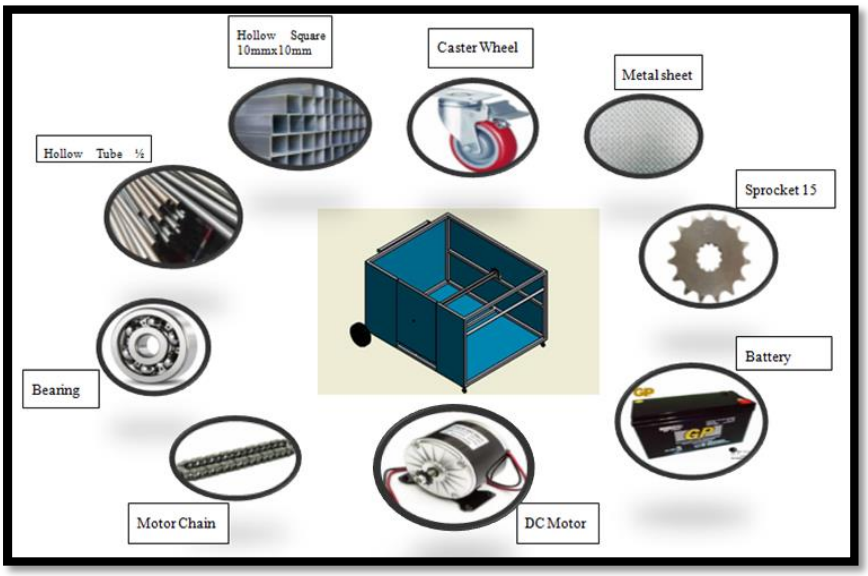


Figure 4(b) Product Fabrication

On the other hand, on the first attempt, while using an 80w powered motor, the spin movement was prolonged. The motor takes 3 minutes to complete a mat roll. On the second attempt, we tried to use a 240w powerful motor. The spin movement of the motor takes 1minute 28 seconds. However, the time result still does not satisfy our needs. For the last experiment, we used a powerful 750w motor. The last results are very satisfying for our will. It only takes 1 minute to complete one roll of mats.

Moreover, this product is very durable and antirust. It can move smoothly. Nevertheless, this product can carry at least 3kg of roll mat. Finally, it can be concluded that the stated objectives were achieved and implemented effectively. Figure 5 exhibits the finished product achieved design objectives.

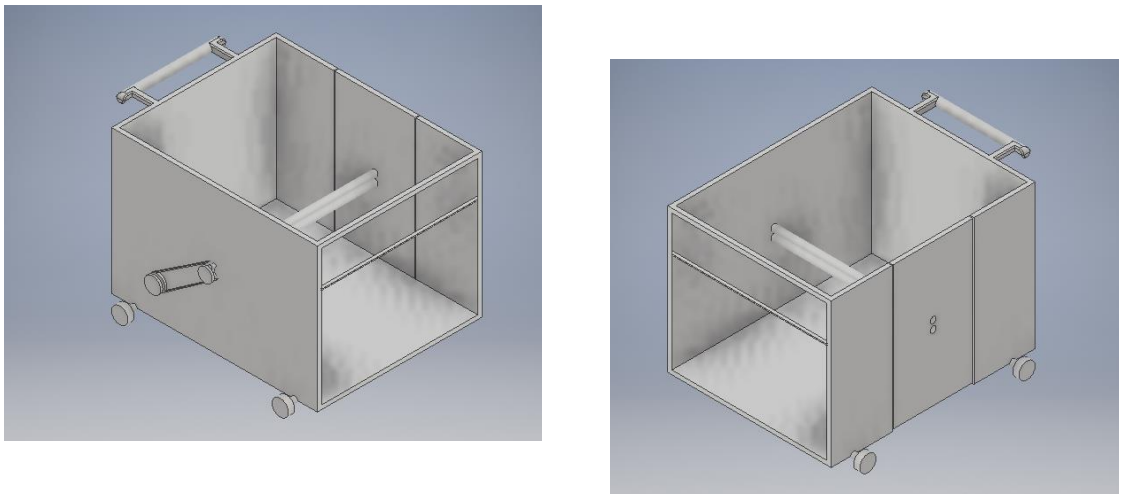


Figure 5: Finish product development

4.0 Conclusion

Through this project, it helps to speed up time as well as work to roll mats. The issue for us to create this project is to help mosque workers or students from school because sometimes the mosque or school will have an event that takes about a week, so it takes a lot of energy and time to make the program a success. We decided to create a rolling mat machine to cut from using a lot of time and energy. Our product also makes sure the consumer's health is guaranteed. Other than that, to create a safer environment, choosing a battery instead of oil is an eco-friendly environment.

Acknowledgement

The authors would like to thank the Ministry of Higher Education, Malaysia, for funding this research under the TVET Applied Research Grant Scheme (T-ARGS) - KPT.JPP.PPPP.700-1 Jld 22 (66)

References

[1] **Industrial Matting – Notrax® Ergonomic Anti-Fatigue & Safety Matting – Notrax® Mats for Professional Use**

[2] https://en.wikipedia.org/wiki/Hollow_structural_section

[3] Central Steel & Wire Company Catalog". *Central Steel & Wire Company Catalog* (2006– 2008 ed.): 151.

[4] https://en.wikipedia.org/wiki/Sheet_metal

[5] *"wheel". Online Etymology Dictionary. Archived from the original on July 3 2017. Retrieved March 28 2007.*

[6] "Definition of GEAR". www.merriam-webster.com. Retrieved September 20 2018.

[7] https://en.wikipedia.org/wiki/Gear

[8] https://en.wikipedia.org/wiki/Bearing_(mechanical)

[9] *Merriam-Webster, "headwords "bearing" and "bear", Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, online subscription version*

[10] https://en.wikipedia.org/wiki/Chain_drive

[11] Herman, Stephen. Industrial Motor Control. 6th ed. Delmar, Cengage Learning, 2010. Page 251.

[12]^ Ohio Electric Motors. DC Series Motors: High Starting Torque but No Load Operation Ill-Advised. Ohio Electric Motors, 2011. Archived October 31, 2011, at the Wayback Machine

[13] battery hazards". *YouTube*. Retrieved September 20 2018.

[14] https://en.wikipedia.org/wiki/Webster%27s_Dictionary

[15] https://www.healthline.com/health/back-pain

İŞSİZLİĞİN SEÇİLMİŞ MAKROEKONOMİK GÖSTERGELER İLE PANEL VERİ ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Dr. Öğretim Üyesi. Erhan DUMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, eduman@erbakan.edu.tr

ÖZET

Makroekonomik göstergelerin başında işsizlik gelmektedir. Dünya ekonomilerin en önemli iktisadi sorunu olan işsizliği etkileyen faktörlerin açıklanması önem arz etmektedir. Bu önem küreselleşmenin hızlanmasıyla birlikte emeğin ihraç veya ithal edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda ekonomi tarafından uygulanan politikaların ortak hedeflerinin başında işsizliği azaltmak gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, işsizliğin düşürülebilmesi için hangi makro değişkenlerin etkili olacağını tespit etmektir. Makroekonomi de sadece işsizliği düşürmek için uygulanan politikaların yeterli olmayacağı ve işsizliği etkileyen diğer değişkenlerin de analiz edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle makroekonomik politikaların uyumu işsizliği kalıcı olarak düşürmenin en faydalı yöntemidir. Türkiye ekonomisi için seçilen makroekonomik değişkenler; ekonomik büyüme, yatırım oranı, faiz oranı, enflasyon oranı, vergi oranı, döviz kuru, bütçe açığı ve cari işlemler açığından meydana gelmektedir. Bu değişkenler 2010-2020 dönemine ait yıllık veriler kullanılarak panel veri analiziyle araştırılacaktır. Panel veri analizinin seçilmesinin temel nedeni hem zamana hem de birimlere göre daha güvenilir sonuçlar sağladığı için tercih edilmiştir. Araştırmada ilk olarak panel veri modelini belirlemek için POLS, LR, SCORE, LM ve F testleri yapılmıştır. Panel birim kökün testi yapılmadan önce serilerin Hausman test sonuçlarına göre modelin sabit etkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra sabit etkili modelde ortaya çıkan sapmaların düzetilebilmesi için Driscoll-Kraay testi uygulanmıştır. Ekonometrik modelde sapmaların düzetilmesinin ardından serilerin durağanlık seviyeleri panel birim kök testiyle belirlenmiştir. Durağanlık seviyeleri belirlenen değişkenlere tekrardan Hausman testi yapılmış ve modelin rassal etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bulgular sonucunda rassal etkili modelde de ekonometrik varsayımlardan sapmaların olduğu tespit edilmiş ve Robust Standart Hatalar testiyle bu sapmalar düzeltilmiştir. Rassal etkili modelin sonucunda Türkiye ekonomisi için işsizlik oranlarını en çok düşüren değişkenin yatırım oranları olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşsizlik, seçilmiş makroekonomik değişkenler, panel veri analizi

PANEL DATA ANALYSİS OF UNEMPLOYMENT WİTH SELECTED MACROECONOMİC INDİCATORS: THE CASE OF TURKEY

ABSTRACT

Unemployment is at the top of the macroeconomic indicators. It is important to explain the factors affecting unemployment which is the most important economic problem of world economies. This importance arises from the export or import of labor with the acceleration of globalization. In this context, one of the common goals of policies implemented by the economy has been to reduce unemployment. The purpose of this study is to determine which macro variables will be effective in reducing unemployment. In macroeconomics, policies implemented to reduce unemployment will not be sufficient and other variables that affect unemployment should also be analyzed. Therefore, the harmonization of macroeconomic policies is the most beneficial method of permanently reducing unemployment. Macroeconomic variables selected for the Turkish economy; It consists of economic growth, investment rate, interest rate, inflation rate, tax rate, exchange rate, budget deficit and current account deficit. These variables will be investigated by panel data analysis using annual data for the 2010-2020 period. The main reason for choosing panel data analysis was because it provides more reliable results in terms of both time and units. Firstly, in the research were conducted POLS, LR, SCORE, LM and F tests to determine the panel data model. Before testing the panel unit root, it was determined that the model has a fixed effect according to the Hausman test results of the series. Then, the Driscoll-Kraay test was applied to correct the deviations in the fixed effect model. After correcting the deviations in the econometric model, the stationarity levels of the series were determined by the panel unit root test. Hausman test was applied to variables which stationarity levels were determined again and it was found that the model was randomly effective. As a result of the findings, it was determined that there were deviations from econometric assumptions in the random effect model and these deviations were corrected by the Robust Standard Errors test. As a result of the random effective model, it is found that the variable that the most decreases the unemployment rates for the Turkish economy is the investment rates.

Keywords: Unemployment, selected macroeconomic variables, panel data analysis

GİRİŞ

Dünya ekonomilerin temel ekonomik sorunlarının başında işsizlik gelmektedir. Ekonomide işsizlik olgusu, hem sosyal hem de ekonomik yönden problem oluşturduğu için işsizliğin düşürülmesi için uygulanacak olan politikalar önem arz etmektedir. İşsizliğin özellikle kriz veya olağanüstü durumlarda artma eğiliminde olması mevcut ekonomik sorunların katlanmasına ve kötü gidişatın hızlanmasına yol açmaktadır. Örneğin 2008 küresel ekonomik krizi ve Covid-19 salgını bunun en güzel örnekleridir. Bu durumda işsizliğin arka planında birçok makroekonomik değişkenin etkilenmesi yanında sosyal olarak toplumsal huzursuzluk ile mevcut işsizliği daha da yükseltmektedir.

Bir ekonominin kalkınma seviyesinin en önemli kriterlerinden biri de işsizlik rakamlarıdır. Bu sebeple ekonomiler uyguladıkları makroekonomi politikalarında işsizlik problemine özen göstererek en alt seviyeye indirecek ekonomik politikalar üretmek zorundadırlar. Bu kapsamda uygulanan ekonomi politikaları ile uluslararası piyasada daha rekabetçi ve gelişmiş hale gelebilirler. Bir ekonomide işsizlik oranları o ekonominin yapısı hakkında bilgi sunmaktadır. Şayet ekonomide işsizlik rakamları yüksek ise, bu durum ekonomideki diğer makro değişkenlerin hedeflerinden saptığını göstermektedir.

2020 yılında yayınlanan Dünya Çalışma Örgütü'nün raporuna göre, Covid-19 salgınının dünya genelinde işsizliği artırdığı ve bu artışın 2021 yılının sonuna kadar devam edeceği tahmin edilmiştir. Bu nedenle işsizlik olgusu dünya genelinde ekonomik bir sorun oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan ekonomik politikaların ana hedefi işsizliği azaltmaya yöneliktir. Fakat ülkeler dâhilinde yapılan incelemeler işsizliğin istenen düzeye düşmediğini göstermektedir.

Türkiye ekonomisinde işsizlik olgusu son kırk yılık bir sorunu teşkil etmektedir. 1980 yılında ekonomideki yapısal dönüşüm ile tarım sektöründen sanayi sektörüne yönelik istihdamdaki kaymalar sonucunda işsizlik oranları artmıştır. Ayrıca 1980'li yıllarda ekonomik istikrarın sağlanamamış olması ve yüksek enflasyon oranları yatırım oranlarında dışlama etkisi yaptığı için istihdam alanlarının daralmasına neden olmuştur. 1994, 1999, 2000-2001,2008 ve 2019 yıllarında yaşanan krizler işsizliği arttırmıştır. Bu dönemlerde işsizliği kontrol etmek ve azaltıcı politikaları uygulamak zorlaşmıştır.

İşsizliği etkileyen makroekonomik değişkenler arasında; ekonomik büyüme, faiz oranı, enflasyon, cari işlemler açığı, bütçe açığı, yatırım oranı, döviz kuru ve vergi oranları sayılabilir. Bu çalışma, Türkiye ekonomisi için 2010-2020 dönemine ait veriler dâhilinde işsizliği etkileyen temel faktörleri panel veri analizi ile tespit ederek, işsizliğin azaltılması için uygulanacak olan en etkili politikayı belirlemeyi hedeflemektedir.

TÜRKİYE EKONOMİSİN DE İŞSİZLİK SORUNU

Ekonomik krizler, olağanüstü durumlar, doğa olayları ve salgınlar işsizliğin artmasına neden olmaktadır. Bu durum mevcut ekonomik sıkıntıların daha da ilerlemesine ve sosyal yönden insanları olumsuz etkilemesine yol açmaktadır. İşsizlik olgusu önlem alınmadığı süre içerisinde, pek çok makroekonomik değişkeni etkileyerek sıkıntıların ciddi boyutlara ulaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu kapsamda üretim faktörlerinden olan emeğin üretim sürecinde atıl kalması, ekonomileri potansiyel hedeflerinden uzaklaştırmaktadır. Bu durum işsizlik sorunsalının artmasının temel nedenidir.

Türkiye ekonomisin de işsizlik olgusu Cumhuriyetin ilanından itibaren mevcuttur. Ancak ikinci dünya savaşından sonraki yıllarda işsizlik düşme eğilimine girmiştir. Bunun iki temel sebebi vardır. Birincisi, savaş sonrası inşaat sektörü için gerekli olan emek, ikincisi ise savaş döneminde aksayan üretim açığının kapatılması için gerekli olan emek talebindeki artış işsizliği azaltmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren anayasa da işsizlik konusu ele alınmıştır. Devletin sosyal bir sorumluluğu olarak iş arayan herkese iş imkânı sağlama görevi olduğu vurgulanmıştır. Bundan sonra ki yıllarda ise işsizlik, kalkınma planlarının odak noktasını oluşturmuştur (Yılmaz, 2005: 44).

1971 yılında ABD'nin doları altına endekslemeyi terk etmesi sonucunda uluslararası ekonomik güven azalmış ve bu durum talebi azaltarak işsizliğin artmasına neden olmuştur. Ayrıca 1970'li yıllarda yaşanan petrol şokları ekonomik sorunlar dahilinde işsizliği artırmıştır (Yücesan vd., 2017: 1289). 1980'li yıllarda ekonomide yaşanan değişim sonucunda tarım kesiminden sanayi kesimine geçişin hızlanması neticesinde işsizlik, yapısal bir soruna dönüştürmüştür. Ayrıca bu yıllarda emeğin artan hareketliliği de işsizliğin artmasına katkı sağlamıştır. 1980 kararları ile tarım sektörüne yönelik sübvansiyonların kesilerek sanayi sektörüne aktarılması yapısal işsizliği daha

hızlı yükseltmiştir (Altekin vd., 2016:218). Türkiye ekonomisinde 1994 yılında yaşanan yüksek enflasyon; yatırımları dışlayarak, spekülatif sermaye hareketlerini yükseldiği için işsizliği artırmıştır. Bu dönemden sonra Türkiye de gerek ekonomik gerekse ekonomik olmayan bir takım hayati olaylar yaşanmıştır. Örneğin, 1999, 2000-2001, 2008 ekonomik krizleri, 2016 darbe girişimi ve 2019 Covid salgını sonucunda işsizlik oranları çift haneli rakamlara ulaşmıştır.

TÜİK verilerine göre 2000 yılından beri yaklaşık olarak her yıl ortalama 1.000.000 kişilik nüfus artışıyla 2020 yılında yaklaşık olarak 84.000.000 olmuştur. Bu bağlamda, 1980-1990 döneminde ortalama işsizlik oranı %7.66, 1990-2000 döneminde ortalama işsizlik %7.77, 2000-2010 arasında ortalama işsizlik oranı %10.27 ve 2010-2020 arasında ortalama işsizlik oranı ise %12.40 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye 'de yaklaşık olarak 2021 yılı Şubat ayı sonunda 4.236.000 kişi işsizdir. Bu bağlamda Türkiye ekonomisinde artan nüfus, düşük ücret, vergi oranlarının yüksekliği, yatırım yetersizliği, istihdam oluşturmayan büyüme oranları, sermaye kıtlığı, doğrudan yabancı sermayenin düşük olması, emeğin nitelik derecesinin düşük olması, iş gücü talebi ile mesleki eğitimin uyum sağlayamaması, demografik yapısı, göç alması, teknolojik değişime ayak uyduramama gibi nedenler işsizliğin temel sorunlarını arasındadır.

LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

İşsizlik olgusu ile ilişkili gerek ekonomik gerekse sosyal etkileri alanında pek çok çalışma mevcuttur. Türkiye ekonomisi için çok çalışılan işsizlik konusu ekonomik büyüme, farklı teorik testlerin analizi ve sosyal olgulara yöneliktir. Ayrıca konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda zaman serisi ve yatay kesit verilerinden yararlanarak araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada literatür araştırması Türkiye ekonomisine yönelik çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Türkiye ekonomisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Uysal ve Erdoğan (2003), Türkiye ekonomisinde 1980-1990 ve 1990-2002 yıllık verileri dâhilinde enflasyon ve işsizlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, 1980-1990 yıllarında değişkenler arasında pozitif ilişki bulunurken, 1990-2002 yılları arasında değişkenler arasında negatif ilişki bulmuşlardır.

Bilgin (2004), Türkiye ekonomisi 1991-2004 dönemine ait verilerle reel döviz kuru ve işsizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında regresyon modelinden faydalanmıştır. Modelde kurulan denklem sonucunda reel döviz kuru ve işsizlik arasında yakın ilişki tespit etmiştir.

Yılmaz (2005), türkiye ekonomisi için 1978-2004 yıllarına ait verileri kullanarak ekonomik büyüme ve işsizlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda işsizlik oranından ekonomik büyümeye doğru tek yönlü nedensellik tespit etmiştir.

Korkmaz ve Çoban (2006), türkiye ekonomisinde 1969-2006 dönemleri yıllık veriler dâhilinde asgari ücret ile işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda değişkenler arasında herhangi bir ilişkiye ulaşamamışlardır.

Göktaş ve İşçi (2010), Türkiye ekonomisinde işsizlik oranları ile 26 değişken arasındaki ilişki çoklu regresyon modeliyle incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, işsizlik oranlarını en fazla düşüren değişken reeskont faiz oranları iken, işsizlik oranını en fazla artıran değişken ise ihracat olduğu bulgusuna erişmişlerdir.

Kanca (2012), Türkiye ekonomisinde 1970-2010 dönemine ait yıllık veriler ile ekonomik büyüme ve işsizlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ekonomik büyümeden işsizliğe doğru tek yönlü nedensellik ilişkisine ulaşmıştır.

Karaçor ve Saraç (2012), Türkiye ekonomisi için 1963-2009 yıllık verilerini kullanarak sınır test yaklaşımıyla dış ticaret ve sanayi istihdam oranı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, değişkenler arasında kısa dönemde bir ilişki belirlenememiş, ancak uzun dönemde değişkenler arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir.

Çondur ve Bölükbaş (2014), Türkiye ekonomisinde 2000-2010 dönemine ait yıllık veriler ile ekonomik büyüme, üretici fiyat endeksi ve işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, işsizlik oranından ekonomik büyümeye ve üretici fiyat endeksinden genç işsizliğe doğru nedensellik tespit etmişlerdir.

Günaydın ve Çetin (2015), Türkiye ekonomisi için 1988-2013 yıllık verilerini kullanarak işsizlik oranları, kişi başına düşen reel gelir, doğrudan yabancı sermaye, enflasyon ve ticari açıklık arasındaki ilişkiyi ARDL ve Granger nedensellik testi ile araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, hem kısa hem uzun dönemde ticari açıklık, reel kişi başına düşen gelir ve doğrudan yabancı sermayenin işsizliği anlamlı ve negatif yönde etkilediği belirlemişlerdir. Ayrıca uzun dönemde doğrudan yabancı sermaye ve işsizlik arasında çift yönlü nedensellik bulgusuna erişmişler ve kişi başı düşen reel gelir, ticari açıklık ve enflasyon oranından işsizliğe doğru nedensellik tespit etmişlerdir.

Akay, vd. (2016), Türkiye ekonomisindeki 1969-2014 dönemine ait yıllık veriler kullanılarak Okun Yasa'nın geçerliliği incelemişlerdir. İnceleme sonuncunda, ekonominin daraldığı dönemlerde işsizlik oranı ve ekonomik büyüme arasında asimetrik ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Taş ve Uğur (2017), Türkiye ekonomisinde 1980-2013 yılları arasında işsizlik histerisi mi yoksa doğal oran hipotezinin geçerli olduğunu incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, işsizlik verisinin birim köklü düzeyde Histeri hipotezinin geçerli olduğu, serinin düzeyde durağan olması da Doğal Oran Hipotezinin geçerli olduğunu tespit etmişlerdir.

Güriş ve Sedefoğlu (2019), Türkiye ekonomisinde 1988-2013 yılları arasında STAR modeli ve Doğrusal olmayan biri kök testi ile Histeri hipotezinin geçerliliğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, erkek ve kadın mezunlar arasında işsizlik histeri hipotezinin geçerli olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Aydın (2020), Türkiye ekonomisi için 2005:01-2018:10 aylık veriler dâhilinde işsizlik Histeri hipotezini dalgacık tabanlı birim kök testleri ile analiz etmiştir. Analiz sonucunda, işsizlik değişkenine ait şokların geçici olması nedeniyle Histeri hipotezinin geçerli olmadığı bulgusuna erişmiştir.

VERİ VE YÖNTEM

Türkiye ekonomisinde işsizliğe etki eden makro değişkenler STATA 14 bilgisayar programı yardımıyla panel veri analizi ile incelenmiştir. Analizde panel veri modeli seçildikten sonra, makro değişkenlerin durağanlığını tespit etmek için panel birim kök testleri yapılmıştır. Çalışmada 2010-2020 yılları arasında işsizlik oranları bağımlı değişken iken, bağımsız değişkenler ise ekonomik büyüme(GDP), yatırım oranı (INVR), faiz oranı (INTR), enflasyon oranı (INFR), vergi oranı (TAXR), döviz kuru (EXC), bütçe açığı (BD) ve cari işlemler açığından (CAD) oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlerin seçiminde işsizlik oranlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar araştırılıp işsizliği etkileyen ana makro değişkenler dikkate alınmıştır.

EKONOMETRİK ANALİZ

Panel veri modellerinde POLS, LR, F,SCORE ve BREUSCH-PAGAN testleri yardımıyla tahmin yöntemleri arasındaki tercihler belirlenmiştir. Panel veri modelin sabit mi veya rassal etkili mi olduğu Hausman testi ile tespit edilmiştir. Bu test sonucunda modelin rassal etkileri karşılamadığı ve sabit etkili model ile devam edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca panel veri analizinde temel varsayımların da incelenmesi gereklidir. Bu kapsamda analize sabit etkili model ile devam edileceğinden ekonomik varsayımların uygunluğuna yönelik otokorelasyon (Locally Best Invariant), değişen varyans (Wald) ve yatay kesit bağımlılığı (CDLM) araştırılmıştır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen testlerde otokorelasyon, değişen varyans sorunu ve yatay kesit bağımlılığı sapmalara erişilmiştir. Bu kapsamda sabit etkiler modelindeki sapmaların üçü de daha detaylı tahmin veren Driscoll-Kraay tahmincisi ile düzeltilmiştir. Modeldeki sapmaların düzeltilmiş hali tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Modeldeki Üç Sapmanın Düzeltilmesi

Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Driscoll-Kraay Standart Hataları	P >|t|
GDP	0.1617	0.0254	0.000*
INVR	-0.2358	0.1284	0.018**
INFR	-0.1403	0.0425	0.008*
INTR	0.8754	0.0423	0.000**
TAXR	0.2105	0.0534	0.006*
EXC	0.3651	0.0185	0.026**
BD	-0.1539	0.0612	0.014**
CAD	0.2950	0.0594	0.000***
Sabit	22.4852	3.9548	0.000**
R^2	0.70		

NOT: *, **, *** sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılık değerlerini göstermektedir.

Tabloda görüleceği gibi, sabit modelde yer alan tüm bağımsız değişkenler istatiksel açıdan anlamlı çıkmıştır. Ayrıca modeldeki bağımsız değişkenler işsizlik oranını %70 düzeyinde açıklamaktadır.

Seriler arasında panel birim kök testleri, birim kökün varlığını araştırmak ve kesitsel yokluk veya bağlılığa göre inceleme yapmaktadır. Kesitsel bağlılığı dikkate alarak birimler arasında yatay kesit bağımlılığı olduğu durumlarda ikinci nesil panel birim kök analizi yapılırken, kesitsel bağlılığı dikkate almadan birimler arasında yatay kesit bağımlılığının olmadığı durumlarda birinci nesil panel birim kök testi uygulanmaktadır. Bu durum göz önüne alınmadan yapılan testler hatalı sonuçlanacaktır. Bu araştırmada birimler arası yatay kesit bağımlılığı belirlendiği

için, serilerin durağanlığı Pesaran CADF ikinci nesil panel birim kök testi ile incelenmiştir. Test ile alakalı sonuçlar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. CADF Panel Birim Kök Testi

Bağımsız Değişkenler	Düzey	Birinci Fark	İkinci Fark
UNMR	0.918	0.684	0.032**
GDP	0.425	0.045**	
INVR	0.946	0.052***	0.000*
INFR	0.762	0.000*	
INTR	0.635	0.000*	
TAXR	0.985	0.854	0.000*
EXC	0.923	0.356	0.028**
BD	0.846	0.000*	
CAD	0.743	0.004*	

NOT: *, **, *** sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılık değerlerini göstermektedir.

Panel birim kök analiz sonucundan sonra serilerin durağanlık seviyeleri belirlenmiş gerek rassal gerekse sabit etkiler Hausman Testi yardımıyla araştırılmıştır. Bu test sonucunda rassal etkili modele ait tahminci ile sürecin devam etmesi gerekmektedir. Bu durumda modelin rassal etkili varsayımları analiz edilmiştir. Rassal etkili modelin otokorelasyon analizi Durbin-Watson ve Baltagi-Wu testleriyle gerçekleştirilmiş olup otokorelasyon olmadığı sonucuna erişilmiştir. Ayrıca seriler arasında değişen varyans sorununun incelenmesi için Forsythe ve Levene-Brown testleri yapılmış modelde değişen varyans bulgusuna ulaşılmıştır. Pesaran CDLM testi ile birimler arasındaki yatay kesit bağımlılığı sonucuna erişilmiştir. Bu bağlamda, rassal etkili modelde sapmaları düzeltebilmek için Robust standart hatalar testi yapılmıştır. Rassal etkili modeldeki sapmaların düzeltilmiş hali tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Rassal Etkili Modeldeki Sapmaların Düzeltilmesi

Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Robust Standart Hataları	P >|z|
D (GDP)	-0.0542	0.0165	0.003*
D_2 (INVR)	-0.2303	0.0245	0.000*
D (INFR)	-0.0402	0.0425	0.080***
D (INTR)	0.0714	0.0384	0.028**
D_2 (TAXR)	-0.2135	0.0334	0.002*
D_2 (EXC)	0.0348	0.0165	0.012**
D (BD)	-0.0839	0.0105	0.000***
D (CAD)	0.0450	0.0167	0.020**
Sabit	0.1315	0.0328	0.005***

NOT: *, **, *** sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılık değerlerini göstermektedir.

Tabloda ki sonuçlara göre, Türkiye ekonomisinde diğer değişkenler sabitken işsizlik oranları bütçe açığı, cari işlemler açığı ve yatırım oranları düşürmektedir. Ayrıca diğer değişkenler sabitken işsizlik oranları, döviz kuru, vergi oranları ve faiz oranları yükseltmektedir. Ekonomik büyüme ve enflasyon oranları normal şartlar altında işsizliği azaltması beklenirken analiz döneminde Türkiye ekonomisinin normal bir süreçten geçmediği için işsizlik oranları üstüne etki etmemektedir. Böylelikle Türkiye ekonomisi için istihdam oluşturmayan bir ekonomik büyüme ve yüksek enflasyon olgusu söz konusudur. Bu kapsamda söz konusu sekiz değişken modelde ekonomik olarak açıklanabilmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma neticesinde, Türkiye ekonomisinin 2010-2020 dönemine ait verilerinden faydalanarak işsizlik oranlarını etkileyen makroekonomik faktörler panel veri analiziyle tespit edilmiştir. Analiz sonucunda işsizlik oranlarını azaltmada etkili olan faktörlerin yatırım oranları, bütçe ve cari işlemler açıkları olduğu belirlenmiştir. İşsizlik oranları bir ekonomi için önemli bir makroekonomik değişkendir. Bu önem işsizlik oranlarının düştüğü dönemlerde ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin, istihdam oranlarının ve ekonomik refahın artığı yani ekonomiye olumlu yansımaların olduğu dönemlerdir.

Araştırmada ilk olarak panel veri modelini belirlemek için POLS, LR, SCORE, LM ve F testleri yapılmıştır. Panel birim kökün testi yapılmadan önce serilerin Hausman test sonuçlarına göre modelin sabit etkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra sabit etkili modelde ortaya çıkan sapmaların düzetilebilmesi için Driscoll-Kraay testi uygulanmıştır. Ekonometrik modelde sapmaların düzetilmesinin ardından serilerin durağanlık seviyeleri panel birim kök testiyle belirlenmiştir. Durağanlık seviyeleri belirlenen değişkenlere tekrardan Hausman testi yapılmış ve modelin rassal etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bulgular sonucunda rassal etkili modelde de ekonometrik varsayımlardan sapmaların olduğu tespit edilmiş ve Robust Standart Hatalar testiyle bu sapmalar düzeltilmiştir.

Türkiye ekonomisi üzerine yapılan bu incelemede işsizlik oranlarına etki eden makroekonomik faktörleri tespit etmek için modeller kurulmuştur. Bu modellerin en etkili olanı sapmaların düzeltildiği rassal etkili model olmuştur. Rassal etkilin modelin sonucunda Türkiye ekonomisi için işsizlik oranlarını en çok düşüren değişkenin yatırım oranları olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca bütçe açığı ve cari işlemler açığının da işsizlik üzerinde azaltıcı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durumda diğer değişkenlere yönelik alınacak olan tedbirlerin işsizliği azaltması beklenmektedir. Bu kapsamda Türkiye ekonomisi için alınabilecek en önemli tedbirin riskleri azaltarak nitelikli emek sayısını artırmak olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Akay, H., Aklan, N., & Çınar, M. (2016). Türkiye ekonomisinde büyüme ve işsizlik, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 209-226.

Alptekin, V., Yapraklı, H., Yılmaz, K. Ç., & Karaçor, Z. (2016). Krizin semantiği ve toplumsal boyutu, kriz disiplinler arası bir inceleme. *Ekin Yayınevi.*

Aydın, M. (2020). Türkiye için işsizlik histerisi hipotezinin dalgacık tabanlı birim kök testleri ile sınanması, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 171-186.

Bilgin, M. (2004). Döviz kuru işsizlik ilişkisi: Türkiye üzerine bir inceleme, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(8), 80-94.

Çondur, F., & Bölükbaş, M. (2014). Türkiye'de işgücü piyasası ve genç işsizlik büyüme ilişkisi üzerine bir inceleme, *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 77-93.

Güriş, B., & Sedefoğlu, G. (2019). Unemployment hysteresis in Turkey: evidence from nonlinear unit root tests with fourier function. *Quantitative Methods in Economics*, 20(3), 178-188

Göktaş A., & İşçi, Ö.(2010). Türkiye'de işsizlik oranının temel bileşenli regresyon analizi ile belirlenmesi, *Selçuk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 279-294.

Günaydın, D., & Çetin, M. (2015). Genç işsizliğin temel makroekonomik belirleyicileri: ampirik bir analiz, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 17-34.

Karaçor, Z., & Saraç, T. B. (2011). Dış ticaret ile sanayi sektörü istihdam oranı arasındaki kısa ve uzun dönem ilişkisi: Türkiye örneği (1963-2009), *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 1(1), 181-194.

Korkmaz, A., & Çoban, O. (2006). Emek piyasasında asgari ücret, işsizlik ve enflasyon arasındaki ilişkilerin ekonometrik bir analizi: Türkiye örneği (1969-2006), *Maliye Dergisi*, (151), 16-2.

Uysal, D., & Alptekin, V. (2009). Türkiye ekonomisinde büyüme işsizlik ilişkisinin var modeli yardımıyla sınanması (1980-2007), *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (25), 69-78.

Taş, S., & Uğur, B. (2017). Türkiye için işsizlik histerisi mi, yoksa doğal oran hipotezi mi geçerlidir?, *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21(1), 25-45.

Yılmaz, Ö. (2005). Türkiye ekonomisinde büyüme ile işsizlik oranları arasındaki nedensellik ilişkisi, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi,* 2(1), 11-29.

Yücesan, M., Torun, M., & Kurt, S. (2017). Döviz kuru değişimlerinin dış ticaret üzerine etkileri: Türkiye'nin yeni dış ticaret pazarları arayışında seçilmiş ülke grupları üzerine ekonomik bir analiz, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(2), 1288-1297.

GELENEKSEL TÜRK İŞLEME SANATINDA NESNELİ BEZEMELER

Mine CAN

Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, mine_can82@hotmail.com

ÖZET

Türk işlemeleri çok zengin ve köklü bir geçmişe sahiptir. Türk işleme sanatının kaynakları incelendiğinde; Orta Asya, İslam, Eski Anadolu Uygarlıkları gibi güçlü kaynaklardan beslenerek, doğu-batı kültürleri ile olan ilişkilerle yayıldığı anlaşılmaktadır. Türkler Anadolu'ya gelirken kendilerinden önce yaşayan Hun, Göktürk ve Uygurlar ile komşu kültürlerden elde ettikleri izlenimleri, doğu ve batı düşüncesinin görüşleri ile birleştirerek zengin bir sentez oluşturmuşlardır. Türklerin Anadolu'ya gelmesi ile başlayan süreçte ise yeni bir kimlik kazanan Anadolu ve çevresi işlemeciliği; Selçuklu dönemi, Anadolu Beylikler dönemi ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Geçiş döneminde İslam felsefesinin ağırlığı Türk sanatının pek çok dalına yansıdığı gibi işleme sanatı üzerinde de etkisini göstermiştir. Bu dönemde figürlü bezemeler neredeyse yok denecek kadar azalmış, ağırlıklı olarak bitkisel ya da geometrik bezemeler kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, geleneksel Türk işlemelerinde kullanılan nesnel kaynaklı motifler özgün halk işleme örnekleri üzerinden incelemektir. Çalışma literatür taraması ve alan araştırmasına dayalı betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında incelenen ürünler arasında, çeşitli müzelerde bulunan Osmanlı Dönemine ait işlemeli eserler ile alan araştırmaları sırasında rastlanan özgün niteliklere sahip 19 ve 20. yüzyıla tarihlendirilmiş halk işleme örnekleri bulunmaktadır. Araştırmada işlemelerde yer alan nesnel motiflerin diğer motiflerle olan etkileşimi açısından konu ele alınmış, aynı zamanda Türk işlemelerinin teknik ve estetik özellikleri hakkında bilgilere de yer verilmiştir. Çalışma geleneksel Türk halk işleme motiflerinin gün ışığına çıkararak maddi kültür ürünlerine ilişkin mirasın belgelenmesi ve bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maddi kültür, el sanatları, işleme.

OBJECT MATERIALS IN THE TRADITIONAL TURKISH EMBROIDERY ART

ABSTRACT

Turkish embroidery has a very rich and deep-rooted history. When the sources of Turkish embroidery art are examined; It is understood that it was fed by powerful sources such as Central Asia, Islam, Ancient Anatolian Civilizations and spread through relations with east-west cultures. When the Turks came to Anatolia, they formed a rich synthesis by combining the impressions they got from the Hun, Göktürk and Uyghurs who lived before them and the neighboring cultures with the views of eastern and western thought. In the process that started with the arrival of the Turks in Anatolia, the Anatolian and its environs, which gained a new identity; It developed during the Seljuk period, the Anatolian Principalities period and the Ottoman Empire and has reached the present day. In the transitional period, the weight of Islamic philosophy reflected on many branches of Turkish art, as well as on the art of embroidery. During this period, figural decorations were almost non-existent, mainly floral or geometric decorations were used. The aim of this study is to examine the objectively sourced motifs used in traditional Turkish embroidery through original folk embroidery samples. The study is a descriptive research based on literature review and field research. Among the products examined within the scope of the research, there are embroidered works belonging to the Ottoman period in various museums and folk embroidery samples dating to the 19th and 20th centuries, which have unique characteristics encountered during field studies. In the research, the subject was discussed in terms of the interaction of objective motifs in embroidery with other motifs and also information about the technical and aesthetic features of Turkish embroidery was included. The study is important in terms of documenting the heritage of material culture products by bringing to light traditional Turkish folk embroidery motifs and providing a source for future researches.

Keywords: Materialistic culture, handicrafts, embroidery.

GİRİŞ

Belli bir ağırlığı, hacmi ve rengi olan, her türlü cansız varlık ve obje nesne olarak adlandırılır. Nesnelerle anlatım tarih öncesi çağlara kadar inen bir anlatım biçimidir. İnsanoğlunun nesneler aracılığı ile ifade ettiği ve belli biçimleri kullanarak yarattığı bu anlatım buluş niteliğindedir. Nesneler, form ve görsel biçimler olarak görünmenin ötesinde, içlerinde o nesneye ya da forma yüklenmiş birden çok gizli anlama işaret eder. Tarih öncesi çağlarda başlayan bu anlama yönelme, sembolizmin de özünü oluşturmaktadır (Alp, 2009: 8).

Yüzyıllardır insanların doğaya olan hayranlığı ve çevrelerindekileri benzetmeler yoluyla resmetme olgusu, el sanatları da dahil olmak üzere sanatın tüm alanlarına yansımıştır. Türk el sanatlarının en ince ve en emek gerektiren dallarından birisi de işleme sanatıdır. Türk işlemeleri çok zengin ve köklü bir geçmişe sahiptir. Türk işleme sanatının kaynakları incelendiğinde; Orta Asya, İslam, Eski Anadolu Uygarlıkları gibi güçlü kaynaklardan beslenerek, doğu-batı kültürleri ile olan ilişkilerle yayıldığı anlaşılmaktadır. Türkler Anadolu'ya gelirken kendilerinden önce yaşayan Hun, Göktürk ve Uygurlar ile komşu kültürlerden elde ettikleri izlenimleri, doğu ve batı düşüncesinin görüşleri ile birleştirerek zengin bir sentez oluşturmuşlardır. Türklerin Anadolu'ya gelmesi ile başlayan süreçte ise yeni bir kimlik kazanan Anadolu ve çevresi işlemeciliği; Selçuklu dönemi, Anadolu Beylikler dönemi ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. İslam felsefesinin ağırlığı Türk sanatının pek çok dalına yansıdığı gibi işleme sanatı üzerinde de etkisini göstermiştir. Bu dönemde figürlü bezemeler neredeyse yok denecek kadar azalmış, ağırlıklı olarak bitkisel ya da geometrik kaynaklı bezemeler kullanılmıştır.

Türk işleme sanatına ait eski eserler incelendiğinde, mükemmel teknik ve uygulama biçimlerinin yanı sıra sanatçıların doğadaki şekilleri kendi zevk ve görüş açılarına göre resmetme duyguları dikkat çekmektedir. Birol ve Derman (2001: 15) stilizasyon veya üsluplaştırma adı verilen bu yöntemin sanat dünyasında bir dönüm noktası olduğunu ve klasik motiflerin bu metotla ortaya çıktığını belirtmiştir.

Türk işlemelerinde kullanılan motifleri belli ana başlıklar halinde toplamak gerekirse bunlar; bitkisel, figürlü, geometrik, nesnel, sembolik, mimari kaynaklı motifler ile yazılı ve manzara motifleri şeklinde sıralanabilir. Türk işlemelerinde kullanılan ilk motiflerin geometrik bir düzen içerisinde sıralanmış olduğu görülür. Bu motifler tekrar ilkesi ile yerleştirilmiş insan ve hayvan motiflerinin yer aldığı figürlü bezemeler oluşan kompozisyonlardır. Bu dönemden günümüze kalan örnek sayısı az olmakla birlikte bu durum 15. yüzyıl sonuna kadar sürmüştür (Berker, 1974: 7). Fatih Sultan Mehmed'in ölümünden sonra sarayda gelişen ölen sultanların giysilerinin saklanma geleneği Osmanlı dönemi işlemelerini 16. yüzyıldan 20. yüzyıl başlarına kadar incelenmesine imkan yaratmıştır (Barışta, 1999: 13). 16. yüzyılın başında Türk işleme motifleri doğadaki meyve ve çiçeklere dönüşmüştür. Sanatçı doğadaki şekilleri kendi görüş açıları içinde stilize ederek duygu ve düşüncelerini yarattığı esere yansıtmış ve onu yeni bir görüntü içinde sunmuştur (Berker, 1974: 7). Daha önceki dönemlerde işlemelerde figürlere sık sık yer verilirken, 16. yüzyılda figürlü motiflerin azlığı ve bu konulardan kaçınıldığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple 16. yüzyılda figüratif motiflerin, bitkisel motiflerle birlikte yumuşatılarak kullanılması dikkat çekmektedir. Güllü

ejderler, çiçeklerle bezenmiş çintemaniler ve rumilerle donatılmış çiçekler bugüne kadar çözülemeyen anlamlarla yüklüdür (Barışta, 1995: 22). 17. Yüzyıla gelindiğinde Türk işlemelerinde motif ve kompozisyonlarda daha önceki dönemlerdeki öz benliğin sarsılmaya başladığı ve önceki yüzyılda görülen rahatlığın artık kaybolduğu görülmüştür. 18. yüzyıl da ise Avrupa sanatı etkilerinin kendisini hissettirmeye başladığı dönemdir. Doğadaki görüntüden çok, hayal gücünün yarattığı kompozisyonlarda çiçek ve meyveden çok, kırık dallar ve fiyonklar göze çarpmaktadır. 19. Yüzyıla gelindiğinde motiflerde büyük değişiklikler göze çarpmakta ve tamamen gösterişin ve kopyacılığın hakim olduğu; ev, gemi, köşk, çadır ve arma gibi motiflerin işlemeye girdiği görülmektedir (Berker, 1974: 7).

Bu çalışmanın amacı, geleneksel Türk işlemelerinde kullanılan nesnel kaynaklı motifler özgün halk işleme örnekleri üzerinden incelemektir. Çalışma literatür taraması ve alan araştırmasına dayalı betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında incelenen ürünler arasında, çeşitli müzelerde bulunan Osmanlı Dönemine ait işlemeli eserler ile alan araştırmaları sırasında rastlanan özgün niteliklere sahip 19 ve 20. yüzyıla tarihlendirilmiş halk işleme örnekleri bulunmaktadır. Araştırmada işlemelerde yer alan nesnel motiflerin diğer motiflerle olan etkileşimi açısından konu ele alınmış, aynı zamanda Türk işlemelerinin teknik ve estetik özellikleri hakkında bilgilere de yer verilmiştir.

Türk işlemelerinde kullanılan nesnel kaynaklı motifler

Türk işlemelerinde en sık görülen nesnel kaynaklı motifler; hançer, ok, vazo, çanak, çarık, ibrik, kandil, avize, fiyonk, tabak, sepet, tüfek, çadır, terazi vb. konulardır. Altı ok Türk işlemelerinde kullanılan en eski nesnel kaynaklı motiflerden birisidir. Selçuklu ve önceki yüzyıllardan günümüze ulaşan somut işlemeli eser neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu sebeple 16. yüzyıldan günümüze ulaşan ve Topkapı Sarayı Müzesi'ne ait 1038 ve 1220 envanter numaralı bohça en eski işleme örneklerinden birisidir. Barışta (1999: 32) keten üzerine ipek iplikle işlenmiş bu bohçaların üzerinde, bitkisel motiflerin aralarına işlenmiş olan ok motiflerinin anlam yüklü olduğunu ve damga niteliği taşıdığını belirtmektedir. Aynı zamanda Oğuz alfabesinde "Ku Ko" karşılığı olarak kullanılan bu harflerin oka benzemesi ve Divan-ı Lugat-it Türk'de aynı işaretli bazı beylerin damgalarında kullanılmasının bu görüşü desteklediği ve anlam yüklü olduğunu söylemektedir. Ayrıca ok motifinin Osmanlı dönemi 17 ve 18. yüzyıl işlemelerinde de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Resim 1: Bezemesinde ok motifleri kullanılmış bohçadan detay (16. YY).
Topkapı Sarayı Müzesi, Env. No: 1038.

Türk işlemelerinde kullanılan bezemeler arasına 17. yüzyılda yeni bir konu olarak gelişim gösteren vazo, çanak, kandil, çarık, ibrik gibi nesnel kaynaklı motifler, kompozisyonlarda yardımcı veya ifadeyi tamamlayıcı olarak kullanılmaktadır. Nesneli bezemelerle birlikte natürmort olarak nitelendirilebilecek türden düzenlemelere sıklıkla rastlanmaktadır. Vazolara yerleştirilmiş nar dalları, selvi ağaçları bu anlamda dikkat çekmekte ve aynı zamanda sembolik nitelikli sırlar gizlediği düşünülmektedir (Barışta, 1995: 38-39). Türk halk işlemelerine yönelik yapılan araştırmalarda nesnel motiflerle ağaç motiflerinin birlikte tasvir edildiği örneklere rastlanmaktadır. Resim 2'de Afyon yöresine ait bir uçkurun bezemesinde hayat ağacının kulplu bir vazo içerinden yükseldiği görülmektedir.

Resim 2: Vazo içerisine yerleştirilmiş hayat ağacı motifi ile bezenmiş uçkurdan ayrıntı (Afyon).

Müzelerde bulunan Türk işleme örneklerinde de nesneli kaynaklı motiflerin kullanıldığı görülmüştür. Bu işleme örneklerinde saksı veya vazo benzeri çanak ya da kapların içine yerleştirilmiş çiçekler en sık görülen nesnel motifler arasındadır. Resim 3 ve 4'de İzmir Etnografya Müzesi'ne ait hesap işi iğne teknikleriyle işlenmiş iki farklı uçkur örneğinde, bu türden kenarları kulplu nesnel motiflerin kullanıldığı görülmektedir. 392-10 Envanter numaralı uçkur örneğinde küçük bir vazo içerinde yerleştirilmiş çiçek motifleri düzgün sıralamalarla tekrar edilerek işlenmiştir. 2762 Envanter numaralı uçkurda ise naturalist bir üslupla renklendirilmiş çiçek motiflerinin ise kenarları kulplu bir çanak içine ekildiği izlenimini veren bir natürmort düzenleme söz konusudur.

Resim 3: Hesap işi uçkur
İzmir Etnografya Müzesi (Env. No: 392-10)

Resim 4: Hesap işi uçkur
İzmir Etnografya Müzesi (Env. No: 2762)

Türk halk işleme örnekleri arasında saksı, vazo, kandil vb. kapların içine yerleştirilmiş çiçeklerden oluşan nesneli bezeme kompozisyonlarına Anadolu'nun pek çok yöresinde sıklıkla rastlanmaktadır. Eskiden Türk işlemelerinin en yaygın uygulama alanları arasında olan peşkir, uçkur, çevre vb. örnekler üzerinde farklı türden çiçeklerin bir arada kullanıldığı bu türden zengin düzenlemeler mevcuttur. Resim 5'de Eskişehir yöresine ait bir hesap işi tekniği ile işlenmiş peşkirin bezeme konusunu, vazo içerisine yerleştirilmiş çiçek ve üzüm salkımlarının oluşturduğu görülmektedir.

Resim 5: Eskişehir yöresine ait hesap işi peşkir.

Resim 6 ve 7'de Eskişehir ve Afyon yörelerine ait iki farklı uçkur örneklerinde de ibrik benzeri nesnel motifler işlenmiştir. İbrik motiflerinin içerisine ise farklı türden çiçeklerin natüralist bir üslupla yerleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Resim 6: Eskişehir yöresine ait ibrik motifli uçkur.

Resim 7: Afyon yöresine ait ibrik motifli uçkur.

Türk işleme sanatı Osmanlı döneminde en parlak devrini yaşamış ve bir saray sanatı olarak zirve noktasına kadar ulaşmıştır. Osmanlı Sarayı işleme sanatının daima öncüsü olmuş ve halk tarafından saray işlemeleri daima örnek olarak alınmıştır. Bu dönemde saray dışında çarşı atölyelerindeki zanaatkarlar ve evlerde kadınlar tarafından işleme yapılmıştır (Sürür, 1976). İstanbul'da Kapalıçarşı, Galata ve Tepebaşı gibi semtlerde ve Bursa'da kurulan atölyelerde sarayın yetişemediği siparişler kadınlara verilmiş ve işleme dönemin önemli bir iş kolu haline gelmiştir. Bu sebeple saraya ait motif ve kompozisyonlara halk işleme örneklerinde de sıklıkla rastlanmaktadır.

Türk işlemelerinin 18. yüzyılda Avrupa etkisiyle resim sanatından etkilendiği anlaşılmıştır. Bunun sonucunda saray için yapılan döneme ait işleme örneklerinde natürmort tablolara benzer şekilde tabakta meyvelerin, fiyonklarla bağlanmış veya vazo içerisine yerleştirilmiş çiçeklerin eklenmiş olması bu konuların giderek ağırlık kazandığını göstermektedir (Barışta, 1995: 53).

Avrupa etkisiyle Türk süsleme sanatına girmiş olan bu tür nesnel motifleri halk işlemeleri arasında da görmek mümkündür. Resim 8'de Tavşancıl/Kocaeli'ne ait 19. yüzyıl sonuna tarihlenen bir peşkir görülmektedir. Peşkirin işlemesinde kullanılmış olan tabak içerisinde meyve stilizelerin yer aldığı natürmort tarzı motifler, saray motiflerinin Türk halk işleme örneklerine bir yansımaları olarak nitelendirilebilir.

Resim 8: Tabak içerisinde meyve stilizelerin yer aldığı bir peşkir örneği (Tavşancıl/Kocaeli).

Fiyonk motifi geç dönem Türk halk işlemeleri arasına giren ancak en sık görülen nesnel motifler arasındadır. Avrupa etkisiyle süsleme sanatına girmiş olan fiyonk motiflerinin işleme örneklerinde de kullanımı oldukça yaygındır. Resim 9 ve 10'da görülen peşkir örneklerinde alt ucundan bir fiyonkla tutturulmuş iki adet çiçek demetinin, yan yana işlenerek her iki peşkiri de süslediği görülmektedir.

Resim 9

Resim 10

Bezemesinde fiyonk motifleri kullanılmış hesap işi bir peşkir örnekleri (Tavşancıl/Kocaeli).

Aynı şekilde resim 11'de Altınova-Kocaeli'nde bulunan Subaşı Göç Müzesi'ne ait 20. yüzyıla tarihlenen, mermerşahi kumaş üzerine ipek iplik kullanılarak işlenmiş bir başörtüsünün karşılıklı iki kısa kenarı üzerine düzgün sıralamalarla işlenmiş çiçek motiflerinin alt ucundan bir fiyonkla birleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Resim 11: Subaşı Göç Müzesi'ne ait başörtüsü örneği (Altınova/Kocaeli).

Türk kadınının giyim kuşam ve süslenme geleneği içerisinde önemli yer tutan, 19. yüzyılda bindallı adıyla tanınan ve şalvarsız giyilen entariler üzerinde de nesnel kaynaklı motifler sıklıkla kullanılmaktadır. Kadife, atlas, tafta gibi kumaşlar üzerine metal iplikle işlenen bindallıların işleme konusunu yoğun olarak doğadan stilize edilerek alınmış çiçek, yaprak ve kıvrımlı dallar oluşturmaktadır. Grift bitkisel kompozisyonlar arasında fiyonk, püskül, vazo ve saksı en çok kullanılan nesnel kaynaklı motifler arasında yer almaktadır. Resim 12'de Ankara Gazi Üniversitesi Ülker (Muncuk) Okçuoğlu Müzesi'ne ait 19. Yüzyıla tarihlendirilmiş bindallının ön ve arka uçlarında fiyonk ve püskül motiflerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Resim 12: Ankara G.Ü. Ülker Okçuoğlu Müzesi'ne ait bindallı örneği (Env. No: 673).

19. yüzyıla gelindiğinde Türk işlemelerine ait nesnel kaynaklı bezeme konuları arasına; yelken, hançer, avize, sepet, sarık, tüfek, terazi, kandil, şamdan gibi yeni motifler dahil olmuştur. Bunun yanı sıra gemi, çadır, sayeban vb. nesnel motiflerin yer aldığı manzara tasvirlerinden oluşan kompozisyonlar da mevcuttur. (Barışta, 1995: 70). Yeni görülen bu tür nesnel kaynaklı motiflerin giderek artan bir ilgi ile 20. yüzyılın ilk çeyreğinde genellikle bitkisel, geometrik biçimler ve yazılı bezemeler arasında karma olarak işlenmiş olduğu bilinmektedir.

Resim 13'de Tavşancıl/Kocaeli'ne ait 19. yüzyıl sonuna tarihlenen bir peşkir görülmektedir. Peşkirin karşılıklı iki kısa kenarı üzerine gemi motifleri düzgün sıralamalarla yerleştirilmiştir. Gemi direkleri üzerinde uçuşan bayrak motifleri dikkat çekmektedir. Ayrıca bezemede insan motiflerinin ise sembolik olarak çiçeklerle temsil edildiği görülmektedir.

Resim 13: Bezemesinde gemi ve bayrak motifleri kullanılmış bir peşkir örneği (Tavşancıl/Kocaeli)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bugün etnografya müzeleri veya özel koleksiyonlarda sergilenen işlemeli eserler incelendiğinde, örneklerin çoğunlukla Osmanlı dönemine ait olduğu görülür. Dönemin moda ve zevk anlayışına göre ürününü oluşturan sanatçı belli bir görüş ve sezginin ötesinde, gergef veya kasnağın başında duygu ve beğenisini iğne ve iplik ile kumaşın üzerine aktarmıştır. Ortaya koyduğu eser ile bazen kendinden ve hayallerinden bir gerçeği dile getirmiş, bazen de yüzyıllardır süregelen sembolik bir dili motifler aracılığı ile gelecek kuşaklara aktarmıştır. Giyilen kıyafetleri, kullanılan eşyaları veya yaşanan mekanı süsleyen işleme motifleri, devrin tecrübe ve zevk süzgecinden geçerek, süsleme sanatları içerisinde erişilmesi zor bir zirveye ulaşmıştır. Türk işlemelerinde kullanılan motifler oldukça bol ve çeşitli olmakla birlikte, nesnel motiflerin varlığı ve zaman zaman çeşitli anlamlar içerdiği de bir gerçektir. 16. yüzyılda ait işleme örneklerinde bitkisel bezemelerin arasında yer alan ve damga niteliği taşıdığına inanılan ok ucu motifleri anlam yüklü nesnel motifler arasındadır ve bu motife sonraki yüzyıllarda da rastlanmıştır. Osmanlı döneminde işleme sanatı gelişerek saray sanatları arasına girmiş ve halk tarafından saray işlemeleri daima örnek olarak alınmıştır. 17 ve 18. yüzyıllarda özellikle batı ile olan ilişkilerle birlikte saray işlemeleri Avrupa resim sanatından fazlasıyla etkilenmiş ve işleme sanatına natürmort olarak nitelendirilebilecek tabakta meyveler, vazo veya saksı içerisine yerleştirilmiş ya da alt ucunda kurdele, fiyonklarla tutturulmuş yeni kompozisyonlar eklenmiştir. Bitkisel ve nesnel motiflerin bu türden karma olarak kullanıldığı bezemelere halk işleme örneklerinde de çok sık rastlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Alp, Ö. (2009). *Orta Asya'dan Anadolu'ya Kültürel Sembollere Giriş*. Ankara: Eflatun Yayınevi.

Barışta, H. Ö. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu Dönemi Türk İşlemeleri.* T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2347, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Barışta, H. Ö. (1995). *Türk İşleme Sanatı Tarihi*. Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Yayın No:1, 2. Baskı, Ankara.

Berker, N. (1974). Türk İşlemeleri. *Sanat Dünyamız*, Yapı ve Kredi Bankası Kültür Yayınları, 1 (2), 2-10.

Birol, İ. ve Derman, Ç. (2001). *Türk Tezyini Sanatlarında Motifler.* 3. Baskı, Kubbealtı Neşriyatı:26, İstanbul.

Sürür, A. (1976). Türk İşleme Sanatı. *Türk Süsleme Sanatları Serisi: 4*, Ak Yayınları.

HEREKE HALI DESENLERİNİN GÜNÜMÜZE UYGUN YENİ KREASYONLARDA KULLANILMASI

Doç. Dr. Mine CAN
Kocaeli Üniversitesi, mine_can82@hotmail.com

ÖZET

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. İhtiyaca göre bir ürünün kullanılabilirliğini arttırmak için farklı bir bakış ile yapılan şekillendirmedir. Sanat eğitiminde en önemli konularının başında yaratıcı bakış açısı geliştirmek ve bu sürecin sonunda öğrencilerin yeni ve özgün deneyimlere ulaşmalarını sağlamak gelir. Desen tasarımında yaratıcılık ortaya yeni bir ürün koymak değil, bir maddeye veya yüzeye estetik bir değer kazandırmak için yeni süsleme motifleri çizme ve yerleştirme sanatıdır. Bunun için sıklıkla süsleme tasarımının kaynakları arasında olan geleneksel biçimlere başvurulur. Bu sayede öğrencilerin sadece tasarım becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda tarihi ve sanat değeri olan geleneksel biçimleri, kültürel simgeleri ve sembolik anlam taşıyan motifleri tanımaları da sağlanmış olur. Bu sebeple tarihi ve kültürel derinliğe sahip olan geleneksel Türk motiflerinin kullanıldığı Hereke halıları çalışmaya kaynak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı, geleneksel Türk süsleme sanatına ait desenlerin karakteristik özelliklerini bozmadan yeni bir kullanım alanına uygun olarak yeniden düzenlemektir. Çalışmanın örneklem grubunu, Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay Meslek Yüksekokulu Kuyumculuk ve Takı Tasarımı Programında 2020-2021 eğitim- öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim gören Ön Lisans düzeyindeki öğrenci çalışmaları oluşturmaktadır. Desen-II dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırma 6 haftalık süreç ve toplam 24 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın başlangıcında öncelikle tarihi Hereke halılarının ayrıntılı olarak fotoğrafları çekilmiş ve daha sonra bu fotoğraflar bilgisayar ortamına aktırılarak Rhino programında desen çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmaya tema olarak pano konusu seçilmiş olup, dikdörtgen formlu pano kompozisyonları tasarlanmıştır. Bu aşamada amaç desenin bütünlüğünü bozmadan yapılacak çizimlerde ayrı bir ahenk ve güzellik yakalamaktadır. Bu sebeple bir motife farklı bir kullanım alanında, yeni bir anlatım verilirken ona ifade zenginliği kazandırmak ve özünü bozmamak gerekir. Çünkü basit gibi görünen bir motifin ardında binlerce yıllık bir kültür oluşumunun yanı sıra gelenek ve inançlar bulunmaktadır. Bildiride Hereke halılarının süsleme desenlerinden tekrar ilkesine dayalı olarak çizilen pano desen tasarımlarından örneklerle konu tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım, süsleme deseni, el sanatları.

HEREKE CARPET PATTERNS

USE IN NEW CREATIONS TO SUITABLE FOR TODAY

ABSTRACT

Design is the form envisioned in the mind. It is a shaping made with a different view to increase the usability of a product according to the needs. One of the most important issues in art education is to develop a creative perspective and to enable students to reach new and original experiences at the end of this process. Creativity in pattern design is not the art of creating a new product, but the art of drawing and placing new ornamental motifs to add an aesthetic value to an item or surface. For this, traditional forms, which are among the sources of ornamental design are often used. In this way, students not only develop their design skills, but also recognize traditional forms with historical and artistic value, cultural symbols and motifs with symbolic meaning. For this reason, Hereke carpets, in which traditional Turkish motifs, which have historical and cultural depth, were used, were determined as a source for the study. The main purpose of the study is to rearrange the patterns of traditional Turkish decorative art in accordance with a new area of use without disturbing their characteristic features. The sample group of the study consists of the studies of Associate Degree students studying in Kocaeli University Değirmendere Ali Özbay Vocational School Jewelery and Jewelry Design Program in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The research conducted within the scope of the Pattern-II course is limited to a 6-week process and a total of 24 course hours. At the beginning of the study, detailed photographs of the historical Hereke carpets were first taken and then these photographs were transferred to the computer environment and pattern analysis was made in the Rhino program. The board subject was chosen as the theme for the study, and rectangular panel compositions were designed. At this stage, the aim is to achieve a distinct harmony and beauty in the drawings to be made without disturbing the integrity of the pattern. For this reason, while giving a new expression to a motif in a different area of use, it is necessary to give it richness of expression and not to spoil its essence. Because behind a motif that seems simple, there are traditions and beliefs as well as a culture formation of thousands of years. In the paper, the subject will be discussed with examples of panel pattern designs drawn based on the principle of repetition, one of the ornament patterns of Hereke carpets.

Keywords: Design, ornament pattern, handicrafts.

GİRİŞ

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. İhtiyaca göre bir ürünün kullanılabilirliğini arttırmak için farklı bir bakış ile yapılan şekillendirmedir. Sanat eğitiminde en önemli konularının başında yaratıcı bakış açısı geliştirmek ve bu sürecin sonunda öğrencilerin yeni ve özgün deneyimlere ulaşmalarını sağlamak gelir. Süsleme tasarımında yaratıcılık ortaya yeni bir ürün koymak değil, bir maddeye veya yüzeye estetik bir değer kazandırmak için yeni süsleme motifleri çizme ve yerleştirme sanatıdır.

Desen ise süsleme sanatında farklı yüzeyleri bezemek amacıyla, değişik tekniklerle yapılan iki boyutlu bir tür resimdir. Bir başka deyişle bir maddeye veya yüzeye estetik bir değer kazandırmak için oluşturulan motifleri yerleştirme sanatıdır. Süsleme tasarımında düşünülen, tasarlanan, görmek istenilen biçim çizgiyle sınırlandırılır. Çizginin yanı sıra biçim, yön, ölçü, aralık gibi bezeme elemanları ise yardımcı elemanlardır. Tasarımın her alanında olduğu gibi desen çiziminde de mutlaka bir kaynak olması gerekir. Doğal biçimler, insan eliyle yapılmış her türlü nesne, mimari eserler, geometrik biçimler ile modernizasyon çalışmalarına kaynak oluşturan geleneksel biçimler, kültürel simgeler ve sembolik biçimler bu konuların ana başlıkları olarak sayılabilir. Belirlenen bir kaynak doğrultusunda süsleme tasarımında çeşitli yöntemler kullanılarak desen tasarlanır. Bu yöntemler süsleme tasarımında biçimleri parçalayarak yeni biçimler oluşturmak, biçime yeni yorumlar kazandırmak için uygulanan bir çeşit yoldur. Süsleme tasarımında; sadeleştirme veya diğer adıyla üsluplaştırma (stilizasyon), biçim bozma (deformasyon) ve soyutlama (abstraksiyon) en çok kullanılan tasarım yöntemleridir.

Desen tasarımında kullanılan bir diğer yöntem ise modernizasyondur. Modernizasyon veya modernize etmek, sözcük anlamı ile yenileştirmek, günün gereksinimlerine uygun hale getirmek demektir. Modernizasyon dünyanın her yerinde, modadan mimarlığa kadar hemen hemen her alanda tasarımcıların yararlandığı bir yöntemdir. Tasarımcılar çeşitli dönemlerden ya da tarihi sanat yapıtlarından pek çok kez yararlanarak dünyanın her yerinde yeni tasarımlar üretmeye devam etmektedir.

Günümüzde modernizasyon çeşitli şekillerde tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır. Gülçayır (2017) çalışmasında geleneksel desenlerin yeniden düzenlenmesi denince modernize etme veya güncelleme kavramalarının akla geldiğini belirtmiştir. Çalışmasının devamında geleneği modernize ederek bugünün beğenisine uygun tasarımlar yapmak, gelenekle modern arasındaki ince çizginin hassas şekilde korunması ile gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Modernize etmeyi; eski dönemlerden kalan desenlerin hatlarını keskinleştirmek, simetriyi ön plana çıkarmak, geçmişteki yoğun desen kompozisyonlarına karşın daha sade kompozisyonları tercih etmek biçiminde açıklamaktadır.

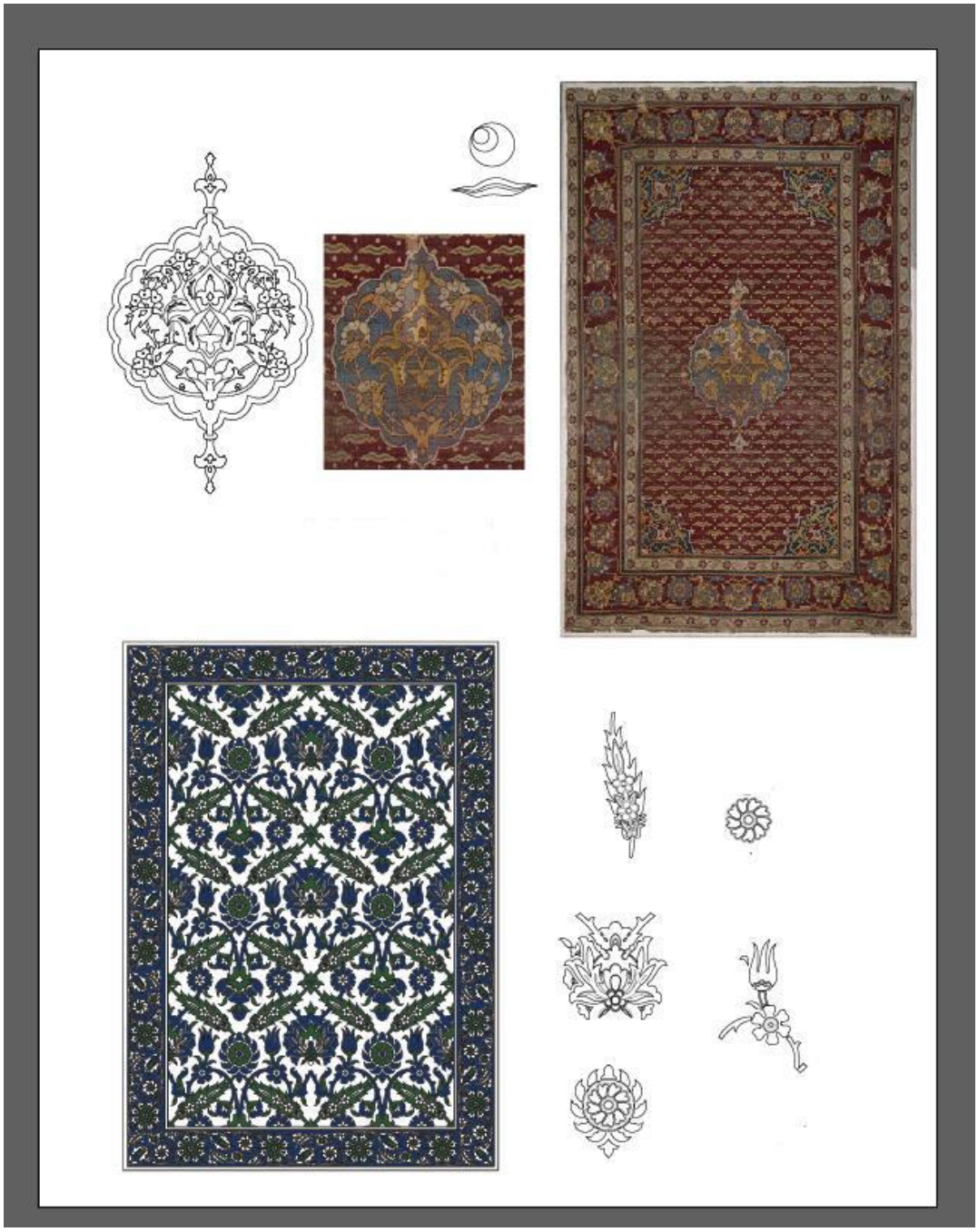
Karadeniz (2007)'e göre modernizm, gelenek üzerinden gerçekleştirmeye çalıştığı ve kendini geleneksel olmayan olarak takdim ettiği ve bir anlamda geleneğin dönüştürülmesi veya geleneğin ıslah edilmiş şeklidir. Aslında gelenek, varlığını modernin içerisinde başka bir formda devam ettirmektedir.

Gümüş (2015) modernizmi, bireyin önceden bilinen yolu çok daha geniş ve yaratıcılığın biçimlerine büyük bir zenginleşme fırsatı yaratmış ama klasik gerçekliği bütünüyle anlatma kaygısını terk etmeyen olağan dışılık olarak tanımlamaktadır.

Ekici (2008) modernizasyona yönelik çalışmaları güncelleme olarak nitelendirmekte ve bunun bir yaratmanın içinde bulunulan zamana, dar veya geniş anlamda mekana ve mevcut sosyo-ekonomik yapılara uygun hale getirilmesi şeklinde açıklamaktadır. Zaman, mekan ve kültürel çevre her dönemde değiştiği için bu durumun özellikle kültürü, toplumsal örgütlenmeleri de değiştirdiğini ve bu sayede geleneklerin güncellenmesini sağladığını belirtmektedir.

Alpaslan (2003) modernizasyonu süsleme tasarımında tarihi ve sanat değeri olan ulusal yapıtların günün sanat anlayışına ve gereksinimine uygun olarak yorumlanma biçimi olarak tanımlamıştır.

Günümüzde bazı sanat kesimlerinde modernizasyon, eski motiflerin dönemini doldurduğu için yorumlanmasının değil, sadece kopya edilmesinin söz konusu olabileceği şeklinde savunulmaktadır. Aslında bu düşünce son derece yanlıştır. Çünkü kopya (Röprodüksiyon) sanatın her alanında olabilir ve bu daha çok öğrenme amacıyla ya da tanıtma, ticari amaçla çoğaltmaya gereksinim duyulan zamanlarda yapılır. Eski motiflerin sürekli ve olduğu gibi kopya edilmesi, onların geliştirilmesine hiçbir katkı sağlamamaktadır. Önemli olan bu değerleri ve motifleri inceleyerek, karakteristik özelliklerini bozmadan yenilemek ve daha da güzelleştirerek geliştirmek, günün gereksinimlerine ve sanat anlayışına uygun olarak günümüz ihtiyaçlarına uygun yeni alanlarda kullanabilmektir (Alpaslan, 2003: 103). Bu açıdan değerlendirildiğinde modernizasyon tanımının yerine, yeniden düzenleme anlamında kullanılan kreasyon kelimesinin kullanılması daha doğru bir ifade şekli olmaktadır.



Resim 1. Çözümlemesi yapılmış Hereke halı motiflerinden örnekler.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlanmıştır. Sanat öğretiminin niteliğinin araştırılmasına yönelik bir yöntem olarak kullanılan nitel araştırmalar bir ders saati süresinde sanat dersinin her günkü durumu içinde tanımlanması, çözümlenmesi, yorumlanması ve yargılanması sürecidir. Tanımlama aşamasında gözlemi yapan araştırmacı, öğrenciler ve sanat dersi ile ilgili bilgi toplamaktadır (Özsoy, 2001: 42). Çalışmaya kaynak oluşturması için ayrıca literatür taraması yapılmıştır.

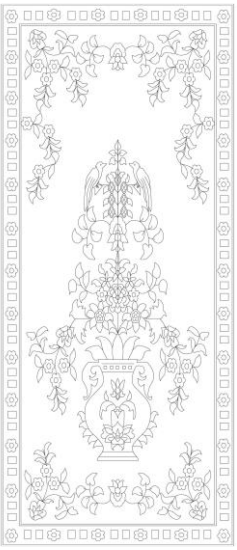
Çalışmanın örneklem grubunu, Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay Meslek Yüksekokulu Kuyumculuk ve Takı Tasarımı Programında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim gören Ön Lisans düzeyindeki öğrenci çalışmaları oluşturmaktadır. Desen-II dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırma 6 haftalık süreç ve toplam 24 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Desen-II dersi programda güz ve bahar yarıyıllarında 2 saat teorik, 2 saat uygulamadan oluşan haftada toplam 4 saatlik bir derstir. Bu ders kapsamında öğrenciler gözlem, anlama gücü, duyum, sezgi, izlenim ve etkileşim acısından başarılı bir bütünlük meydana getirerek süsleme deseni çizmek ve tasarım kurallarına uygun olarak geleneksel desenleri kullanarak yeni kreasyon çalışmaları yapmalarını sağlamaktır.

Bu çalışma kapsamında, Hereke halı desenlerinin yeni kreasyonlarda kullanılması amaçlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öncelikle tarihi Hereke halılarının ayrıntılı olarak fotoğrafları çekilmiş ve daha sonra bu fotoğraflar bilgisayar ortamına aktırılarak Rhino programında desen çözümlemeleri yapılmıştır (Resim 1). Çalışmaya tema olarak pano konusu seçilmiş olup, dikdörtgen formlu pano kompozisyonları bilgisayar ortamında tasarlanmıştır. Günümüzde bilgisayar destekli üretim teknolojileri ile faaliyet gösteren sektörlerde AutoCAD tabanlı çok çeşitli bilgisayar programları yoğun olarak kullanılmaktadır. Kısaca Rhino olarak bilinen Rhinoceros programı günümüzde endüstri ürünleri tasarımı, mimarlık, araç iç mekanı, takı tasarımı, CAD/CAM ve üç boyutlu seri üretim gerektiren alanlarda en çok kullanılan tasarım programlarından birisidir. Rhino programı AutoCAD programı dosya uzantısı sayesinde üç boyutlu ve iki boyutlu çizimlerin rahatlıkla yapılabilmesine imkan sağlamaktadır.

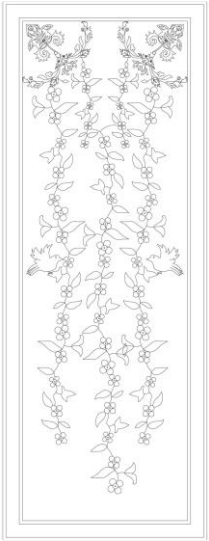
BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde örneklem grubuna alınan öğrencilerin bilgisayar ortamında çizmiş oldukları pano düzenlemelerinden örneklere yer verilmiştir (Şekil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Ders kapsamında belirlenen 6 haftalık süreçte yüzden fazla yeni düzenleme çizilmiş olup bildiride sınırlı sayıda örnek sunulmuştur. Öğrencilerin dikdörtgen formunda ve belirlenen ölçülere göre gerçekleştirdikleri yeniden düzenlemelerde zıtlık, denge, ritim, hareket, yön, aralık gibi tasarım elemanlarını uyumlu olarak kullandıkları tespit edilmiştir.

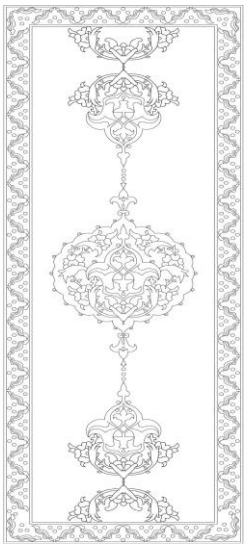
Çalışma kazanımları ve gözlemler incelendiğinde, öğrencilerin geleneksel çizim yöntemlerine göre bilgisayar ortamında daha fazla ve seri biçimde çizim yaptıkları tespit edilmiştir. Tekrar ilkesi ile yeni ve farklı desenler oluştururken tekrar eden birimin bir kez ve hatasız çizilmiş olması öğrencilere zaman kazandırmıştır. Öğrenciler bilgisayar ortamında deseni kopyalama, taşıma, döndürme, kesme, büyültme, küçültme v.b. gibi pek çok hareketi kullanarak zamanı etkin ve verimli şekilde kullanmıştır. Bu uygulamalar sırasında öğretmenin katılımcı bir yardımlaşma içerisinde olması, öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmaları destekleyici ve paylaşımcı bir eğitim ortamı yaratılmasına imkan sağlamıştır.



Şekil 1



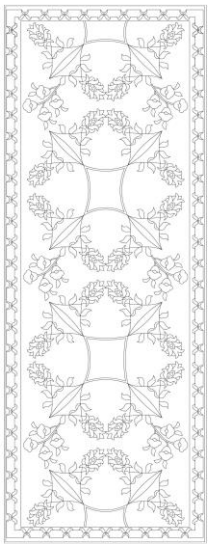
Şekil 2



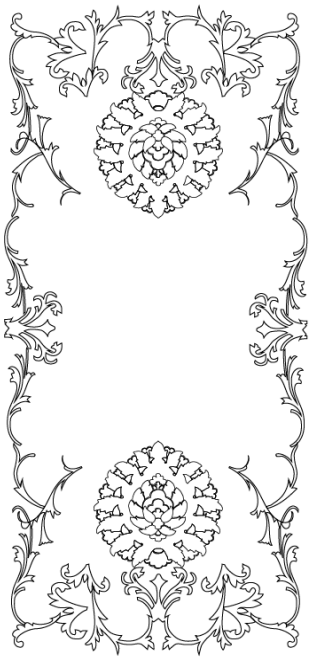
Şekil 3

Şekil 4

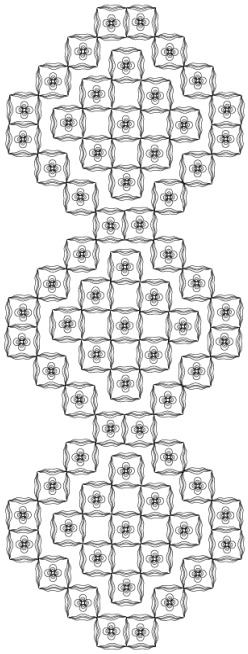
Şekil 5



Şekil 6



Şekil 7



Şekil 8

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Gelenek eskiden beri devam edip gelen ancak birey ve toplum tarafından belli seviyede ve aslını kaybettirmeyecek şekilde çeşitli özelliklerinin değiştirilmesine izin veren, eski ve yeni unsurları birleştirerek her dönemde yeniden düzenlenerek yaratılan ve varlığını bu şekilde sürekli kılan yapılardır (Ekici, 2008: 36). Bu sebeple her güncelleme geleneğin değişimini ve devamını meydana getirir.

Hereke halı desenlerinin karakteristik özelliklerini bozmadan, yeni kreasyonlarda düzenlenmesini amaçlayan bu çalışmada, temel geometrik form olarak dikdörtgen esas alınmış ve modernizasyon yöntemiyle yeni kompozisyon düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Eski eserlere ait süsleme motiflerinin yapılan yeni düzenlemelerde bazen yeniden yorumlandığı, bazen de modernize edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü sanatın her dalında olduğu gibi süsleme tasarımında da tasarımı yapan kişinin yorumu ön plana çıkmaktadır. Burada önemli olan teknik terimlere takılmadan ve kavram karışıklığı yaratmadan motifleri inceleyerek, karakterini bozmadan yenilemek, geliştirmek ve günümüze uygun yeni alanlarda kullanabilmek olmalıdır. Kültürel değerlerin ön planda çıktığı günümüz dünyasında süsleme sanatlarında yeni düzenlemeler veya modernizasyon çalışmalarının Türk motiflerinin tanıtılması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışla geleneksel Türk kültürüne ait süsleme desenleri günümüz uygulamalarında, özellikle eğitim kurumlarının programlarında yer verilmesi gereken en önemli konuların başında gelmelidir.

KAYNAKÇA

Alpaslan, A. S. (2003). *Tasarım-Mesleki Resim*. İstanbul: Turan Ofset, YA-PA Yayın Paz. San. ve Tic. A.Ş.

Ekici, M. (2008). Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Folklor,* 80, 33-38.

Gülçayır, T. S. (2017). Seçkinleştirilen El Sanatları ve Geleneğin Sınırları: Olgunlaşma Enstitüleri Örneği. *Milli Folklor,* 116, 58-72.

Gümüş, S. (2015). *Modernizm ve Postmodernizm – Edebiyatın Dünü ve Yarını*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Karadeniz, S. (2007). Gelenek Üzerine Bir Okuma Denemesi - Geçmişle Gelecek Arasında Gelenek. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 29-47.

Özsoy, V. (2001), Sanat (Resim) Eğitiminde Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Eğitsel Eleştiri. *Eğitim ve Bilim*, 122 (26), 41-51.

ÖĞRENCİ TERCİHİ AÇISINDAN COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ ETKİ ALANI ve ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ ÜZERİNE DEĞERLENDİRME[152]

Öğretmen Ali YILMAZ
Karşıyaka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sivas, Türkiye, ylmzali058@gmail.com

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, tcifci@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Eğitim ve öğretimde en üst eğitim kurumu olan üniversiteler; ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan bulundukları şehri etkileyerek birer cazibe merkezi yapmaktadır. Öğrenciler zorlu sınavlardan geçerek üniversitelere yerleşmektedir. Öğrenciler bölümler hakkında bilgi edinmeden üniversite tercihinde bulunmakta, il-üniversite popülaritesi, coğrafi yakınlık gibi çeşitli nedenlerle tercih etmektedir. Üniversiteye öğrenci gönderen iller aynı zamanda üniversite ve bölümün etki alanını da belirlemektedir. Bir üniversiteye farklı il ve bölgelerden öğrenci gelmesi öğrenci hareketliliğini, kişisel gelişim ve kültür alışverişini artırırken öğrencilerin kendi illerinde kalmaları kültür alış-verişini azaltmaktadır. Coğrafya eğitiminin en büyük bileşenlerinden biri sayılan Coğrafya Öğretmenliği Programlarının etki alanı ortaya konularak durum tespiti yapılmalıdır.Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki Coğrafya Öğretmenliği Programlarının etki alanını ve tercih eden öğrencilerin üniversite-il eğilimlerini belirleyerek programın mevcut durumlarından hareketle geleceğe yönelik değerlendirmeler yapmaktır. Veriler, üniversite adaylarının tercih yaparken faydalanmaları amacıyla oluşturulan YÖK Lisans Atlasından oluşturulmuştur. Veriler 2016-2020 yıllarını kapsamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma çalışma evrenini 2016-2020 yılları arasında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme çeşidi tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinin yapılmasında Excel ve ArcGIS 10.2.2 paket programları kullanılmıştır. Bulguların raporlaştırılmasında frekans, yüzde ve grafik olarak hesaplanıp, betimsel tarzda bulgularda yorumlanmıştır. Araştırmada bulguların değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlara göre: Öğrencilerin önemli bir kısmının yaşadıkları il ve çevre illerden geldikleri tespit edilmiştir. Etki alanı dar en fazla kendi ilinden en fazla öğrenci alan Dicle Üniversitesidir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesine yerleşen öğrencilerin geldikleri il çeşitliliği fazladır. Üniversite-il tercih sıralamasında yerleştikleri il ve üniversiteyi daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. YÖK Lisans Atlası beş yıllık verileri kapsamaktadır. Geçmiş yıllara ait yerleşme istatistikleri yayımlanırsa daha nitelikli çıkarımlar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: YÖK Atlas, coğrafya öğretmeni, öğretmen adayları.

[152] Bu çalışma, "Türkiye'deki Coğrafya Öğretmenliği Programlarının Genel Durumu ve Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EVALUATION ON THE STUDENT MOBILITY AND THE FIELD OF IMPACT OF GEOGRAPHY TEACHING PROGRAMS IN TERMS OF STUDENT PREFERENCES[153]

ABSTRACT

Universities, which are the top educational institutions in education and training, make the cities they are located in a center of attraction by affecting those cities economically, socially and culturally. Students pass challenging exams in order to study in certain universities. Students choose a university without obtaining information about the departments, and they make their preferences based on various reasons such as province-university popularity, geographical proximity. The provinces that the students come from also determine the influence area of the university and the department. While students coming to a university from different provinces and regions increase student mobility, personal development and cultural exchange, students staying in their own provinces decrease cultural exchange. Situation analysis should be made by determining the influence area of Geography Teaching Programs, which are considered as one of the biggest components of geography education.The purpose of this research is to make future evaluations based on the current status of the program by determining the influence area of Geography Teaching Programs in Turkey and the university-province trends of the students who prefer. The data was created from YÖK Undergraduate Atlas, which was created for university candidates to benefit from when making a choice. The data covers the years 2016-2020. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of research consists of students who have been placed in the Geography Teaching Program in Turkey between 2016-2020. In the study, criterion sampling type was preferred among non-random sampling methods. Excel and ArcGIS 10.2.2 package programs were used to analyze the data obtained. While reporting the findings, frequency was calculated as percentage and graphically and interpreted in the findings descriptively. According to the results obtained while evaluating the findings in the study: It was determined that a significant number of the students came from the province they live in and the surrounding provinces. Dicle University, whose area of influence is narrow, receives the highest number of students from its own province. The variety of provinces that students who are placed in Çanakkale Onsekiz Mart University, Atatürk University and Dokuz Eylül University is high. While examining the university-province sorting list, it was determined that the students preferred universities that were in the provinces they lived in more. YÖK Undergraduate Atlas covers data for five years. If the settlement statistics of the previous years are published, more qualified inferences can be made.

Keywords: Geography Teacher, Teacher Candidates, Higher Education Program Atlas

[153] This study is derived from the master thesis titled "The General Status and Evaluation of Geography Teaching Programs in Turkey"

ÖĞRENCİ TERCİHİ AÇISINDAN COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ ETKİ ALANI VE ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde değişen dünyada ülkeler bireylere daha iyi hizmetler sunmak için kaliteli insan gücü yetiştirmek zorundadır. Mevcut potansiyel güçlerini ve ekonomik refah düzeylerini artırmak amacıyla nitelikli iş gücüne sahip bireyler yetiştirmek için geçmişten günümüze eğitime büyük önem vermektedirler. Bu bağlamda eğitim ve meslek kavramlarını Millî Eğitim Bakanlığının genel amaçları içerisinde de görmek mümkündür. Bakanlığın genel amaçlarına baktığımızda: Kişiden ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda topluma ve kendinin mutluluğuna katkıda bulunmak amacıyla bireyin kendiyle barışık bir şekilde meslek sahibi olmasını ister (MEB, 2020). Ülkemizde bireylerin meslek edinmeleri için mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanarak meslekle ilgili eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Meslek edindiren eğitim kurumlarının başında üniversiteler gelmektedir (Sayın, 2010). Her yıl üniversitelere girmek için binlerce lise mezunu öğrenci sınava girmektedir. Öğrenciler için üniversite sınavı hayatlarının bir dönüm noktası olarak nitelendirilmektedir. Adaylar üniversite sınavlarıyla hem bir üst eğitim kurumuna yerleşmekte hem de gelecekte meslek sahibi olmalarını yolu açılmaktadır (Aktaş ve Aktaş, 2019). Öğrenciler ÖSYM'nin yaptığı sınavlara göre ve yaptıkları tercihlerine göre bir yükseköğretim programına yerleştirilmektedir. Bu tercih süreci hem öğrenciler için hem veliler için yoğun, stresli ve ciddi planlamalar gerektiren bir dönem olarak geçmektedir. Yüksek puan alan öğrenciler kariyer meslekleri olarak bilinen tıp, mühendislik, mimarlık, eczacılık ve hukuk gibi bölümleri tercih etmektedir. Taşra diye tabir edilen bölgelerdeki kabiliyetli öğrenciler ise ailelerinin yönlendirmesi ile sağlıkla ilgili programları, askeri ve polis okulları gibi alanları tercih etmektedir (Yüksel, 2011). Bunun dışında öğrenciler istihdam konusunda yığılmanın fazla olduğu öğretmenlik programlarına eğilim göstermektedir (Yazıcı, 2009). Türkdoğan (2014)'a göre öğretmenlik mesleğini seçen gençler bu mesleğin getirdiği sorumluluk ve özveri ile bu programları tercih etmemektedirler. Öğretmenlik programlarını seçen gençler günümüzde ÖSYM'nin yaptığı üniversiteye giriş sınavlarından aldıkları puanlarla eğitim fakültelerinin ilgili programlarını ile puanlarıyla örtüştüğü oranda eğitim fakültelerini tercih etmektedir. Bu sorun da öğrencilerin olmak istedikleri mesleklerle tercih etmek zorunda kaldıkları meslek arasında farklılıklar oluşmaktadır. Eğitim fakültelerinin kontenjan durumlarına ve istihdam durumlarına baktığımızda da fakülte kontenjanların mevcut ihtiyaçtan çok fazla olduğu görülmektedir.

Fakülte kontenjanlarının ve yığılmaların fazla olduğu öğretmenlik programlarından biri de Coğrafya Öğretmenliği Programıdır. Kayan (2000), arz talep oranın sağlanmadığı yığılmanın fazla olduğu coğrafya ve benzer alanlar için şöyle düşünmektedir: Öğrenciler boşta kalmamak için bu gibi bölümlere gelmektedir. Üniversite eğitim hayatları boyunca ise bir bitirelim düşüncesiyle geçer not almaktan öteye gidemeyen bu gençler hayatlarının en verimli çağlarını bilinçsizce tüketmektedir. Akademisyenler ise bilimsel çalışmalar üretmek için çaba harcarken amaçsız, bilinçsiz, anlatılan derslerin çoğunu gereksiz gören öğrenci kitlesiyle karşı karşıya kalmaktadır, şeklinde sorunları ifade etmiştir. Öğrenciler üniversite tercihinde bulunurken akademik saygınlık, uzaklık-yakınlık, il ve üniversite popülaritesine göre bölümleri tercih etmektedir. Bu durum neticesinde programların tercih edilme durumlarının incelenmesini de beraberinde getirmiştir. Literatürde öğrenci tercihleriyle ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Akar (2012), Balıkesir, Uludağ ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenci

tercih eğilimlerini üniversite hakkında bilgi, saygınlık ve coğrafi konum olarak ortaya koymuştur. Çatı, İştar ve Özcan (2016), öğrencilerin tercih eğiliminde üniversite saygınlığı ve üniversite olanakları şeklinde belirlemiştir. Ceylan, Köse ve Aydın (2017), üniversite saygınlığı, şehir olanakları ve şehir güvenliği etkisini bulmuştur.

Dijital devrimlerle birlikte geniş kitlelere ulaşan veri tabanları oluşmuştur. Oluşturulan bu veri tabanlarından çıkarımlar, değerlendirmeler dahilinde planlamalara dayanak oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki Coğrafya Öğretmenliği Programlarının etki alanını ve tercih eden öğrencilerin üniversite-il eğilimlerini belirleyerek programın mevcut durumlarından hareketle geleceğe yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerde katılımcıların herhangi bir tutumu etkili olmamakla birlikte bulgular objektif olarak sunulan YÖK Atlas verilerinden oluşmaktadır. Bu objektif verilerle bilimsel bir tablo çizilerek geleceğe yönelik planlamalar da kullanılması mümkün olacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri araçları ve verilerin analiz edilmesinde yararlanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2016-2020 yılları arasında Coğrafya Öğretmenliği Programlarının etki alanı ve öğrenci hareketliliğini incelemek amacıyla nitel çalışmalarda kullanılan içerik analizi tekniği türlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda asıl amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değil, temel amaç okuyucuya betimsel ve gerçekçi resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veriler bir amaç doğrultusunda analiz edilerek, kategorize edilip yorumlanması esnasında içerik analizi kullanılmıştır.İçerik analizi araştırmaları, meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırmada içerik analizi tekniği türlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Betimsel içerik analizleri bir konu ve olgu üzerinde çeşitli genel eğilimlerin belirlenmesinde kullanılır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Kullanılan bu yöntemle araştırmacılar, geniş ve zengin bir bilgi havuzundaki veriler ayrıştırılarak analiz edilip okuyucuya sunmayı amaçlarlar.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2020 yılları arasında aktif olarak bulunan Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliğine yerleşen öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programı bulunan 2016-2019 yılları arasında yedi üniversite mevcuttur.

Araştırma da seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemenin çeşitlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm

durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buradaki ölçüt 2016-2019 yılları arasında eğitim fakülteleri bünyelerinde aktif olarak lisans öğrencisi alan Coğrafya Öğretmenliği bulunan üniversitelerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Coğrafya Öğretmenliği Programının geniş çaplı betimlenmesi için ilgili tezler, yayınlar, kamu, kurum ve kuruluşlarının hazırladığı raporlar ve web sitelerinin incelenip değerlendirilmesi gerekir (Sormaz, 2019). Bu araştırmada veriler üniversite adaylarının tercih yaparken faydalanmaları amacıyla oluşturulan YÖK Lisans Atlasındaki verilerden oluşturulmuştur. YÖK Atlas, "YÖK tarafından oluşturulan verilerin yer aldığı güvenilir kaynaktır". Oluşturulan bu yazılımda üniversitelere ait "girdi, süreç ve çıktıları" başlıklar halinde kitlelere sunmaktadır (YÖK Atlas, 2020). Bu kapsamda YÖK Atlas web sitesindeki verilerle Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri incelenerek veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilirken tez problemini oluşturan alt problemlere göre kategorize edilmiştir. YÖK Lisans Atlası'ndaki veriler 2016-2019 yılları arasını kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinin yapılmasında Excelve ArcGIS 10.2.2 paket programı kullanılmıştır. ArcGIS 10.2.2 yazılımı ile veriler kullanılarak amaç doğrultusunda haritalar oluşturulmuştur. Bulguların raporlaştırılmasında frekans, yüzde ve grafik olarak hesaplanıp, betimsel bir tarzda bulgularda yorumlanmıştır. Bu şekilde verilerin arkasında gizlenmiş olan bilgilerin bir dedektif titizliği ve çalışması ile ortaya çıkarılması sağlanmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, 2016-2020 yılları arasında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin yükseköğretim girdi göstergeleri ve yükseköğretim süreç ve çıktı parametreleri YÖK Atlas verilerine göre analiz edilerek dağılımları, araştırmanın problemlerine dayalı bulgular yer almaktadır.

2015-2019 Yılları Arasında Coğrafya Bölümlerine Yerleşen Öğrenciler

2016-2020 yıllarında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programının genel kontenjan, okul birincisi kontenjanı, ilk yerleşme oranları, yerleşip kayıt yaptırmayan sayısı ve değişimi incelenmiştir. İncelenen yıllarda genel kontenjan 20 olup okul birinciliği kontenjanına yerleşilmediği durumlarda bu sayı 21'e çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Coğrafya Öğretmenliği Programının kontenjan ve yerleşme bilgileri (2016-2020)

Üniversite Adı	Üniversite Türü	Genel Kontenjan	Okul Birincisi Kontenjan	İlk Yerleşme Oranı
Atatürk	Devlet	20	1	100%
Çanakkale Onsekiz Mart	Devlet	20	1	100%
Dicle	Devlet	20	1	100%
Dokuz Eylül	Devlet	20	1	100%
Gazi	Devlet	20	1	100%

Marmara	Devlet	20	1	100%
Necmettin Erbakan	Devlet	20	1	100%
Toplam		**140**	**7**	100%

Tablo 1incelendiğinde 2016-2020 yılında Türkiye'deki üniversitelerdeki Coğrafya Öğretmenliği Programının kontenjan ve yerleşme bilgileri dağılımı görülmektedir. Coğrafya Öğretmenliği Programının bulunduğu üniversitelere bakıldığında yedi devlet üniversitesi olduğu görülmektedir. Her üniversiteye 20 genel kontenjan verildiğini ve bu kontenjanların %100 oranında dolduğu boş kontenjan kalmadığı görülmektedir.

Coğrafya Öğretmenliği Programına Yerleşen Öğrencilerin Tercih Formlarında Yer Verdikleri Üniversite/İl Dağılışı

2016-2020 yılları arasında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında hangi illere ve hangi devlet üniversitelerine kaç kez yer verdikleri incelenmiştir. İncelen veriler tercihlerinde en fazla yer verdikleri ilk üç üniversite ve ilk üç il olarak gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2. Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	**2016**	**Üniversite**	**2017**	**Üniversite**	**2018**	**Üniversite**	**2019**	**Üniversite**	**2020**
Atatürk	64	Atatürk	55	Atatürk	87	Atatürk	60	Atatürk	78
Gazi	15	Necmettin Erbakan	13	Çanakkale Onsekiz Mart	17	Necmettin Erbakan	18	Giresun	15
Necmettin Erbakan	15	Akdeniz	12	Dokuz Eylül	11	Giresun	15	Necmettin Erbakan	14
İl	**2016**	**İl**	**2017**	**İl**	**2018**	**İl**	**2019**	**İl**	**2020**
Erzurum	64	Erzurum	55	Erzurum	88	Erzurum	60		78
Ankara	23	Ankara	19	İzmir	22	Konya	23	Giresun	15
Konya	16	Konya	16	İstanbul	21	Giresun	15	Konya	14

Tablo 2 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Atatürk Üniversitesi olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü sırada en fazla tercih edilen üniversitelerin tercih edilme sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektir. İlk sıradaki üniversitenin tercih edilme sıklıkları ikinci ve üçüncü sırada tercih edilen üniversitelerin arasında yaklaşık beş kat oranında sayıca farklar görülmektedir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla Erzurum ili tercih edildiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak üniversite ve il tercihi paralel olduğu görülmektedir. Öğrenciler üniversite ve il olarak beş yıl boyunca Erzurum ilindeki Atatürk Üniversitesini tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 3. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	**2016**	**Üniversite**	**2017**	**Üniversite**	**2018**	**Üniversite**	**2019**	**Üniversite**	**2020**

Çanakkale Onsekiz Mart	34	Çanakkale Onsekiz Mart	36	Dokuz Eylül	39	Çanakkale Onsekiz Mart	41	Çanakkale Onsekiz Mart	39
Dokuz Eylül	32	Ege	22	Çanakkale Onsekiz Mart	36	Dokuz Eylül	39	Dokuz Eylül	26
Gazi	32	Uludağ	22	Gazi	27	Ege	15	Atatürk	12

İl	**2016**	**İl**	**2017**	**İl**	**2018**	**İl**	**2019**	**İl**	**2020**
Ankara	56	İstanbul	42	İzmir	52	İzmir	55	Çanakkale	39
İstanbul	47	İzmir	41	Ankara	48	Çanakkale	41	İzmir	33
İzmir	47	Çanakkale	36	Çanakkale	36	İstanbul	25	Ankara	20

Tablo 3 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite 2016,2017,2019,2020 yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi olduğu görülmektedir. İlk sıra ve ikinci sırada en fazla tercih edilen üniversitelerin tercih edilme sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında 2016 yılında Ankara, 2017 yılında İstanbul, 2018 ve 2019 yılında İzmir ili en fazla tercih edildiği saptanmıştır.

Tablo 8. Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	**2016**	**Üniversite**	**2017**	**Üniversite**	**2018**	**Üniversite**	**2019**	**Üniversite**	**2020**
Dicle	75	Dicle	82	Dicle	75	Dicle	64	Dicle	75
Çanakkale Onsekiz Mart	15	İnönü	11	Fırat	10	Van Yüzüncü Yıl	10	N.Erbakan	14
Yüzüncü Yıl	13	Atatürk	10	İnönü	10	Adıyaman	9	Erz.Bin.Yıl	13

İl	**2016**	**İl**	**2017**	**İl**	**2018**	**İl**	**2019**	**İl**	**2020**
Diyarbakır	75	Diyarbakır	82	Diyarbakır	75	Diyarbakır	64	Diyarbakır	75
İzmir	16	İstanbul	17	İstanbul	22	İstanbul	13	Konya	15
Çanakkale	15	Ankara	13	Elâzığ	10	Van	10	Erzincan	13

Tablo 4 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Dicle Üniversitesi olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü sırada en fazla tercih edilen üniversitelerin tercih edilme sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektir. İlk sıradaki üniversitenin tercih edilme sıklıkları ikinci ve üçüncü sırada tercih edilen üniversitelerin arasında yaklaşık altı kat oranında sayıca farklar görülmektedir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla Diyarbakır ili tercih edildiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak üniversite ve il tercihi paralel olduğu görülmektedir. Öğrenciler üniversite ve il olarak beş yıl boyunca Diyarbakır ilindeki Dicle Üniversitesini tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 5. Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	**2016**	**Üniversite**	**2017**	**Üniversite**	**2018**	**Üniversite**	**2019**	**Üniversite**	**2020**
Dokuz Eylül	50	Dokuz Eylül	45	Dokuz Eylül	87	Dokuz Eylül	79	Dokuz Eylül	42

Çanakkale Onsekiz Mart	22	Ege	29	Ege	48	Ege	27	Gazi	24
Gazi	21	Marmara	13	Marmara	17	Marmara	14	Marmara	19

İl	**2016**	**İl**	**2017**	**İl**	**2018**	**İl**	**2019**		
İzmir	68	İzmir	80	İzmir	146	İzmir	121	İzmir	57
İstanbul	35	İstanbul	29	Ankara	25	İstanbul	35	Ankara	33
Ankara	31	Ankara	19	İstanbul	24	Ankara	17	İstanbul	31

Tablo 5 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Dokuz Eylül Üniversitesi olduğu görülmektedir. İkinci sırada en fazla tercih edilen üniversitenin İzmir ilindeki diğer bir üniversite olan Ege Üniversitesi 2017-2020 yılları boyunca tercih edildiği görülmektir. İlk sıradaki üniversitenin tercih edilme sıklıkları ikinci ve üçüncü sırada tercih edilen üniversitelerin arasında yaklaşık altı kat oranında sayıca farklar görülmektedir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla İzmir ili tercih edildiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak üniversite ve il tercihi paralel olduğu görülmektedir. Öğrenciler üniversite ve il olarak beş yıl boyunca İzmir ilindeki Dokuz Eylül Üniversitesini tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 6. Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	**2016**	**Üniversite**	**2017**	**Üniversite**	**2018**	**Üniversite**	**2019**	**Üniversite**	**2020**
Gazi	41	Gazi	72	Gazi	74	Gazi	69	Gazi	69
Dokuz Eylül	21	Ankara	39	Hacettepe	40	Ankara	35	Ankara	22
Akdeniz	19	Hacettepe	29	Ankara	37	Hacettepe	19	Hacettepe	17

İl	**2016**	**İl**	**2017**	**İl**	**2018**	**İl**	**2019**	**İl**	**2020**
Ankara	82	Ankara	146	Ankara	176	Ankara	148	Ankara	131
İzmir	23	Konya	25	İzmir	19	İstanbul	24	İzmir	15
Antalya	19	Eskişehir	17	Eskişehir	13	Konya	17	İstanbul	8

Tablo 6 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Gazi Üniversitesi olduğu görülmektedir. 2017,2018,2019 yıllarında ikinci ve üçüncü sıradaki en fazla tercih edilen üniversitenin Ankara ilindeki Ankara ve Hacettepe Üniversitesinin tercih edildiği görülmektir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla Ankara ili tercih edildiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak üniversite ve il tercihinin paralel olduğu görülmektedir. Öğrenciler üniversite ve il olarak beş yıl boyunca Ankara ilindeki Gazi Üniversitesini tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 7. Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

Üniversite	2016	Üniversite	2017	Üniversite	2018	Üniversite	2019	Üniversite	2020
Marmara	48	Marmara	68	Marmara	61	Marmara	69	Marmara	66
Gazi	24	İstanbul	38	İstanbul	17	İstanbul	26	Yıldız Teknik	17
Dokuz Eylül	18	Yıldız Teknik	18	Yıldız Teknik	15	Dokuz Eylül	12	Kocaeli	13

İl	2016	İl	2017	İl	2018	İl	2019	İl	2020
İstanbul	90	İstanbul	162	İstanbul	136	İstanbul	156	İstanbul	147
Ankara	32	Ankara	30	Ankara	22	Ankara	16	İzmir	14
İzmir	21	İzmir	14	İzmir	17	İzmir	16	Kocaeli	13

Tablo 7 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Marmara Üniversitesi olduğu görülmektedir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla İstanbul ili tercih edilirken bu ili Ankara ve İzmir illerinin izlediği saptanmıştır.

Tablo 8. Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı

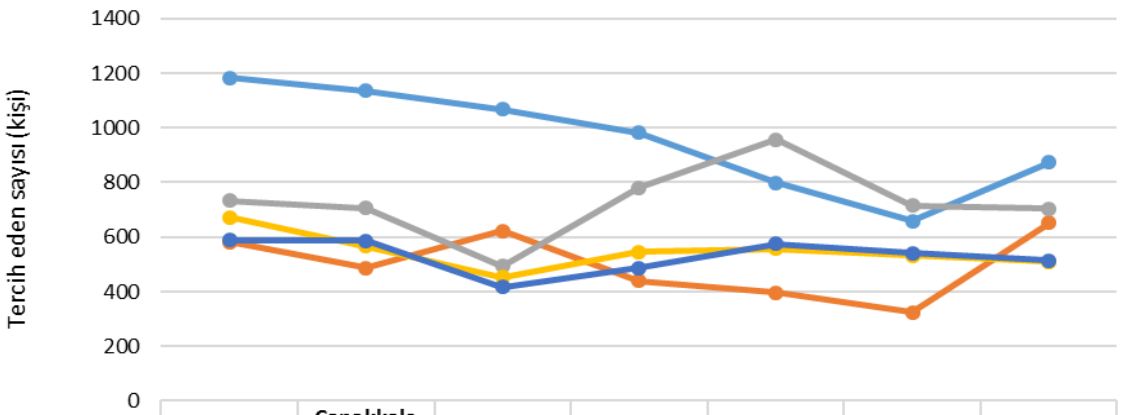
Üniversite	2016	Üniversite	2017	Üniversite	2018	Üniversite	2019	Üniversite	2020
Necmettin Erbakan	56	Necmettin Erbakan	92	Necmettin Erbakan	67	Necmettin Erbakan	74	Necmettin Erbakan	48
Çanakkale Onsekiz Mart	17	Selçuk	20	Çanakkale Onsekiz Mart	12	Selçuk	23	Gazi	13
Gazi	16	Gazi	15	Gazi	10	Afyon Kocatepe	13	Burdur	12

İl	2016	İl	2017	İl	2018	İl	2019	İl	2020
Konya	64	Konya	118	Konya	83	Konya	100	Konya	57
Ankara	29	Ankara	33	Ankara	12	Ankara	16	Ankara	22
İzmir	20	İzmir	20	Çanakkale	12	Afyonkarahisar	13	Antalya	18

Tablo 8 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin tercih formlarında yer verdikleri üniversite/il dağılışı gösterilmektedir. Yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversite Necmettin Erbakan Üniversitesi olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü sırada en fazla tercih edilen üniversitelerin tercih edilme sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektir. İl tercih edilme eğilimine bakıldığında beş yıl boyunca en fazla Konya ili tercih edildiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak üniversite ve il tercihinin paralel olduğu görülmektedir. Öğrenciler üniversite ve il olarak beş yıl boyunca Konya ilindeki Necmettin Erbakan Üniversitesini tercih ettikleri saptanmıştır.

2016-2020 Yılları Arasında Coğrafya Öğretmenliği Programının Ülke Geneli Tercih Edilme İstatistikleri

2016-2020 yılları arasında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri bulunan üniversitelerin ülke geneli tercih edilme dağılımı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.



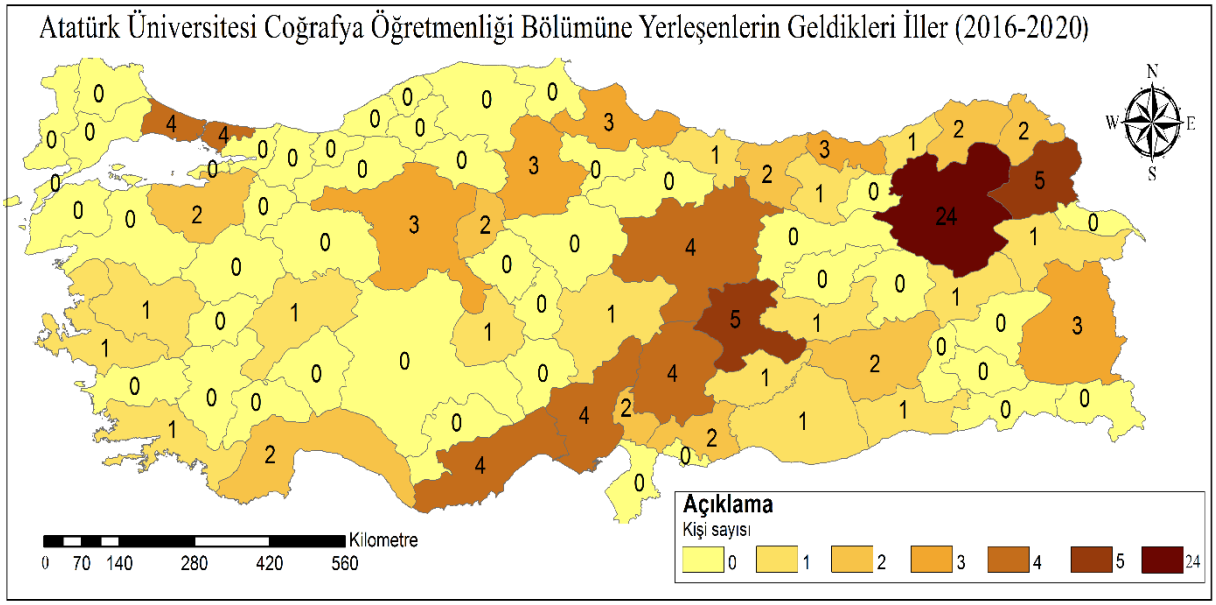
Üniversiteler	Atatürk	Çanakkale Onsekiz Mart	Dicle	Dokuz Eylül	Gazi	Marmara	Necmettin Erbakan
2016	1184	1136	1068	981	799	658	874
2017	581	486	623	440	397	324	651
2018	734	706	494	781	957	715	703
2019	673	567	454	546	557	531	509
2020	588	587	417	487	575	540	515

Şekil 1. Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programı bulunan üniversitelerin ülke geneli tercih edilme dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri bulunan üniversitelerin ülke geneli tercih edilme dağılımı görülmektedir. Yıllara göre taban başarı sıralamalarına bakıldığında en yüksek ülke geneli tercih edilme sayısı 2016 yılı Atatürk Üniversitesi (1184), 2017 yılı Dicle Üniversitesi (623), 2018 yılı Gazi Üniversitesi, 2019 yılı Atatürk Üniversitesi tercih edilmiştir. En düşük ülke geneli tercih edilme sayısı 2017 yılı ile Marmara Üniversitesi (324) olduğu saptanmıştır. 2016 yılından sonra ülke geneli tercih edilme sayısı belirgin bir şekilde düştüğü görülmektedir. En az tercih edilme sayısı 2017 yılı olurken 2018 yılında tekrar arttığı 2019-2020 yılında ise düştüğü saptanmıştır.

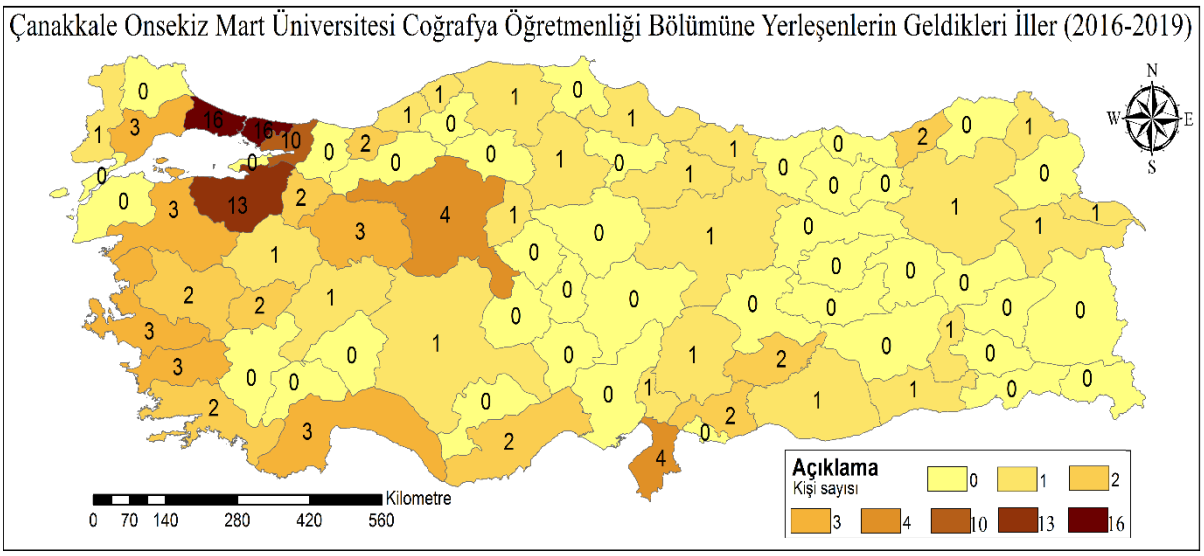
2016-2020 Yılları Arasında Coğrafya Öğretmenliği Programı Bulunan Üniversitelere Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri İller

2016-2020 yıllarında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldikleri iller incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular haritalarla gösterilmiştir.



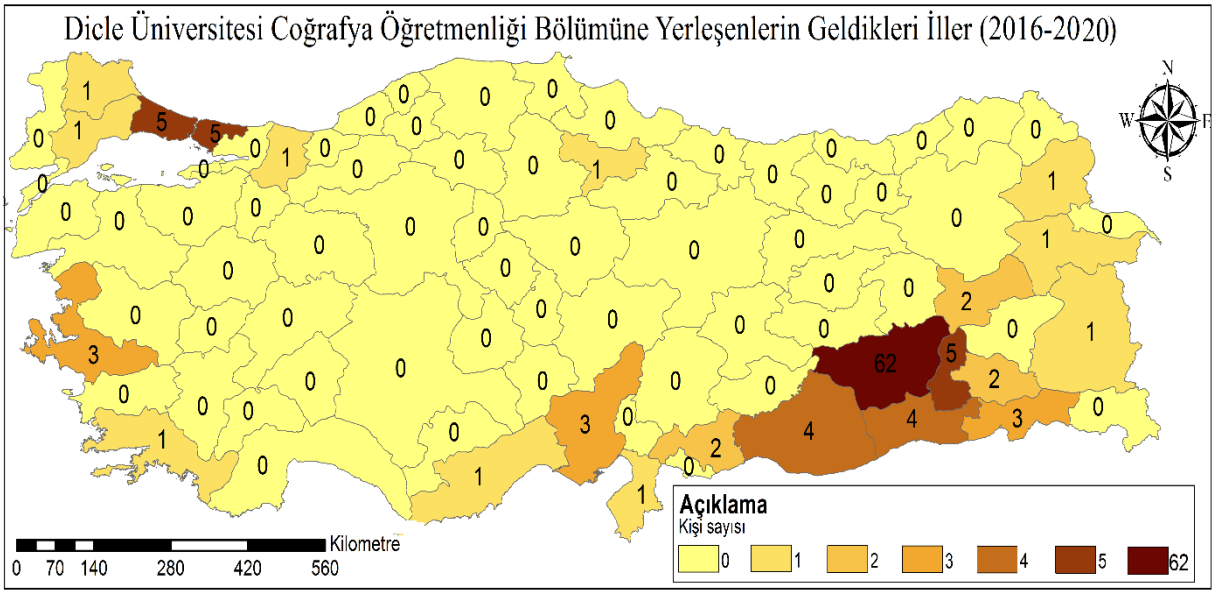
Şekil 14. Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Atatürk Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 3'de yerleşen öğrencilerin %23'ünün (24 öğrenci) kendi ili Erzurum'dan geldiği görülmektedir. Atatürk Üniversitesine yerleşen öğrencilerin %5'inin (5 öğrenci) Kars ilinden ve yine %5'inin de (5 öğrenci) Malatya ilinden geldiği tespit edilmiştir.



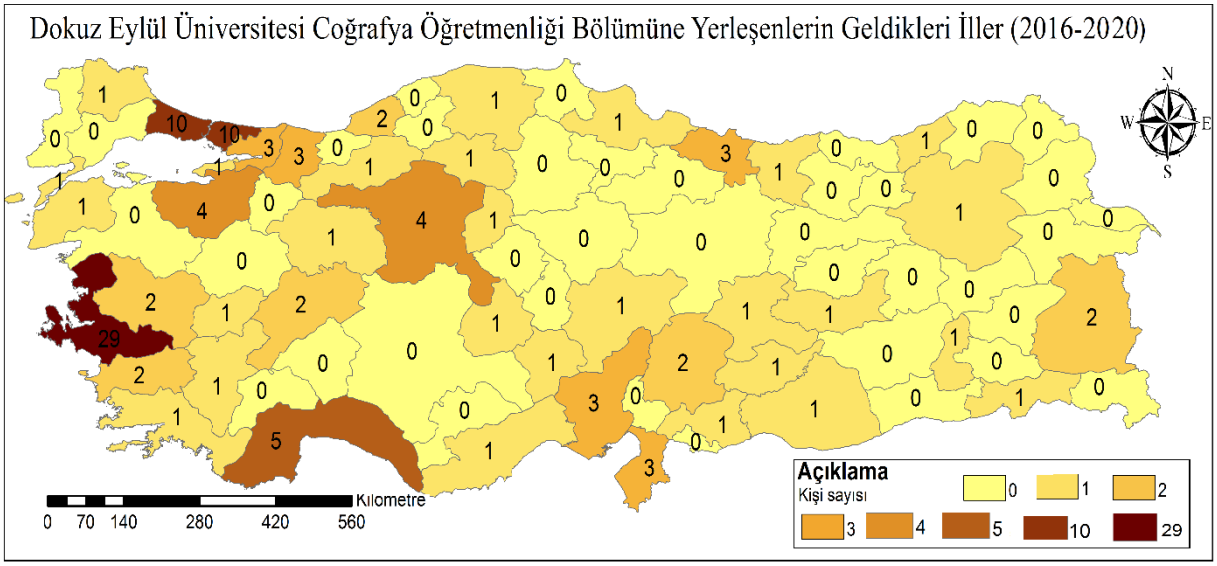
Şekil 15. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 3'te yerleşen öğrencilerin %15'inin (16 öğrenci) İstanbul'dan geldiği görülmektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine 2019 yılında yerleşen öğrencilerin %12' sinin (13 öğrenci) Bursa ilinden ve %10'unun de (10 öğrenci) Kocaeli ilinden geldiği tespit edilmiştir.



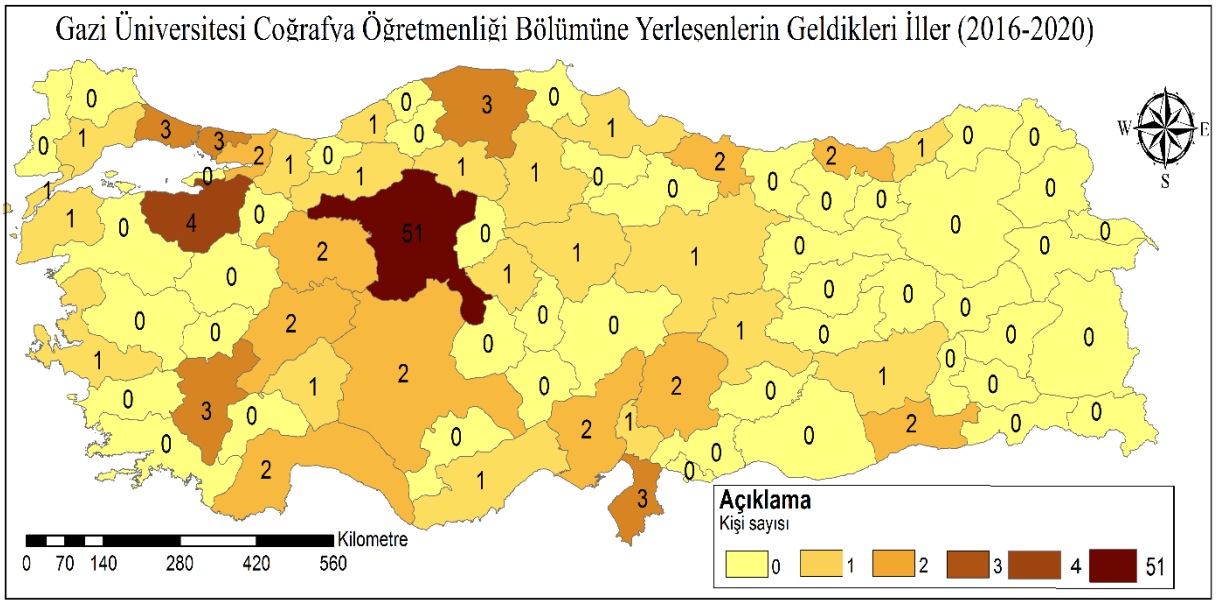
Şekil 16. Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Dicle Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 4'te yerleşen öğrencilerin %59'ünün (62 öğrenci) kendi ili Diyarbakır'dan geldiği görülmektedir. Dicle Üniversitesine 2016-2020 yılında yerleşen öğrencilerin %5'inin (5 öğrenci) Batman ilinden, %5'inin (5 öğrenci) İstanbul ilinden geldiği tespit edilmiştir.



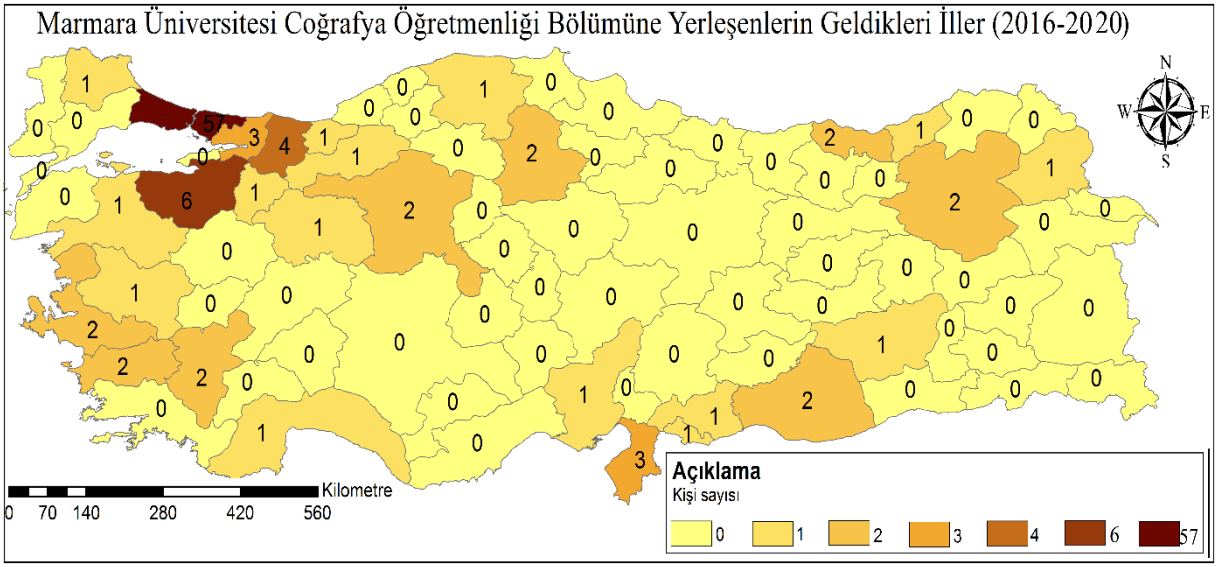
Şekil 17. Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2019)

Dokuz Eylül Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 5'te yerleşen öğrencilerin %28'inin (29 öğrenci) kendi ili İzmir'den geldiği görülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesine 2016-2020 yılında yerleşen öğrencilerin %10'unun (10 öğrenci) İstanbul ilinden, %5'inin de (5 öğrenci) Antalya ilinden geldiği tespit edilmiştir.



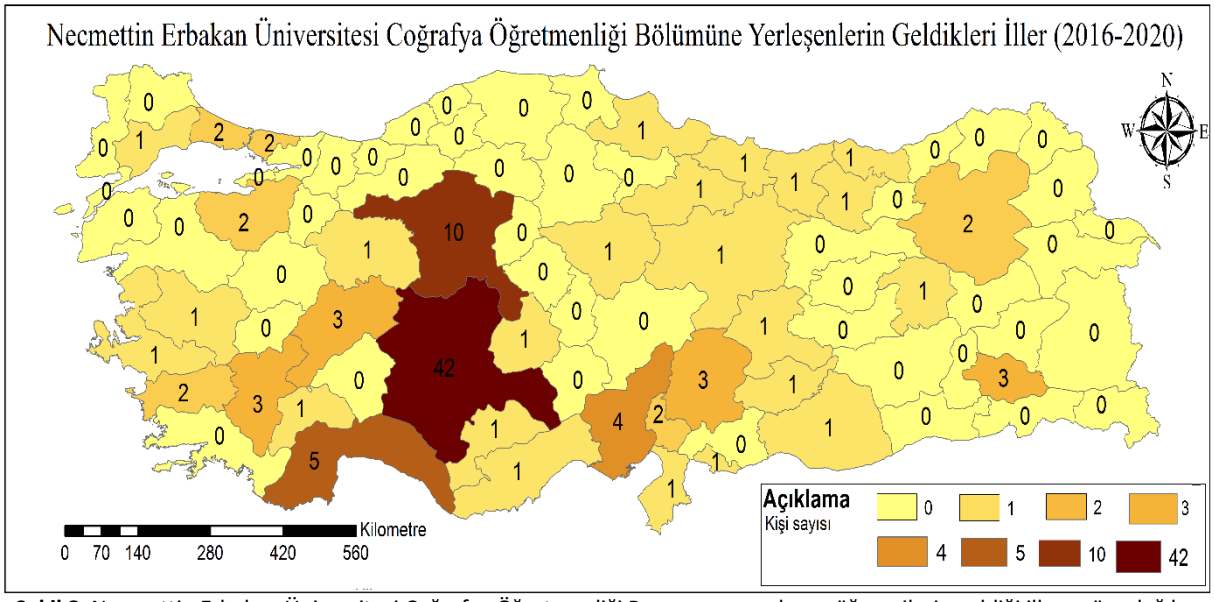
Şekil 6. Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Gazi Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 6'da yerleşen öğrencilerin %49'unun (51 öğrenci) kendi ili Ankara'dan geldiği görülmektedir. Gazi Üniversitesine 2016-2020 yılında yerleşen öğrencilerin %4'ünün (4 öğrenci) Bursa ilinden, %3 (3 öğrenci) İstanbul, %3 (3 öğrenci) Hatay, %3 (3 öğrenci) Kastamonu ilinden geldiği tespit edilmiştir.



Şekil 7. Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Marmara Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 20'de yerleşen öğrencilerin %54'ünün (57 öğrenci) kendi ili İstanbul'dan geldiği görülmektedir. Marmara Üniversitesine 2016-2020 yılında yerleşen öğrencilerin %6'sının (6 öğrenci) Bursa ilinden, %4 (4 öğrenci) Sakarya, %3 (3 öğrenci) Hatay, %3 (3 öğrenci) Kocaeli ilinden geldiği tespit edilmiştir.

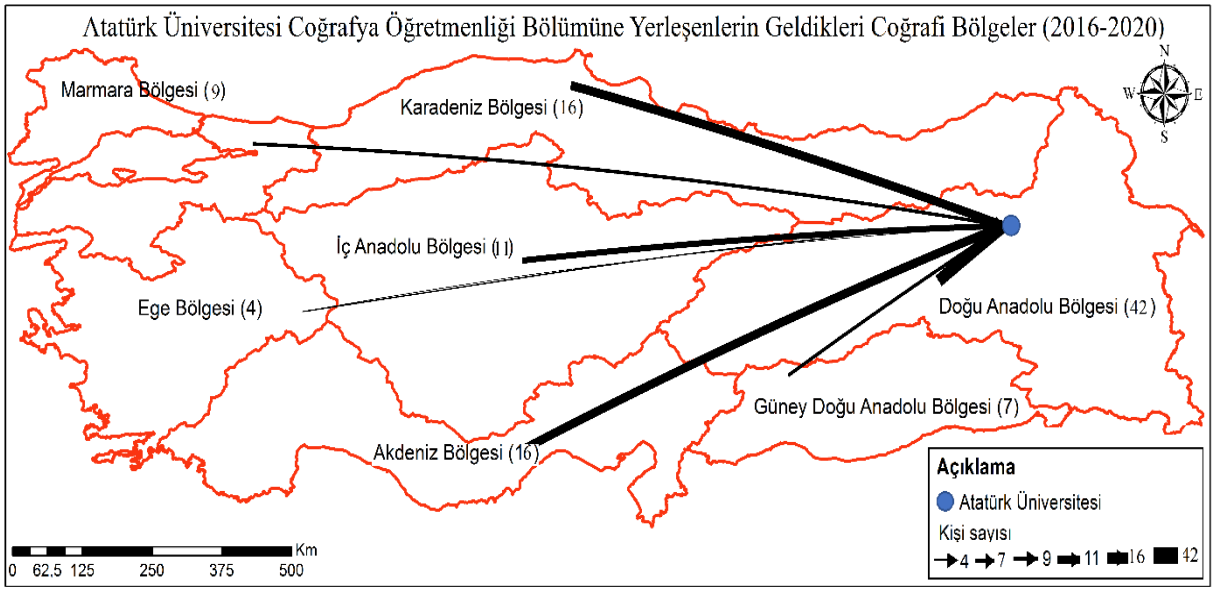


Şekil 8. Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği illere göre dağılışı (2016-2020)

Necmettin Erbakan Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında yerleşen öğrencilerin geldikleri illere göre toplam dağılımın gösterildiği şekil 8'de yerleşen öğrencilerin %40 'ının (42öğrenci) kendi ili Konya'dan geldiği görülmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesine 2016-2020 yılında yerleşen öğrencilerin %10'unun (10 öğrenci) Ankara, %5'inin (5 öğrenci) Antalya, %4'ünün (3 öğrenci) Adana ilinden geldiği tespit edilmiştir.

2016-2020 Yılları Arasında Coğrafya Öğretmenliği Programına Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri Coğrafi Bölgeler

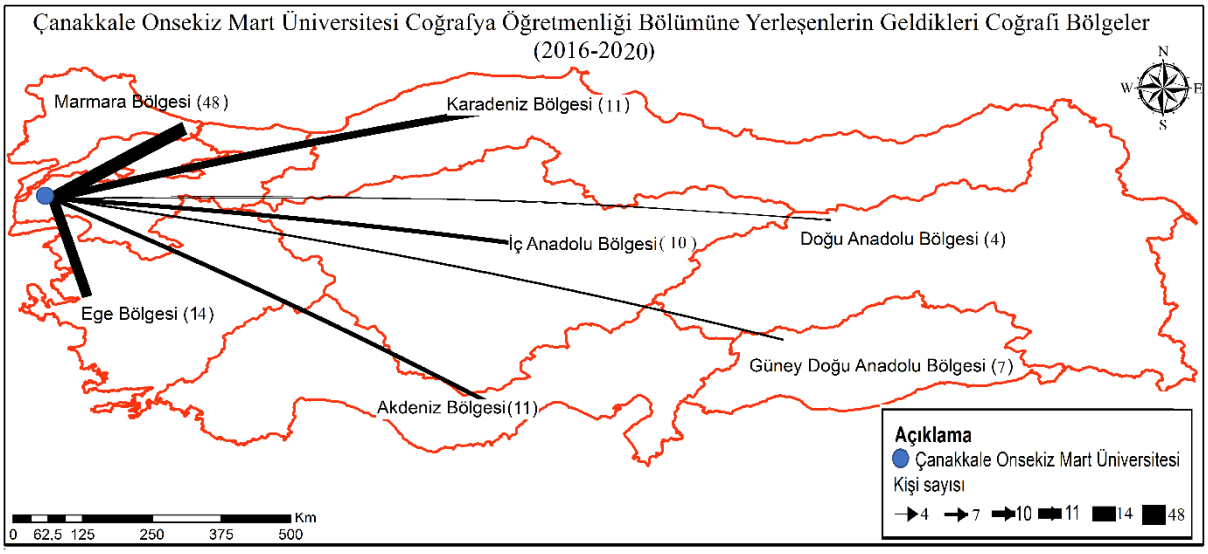
2016-2020 yıllarında Türkiye'de Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldikleri coğrafi bölgeler incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.



Şekil 9. Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

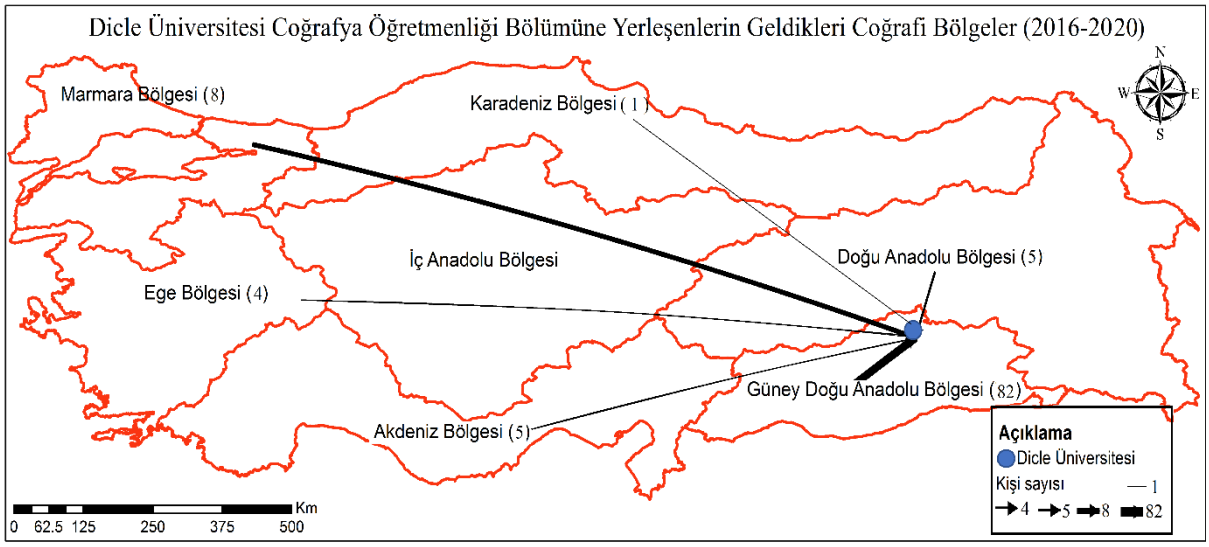
Şekil 9 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en

fazla öğrenci 42 öğrenci ile Doğu Anadolu Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 16 öğrenci ile Karadeniz ve Akdeniz Bölgesi gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 11 öğrenci ile İç Anadolu, 9 öğrenci ile Marmara Bölgesi, 7 öğrenci ile Güney Doğu Anadolu, 4 öğrenciyle son sırada Ege Bölgesi'nden öğrencilerin geldikleri görülmektedir.



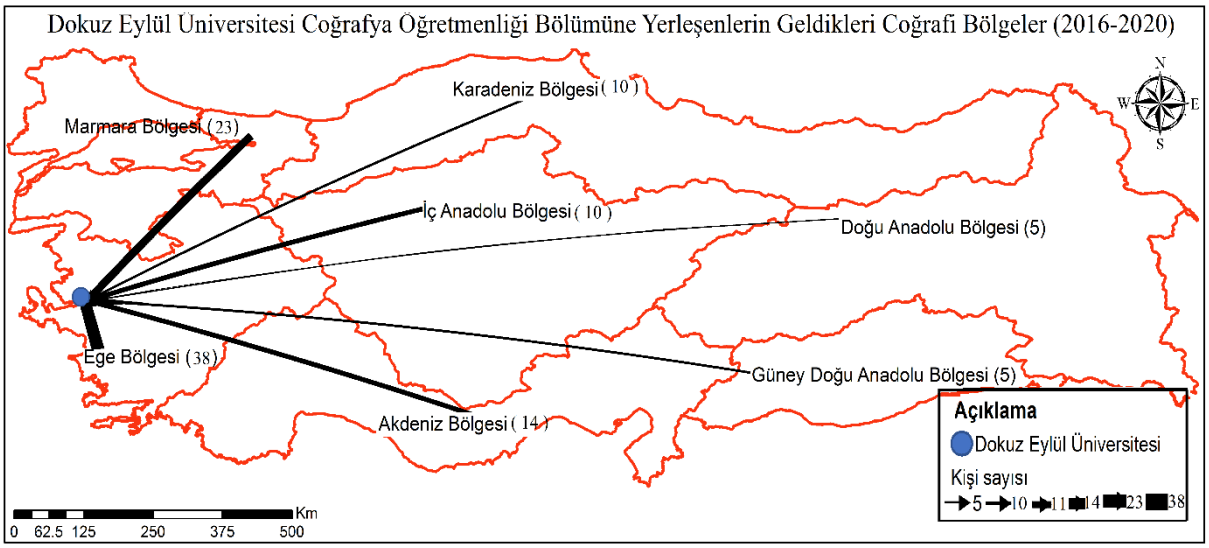
Şekil 10. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 10 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 48 öğrenci ile Marmara Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 14 öğrenci ile Ege Bölgesi'nden gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 11 öğrenci ile Karadeniz, 11 öğrenci ile Akdeniz, 10 öğrenci ile İç Anadolu ve 7 öğrenci ile Güney Doğu, 2 öğrenciyle son sırada Doğu Anadolu Bölgesi izlemektedir.



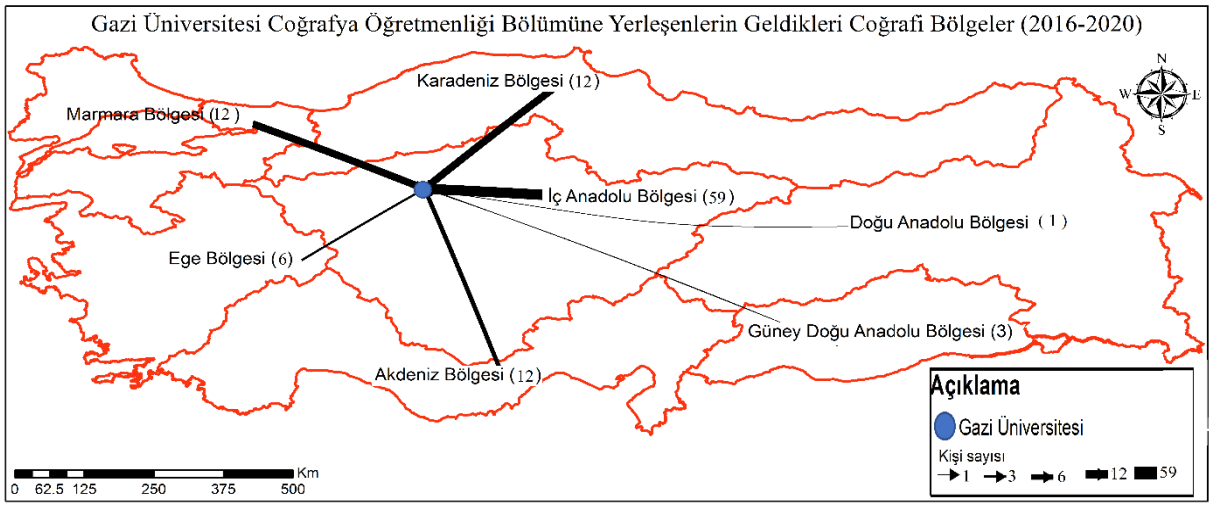
Şekil 11. Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 11 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 82 öğrenci ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 8 öğrenci ile Marmara Bölgesinden gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 5 öğrenci ile Akdeniz, 5 öğrenci ile Doğu Anadolu, 4 öğrenci ile Ege bölgesi ve 1 öğrenci ile Karadeniz izlemektedir. İç Anadolu Bölgesi'nden öğrenci yerleşmediği görülmektedir.



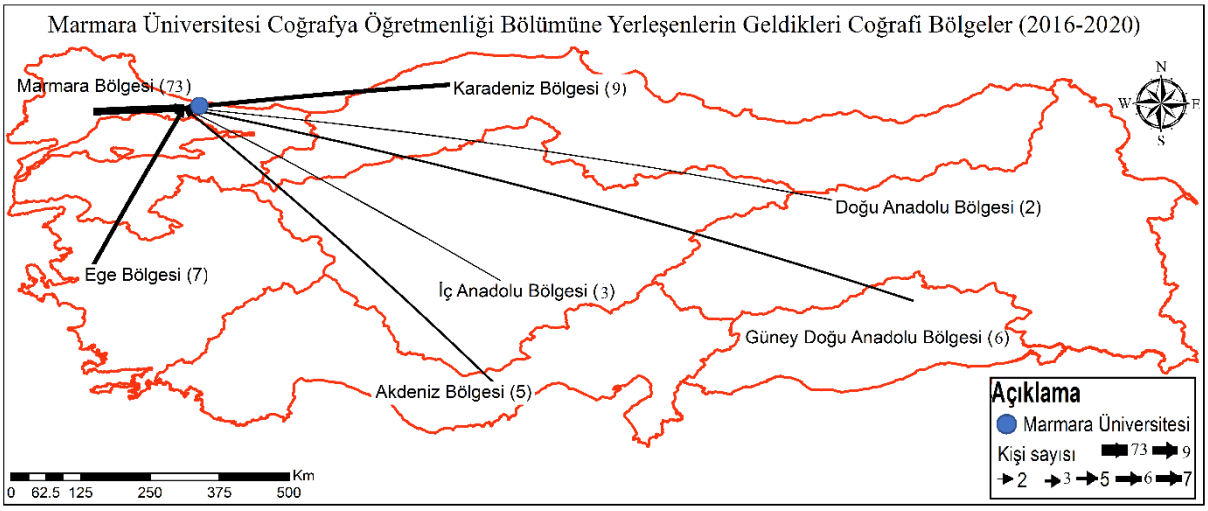
Şekil 182. Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 12 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 38 öğrenci ile Ege Bölgesinden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 23 öğrenci ile Marmara Bölgesinden gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 14 öğrenci ile Akdeniz, 10 öğrenci ile İç Anadolu, 10 öğrenci ile Karadeniz ve 5 öğrenci ile Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden öğrencilerin geldikleri görülmektedir.



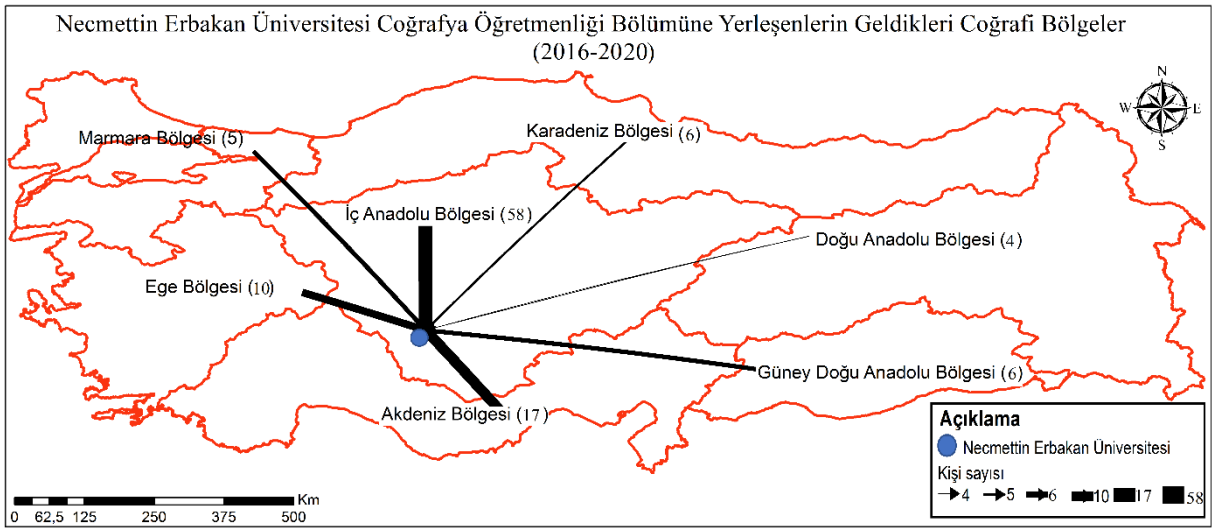
Şekil 1319. Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 13 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 59 öğrenci ile İç Anadolu Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 12 öğrenci ile Marmara, Akdeniz ve Karadeniz Bölgesi'den gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 3 öğrenci ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve 1 öğrencinin de Doğu Anadolu Bölgesi'nden öğrencilerin geldikleri görülmektedir.



Şekil 204. Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 14 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 73 öğrenci ile Marmara Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 9 öğrenci ile Karadeniz Ege Bölgesi gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 7 öğrenci ile Ege, 6 öğrenci ile Güney Doğu Anadolu, 5 öğrenci ile Akdeniz ve 3 öğrenciyle son sırada Doğu Anadolu Bölgesi'nden öğrencilerin geldikleri görülmektedir.



Şekil 1521. Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılışı (2016-2020)

Şekil 15 incelendiğinde 2016-2020 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünü tercih ederek yerleşen öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Verilen beş yıl toplamında en fazla öğrenci 58 öğrenci ile İç Anadolu Bölgesi'nden geldiği görülmektedir. İkinci sırada 17 öğrenci ile Akdeniz Bölgesi gelmektedir. Bu bölgeleri sırayla 10 öğrenci ile Ege, 6 öğrenci ile Güney Doğu ve Karadeniz Bölgesi, 5 öğrenci Marmara Bölgesi, 4 öğrenci Doğu Anadolu Bölgesi'nden öğrencilerin geldikleri görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada 2016-2020 yılları arasında lisans öğrencisi alan Coğrafya Öğretmenliği Programını tercih eden öğrencilerin eğilimleri incelenmiştir. Veri araçlarıyla elde edilen bulguların analiz edilmesiyle birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin profilleri ve genel eğilimleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada alt problemlere dayalı şekilde bulguların değerlendirilmesiyle ortaya aşağıdaki sonuçlar çıkmıştır.

Genel kontenjanlar ve yerleşme oranları incelendiğinde her yıl doluluk oranının %100 olduğu bulunmuştur. Genel olarak Coğrafya Öğretmenliğinin gerek kontenjanlarının az olması gerek Çanakkale ili hariç bölümlerin büyük şehirlerde olması doluluk oranını olumlu yönde etkilemiştir, şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışma sınırlı da olsa Tuna (2013), coğrafya eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada Coğrafya Öğretmenliği Programının doluluk oranının %100 olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda doluluk oranları ile Coğrafya Öğretmenliği değerlendirildiğinde tercih edilebilen meslekler arasında yer almaktadır.

Coğrafya Öğretmenliği Programının gerek geçmiş yıllarda gerek günümüzde varlıklarını üniversite türleri içerisinde devlet üniversiteleri bünyelerinde kurulmuşlardır (Özey, 1998; Koçman, 2000; Kayan, 2000; Kaya, 2012; İlhan, Gülersoy ve Gümüş, 2013). Vakıf üniversiteleri içerisinde geçmişte Coğrafya Öğretmenliğinin yer almayışı bölüme yönelik talep eğiliminden az olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak günümüzde ise hala devlet üniversiteleri içerisinde yer alması sebebi 2013 yılında liselere öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerdeki bölümleri kapanması talebi azalttığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca 2014 yılında ise tekrar açılarak ortaöğretim alan öğretmenlikleri sayılarının azaltılması suretiyle mevcut kalitenin korunmaya çalışılması devlet üniversiteleri ile sınırlı kalmasına sebep olmuştur.

Coğrafya Öğretmenliği Programına ülke geneli tercih edilme dağılımı değerlendirildiğinde tercih eden sayısında belirgin yüksek bir fark olmamakla birlikte adaylar en fazla Atatürk Üniversitesini tercih etmişlerdir. Adayların en az tercihte bulundukları Marmara Üniversitesidir. Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programları içerisinde en düşük puanla alırken, Marmara Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Programları içerisinde en yüksek puanla almaktadır. Bu bağlamda yığılmanın fazla olduğu düşük puanlı öğrencilerin açıkta kalma kaygısıyla Atatürk Üniversitesine yöneldiği söylenebilir. Marmara Üniversitesindeki durum ise yüksek puanlı öğrencilerin bu programı tercih etmek yerine farklı branşlara yöneldiği, ayrıca Coğrafya Öğretmenliği açısından bölgedeki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesini alternatif olarak tercih ederek bu dağılıma etki ettikleri düşünülmektedir.

Yıllar bazında değerlendirildiğinde tercih edilme sıklığının belirgin şekilde düşmüştür. En fazla tercih edilen yıl 2016 yılı iken en az tercih edilen yıl 2017 yılıdır. Bu durumun nedenleri arasında o yıllarda kamuya alınan Coğrafya

Öğretmenliği sayılarının etki ettiği düşünülmektedir. Ayrıca 2017 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programının sözel grubundan öğrenci alasıyla birlikte Coğrafya Öğretmenliğine eğilim gösteren grubun bu bölümlere yöneldiği düşünülmektedir.

Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin en fazla tercih ettikleri il ve üniversite yerleştikleri bölümün bulunduğu il ve üniversite ile paralellik göstermektedir. En fazla tercihte bulunulan il ve üniversite ile onu ikinci sırada takip eden il ve üniversite arasında tercih edilme sıklığı olarak belirgin farklılık bulunmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ise en fazla tercihte bulundukları üniversite ile eğilim gösterdikleri iller paralellik göstermemektedir. Ayrıca ilk üç sırada yer alan il ve üniversite tercih edilme sıklıkları birbirine çok yakın olduğu için aralarında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin farklılık göstermesindeki etken o il kökenli öğrenci yerleşmemesi, büyükşehir olmayışı ve çevresindeki yoğun nüfuslu illere yakın olması etkili olduğu düşünülmektedir.

Üniversiteye öğrenci gönderen iller aynı zamanda üniversite ve bölümün etki alanını da belirlemektedir. Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldikleri iller değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu üniversitenin bulunduğu aynı ilden gelirken bunu komşu iller ve mesafe olarak yakın sayılacak iller takip etmektedir. Altı üniversitemizde öğrenci dağılımında üniversitenin bulunduğu kendi ilinden gelenlerin sayısı fazladır. Atatürk Üniversitesi kendi ilinden sonra Kars ve Malatya; Dicle Üniversitesi kendi ilinden sonra Batman; Dokuz Eylül Üniversitesi kendi ilinden sonra İstanbul; Gazi Üniversitesi kendi ilinden sonra Bursa, Kastamonu ve İstanbul; Marmara Üniversitesi kendi ilinden sonra Bursa; Necmettin Erbakan Üniversitesi kendi ilinden sonra Ankara illerinden öğrenci almıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ise kendi ilinden öğrenci gelmediği en fazla İstanbul'dan gelmektedir.

Coğrafya Öğretmenliği Programına yerleşen öğrencilerin geldikleri coğrafi bölgeler değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu üniversitenin bulunduğu aynı coğrafi bölgeden gelmektedir. Aynı coğrafi bölgeden gelme oranları en az Dokuz Eylül ve Atatürk Üniversitesidir. Bu üniversitelere bölge dışından gelme oranları fazladır. Dokuz Eylül Üniversitesine etki alanın geniş, farklı bölgelerden gelme oranlarının yüksek olmasında ilin sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi şartlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Atatürk Üniversitesinde farklı bölgelerden gelme oranlarının yüksek olmasında bölge nüfusunun az olmasına bağlı bölgeden tercih edip yerleşecek öğrencinin ve ulaşım yolları üzerinde olması etkili olduğu düşünülmektedir. Bölüme gelen öğrencilerin coğrafi konuma dikkat ettikleri alan yazında da bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Alım ve Doğanay, 2002; Alım ve Bekdemir, 2006; Sezer, 2009; Sandal ve Karademir, 2013; Özdamar, 2015).

Aynı coğrafi bölgeden gelme oranının en yüksek olduğu üniversite Dicle Üniversitesidir. Dicle Üniversitesine 2016-2020 yılları arasında İç Anadolu Bölgesinden öğrenci gelmediği görülmektedir. Dicle Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği için daha çok bölge bölümü niteliğindedir. Farklı bölgelerden öğrenci gelmemesi sosyal, ekonomik, kültürel sebeplerle açıklanabilir. Fakat az da olsa farklı bölgelerden öğrencinin gelip bu bölgelerden hiçbir öğrencinin gelmemesi hakkında yatan sebepler ayrıca bir araştırma konusu olabilir. Günal (2019), Harran Üniversitesi Coğrafya Bölümü ile ilgili yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır. Farklı bölgelerden öğrenci gelmemesi ya da az öğrenci gelmesi kültür alış-verişini azaltmaktadır.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak hem mevcut duruma hem de gelecek çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur: YÖK Lisans Atlası beş yıllık verileri kapsamaktadır. Geçmiş yıllara ait yerleşme istatistikleri yayımlanırsa Coğrafya Öğretmenliği Programı başta olmak üzere tüm bölümler için geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunma, yordama yapma, gelecekle ilgili çeşitli senaryolar oluşturma, projeksiyonlar yapma imkânı olacağından gelecekte öğrencilerin meslek seçimi ve yönlendirmelerinin daha doğru ve uygun bir şekilde yapılması mümkün olacaktır.

Dicle Üniversitesini tercih eden öğrencilerin büyük oranda ilgili üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeden geldiği tespit edilmiştir. Dicle Üniversitesine diğer bölgelerden öğrencilerin tercihlerinde az yermesinin altında yatan nedenlere yönelik detaylı çalışmalar yapılabilir.

Öğrenci tercihleriyle ikametinin bulunduğu ildeki üniversitede okumanın yarattığı dezavantajlar öğrenci gezileriyle giderilebilinir. Küresel öğrenci değişiminin olduğu günümüzde Erasmus ve Farabi programları ile öğrenci değişimlerine yönelik rehberlik faaliyetleri artırılabilir.

Öğrencilerin Coğrafya Öğretmenliği Programını tercihlerinde yer vermelerinde hangi unsurların etkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalarla bu çalışma desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Akar Cüneyt (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: iktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi. C. 7, S. 1, s. 7-120.

Aktaş, Ö. ve Aktaş, D. (2019). Yükseköğretim program atlası (2018) verilerine göre tarih bölümlerinin ve tarih öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. Turkish History Education Journal. 8(2), s.476-498.

Ceylan, H. H., Köse, B., ve Aydın, S. (2017). Üniversite ve şehir özelliklerinin üniversite tercihindeki etkisinin cinsiyete göre değerlendirilmesi: Şehir pazarlama yaklaşımı. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 8(20), 269–286.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim, 39(174), s.33-38.

Çatı, K., İştar, E., Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6(2), 163-177.

Günal, V. (2019). Öğrenci tercihlerine göre Harran Üniversitesi Coğrafya Bölümünün etki alanındaki değişim (2005-2019). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 12 (68). s.358-378.

Karagöz, Y. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, N. (2012). Türkiye'de coğrafya eğitimi: öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi. Ege Coğrafya Dergisi, sayı 11, s.7-22,

Koçman, A. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek öğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ve sorunları. Ege Coğrafya Dergisi, s.1-14.

İlhan, A. (2010). Küreselleşmenin Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf.adresinden 28.03.2021 tarihinde alınmıştır.

Özey, R. (1998). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi ve öğretimi, İstanbul:Öz Eğitim Yayınları.

Sayın, A. (2010). Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının üniversite başarı not ortalaması ve ortaöğretim başarı puanı ile ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. Eğitim ve Bilim, 39(173), 430-453.

Sezer, A. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim amaçlı interneti kullanma durumları, I.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

Sormaz, M. (2019). İsveç'te coğrafya eğitim-öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereç açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkdoğan, S. C. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1) s.33-46.

YÖK Atlas. (2020). Yükseköğretim Program Atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr/ adresinden 27.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Yüksel, H. (2011). Taşra üniversitelerinde tarih ve tarihçilik. Cumhuriyet döneminde Türkiye`de tarihçilik ve tarih yayıncılığı sempozyumu. Öz, M. (Ed), (215-226). Ankara: TTK Yayınları.

A VE B KİŞİLİK TİPLERİNDE OTOMATİK DÜŞÜNCE SIKLIĞI

Uğur ÇELİK

Psikolog, Gemlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bursa, Türkiye, ugurcelik2008@gmail.com

ÖZET

İnsanların kişilik yapıları onların otomatik düşünce sıklığını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Kaygıya yatkın kişilik yapısına sahip olanlar davranışlarında daha dikkatli olacaktır. Hangi kişilik yapısına sahip olduğunun bilinmesi ona karşı alınacak önlemleri kolaylaştıracaktır. Otomatik düşünceler ile kişilik türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi depresyona yatkın düşüncelerin azaltılması veya durdurulmasına yarar sağlayacaktır. Bu araştırmada ise A ve B kişilik tiplerine sahip kişilerin otomatik düşünce sıklıkları zaman ve imkân yeterlilikleri dikkatince üzerinde durulacaktır. Bu araştırma ile kişilerin hangi kişilik tiplerine sahip olduğu ve bunların otomatik düşünce sıklıkları incelenerek literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Yapılması planlanan bu çalışmada çeşitli kişilik tiplerinin özellikleri ve otomatik düşünce sıklığı hakkında bilgi sağlanacaktır. Kişilik tipleri ve otomatik düşünce sıklığının incelenmesinin yanı sıra bunları etkileyen faktörlerde incelenecektir. Bu araştırmada örneklemin 18 yaş üstü bireylerden oluşturulması ve katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları bu araştırmayı özgün kılan faktörlerdir. Örneklem, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçme araçları 347 kişiye uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan 347 kişiden 117'si kadın ve 230'u erkektir. Bu çalışmada veriler Kişilik Tipi Ölçeği ve Otomatik Düşünce Sıklığı Ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Kişilik Tipi Ölçeği, Batıgün ve Şahin tarafından Rathus ve Nevid'in katılımcıların A veya B Tipi kişilik özeliklerine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak için hazırladıkları soru listesinden esinlenerek geliştirilmiştir(Batıgün ve Şahin 2006; Şahin, Hisli ve Basım ve Akkoyun, 2009). Otomatik Düşünceler Sıklığı ölçeği, bireyin kendisine yönelik olumsuz düşüncelerin sıklığını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir.(Savaşır ve Şahin, 1997;Tümkaya ve İflazoğlu,2000).Çalışmadaki ölçeklerin verilerinin analiz edilmesinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarına ilişkin verilerin sahip oldukları kişilik tipine göre karşılaştırılmasında Independent Samples T testi kullanılırken, sahip oldukları kişilik tiplerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu) göre karşılaştırılmasında X^2 ve F testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin bazılarında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları kişilik tiplerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.(P: 0.000, P<.05). A tipi kişiliğe sahip katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, anksiyete, otomatik düşünce

LEVELS OF CONCERN İN THE TYPES OF A AND B PERSONS AUTOMATİC THOUGHT FREQUENCY

ABSTRACT

People's personality structures affect their anxiety levels and automatic thought frequencies positively or negatively.The people who have anxiety tendency will be more careful about their behaviours.Being aware of which kind of personality type a person has, will simplify the precautions to take about them. Examining the relationship between automatic thougt and personality types will help us to reduce or stop the depression tendency thoughts.This research will focus on the people's automatic thought frequencies who have A and B personality types, taking into account their time and possibility qualifications. With this research,it is aimed to benefit to literature examining which personality types people have and their automatic thought frequencies. In this research,which is planned to made,information will be provided about various personality types' and automatic thought frequency. As well as examining personality types and automatic thought requency, the factors that affects them also will be examined. In this rearch, sampling is formed by individuals over the age of 18 and participants automatic thought frequencies are the factors that make this research unique. Sample group, was determined by random sampling. Measurement tools were applied to 347 people. Of the 347 people that constitute the sample group, 117 are women and 230 are men. In this study, data were collected by using personality type scale and automatic thought frequency scales. Personality Type Scale, developed by Batıgün and Şahin, inspired by question list prepared by Rathus and Nevid to reveal whether the participants have Type A or Type B personality traits.(Batıgün and Şahin 2006.; Şahin, Hisli and Basım and Akkoyun, 2009). Automatic Thoughts Frequency Scale, developed to measure the frequency of negative thoughts about oneself.(Savaşır and Şahin, 1997;Tümkaya and İflazoğlu,2000). SPSS 22 program is used to analyze the data of the scales in this research. Independent Samples T test was used to compare the data regarding the scale scores of the participants according to their personality type. Chi Square and F test is used to compare their personality type according to demographic factors.(gender, martial status, educational status). In some of the analyzes which have been made, the meaningfulness level has been identified as $p< 0,05$. As a result, the frequency of automatic thoughts of the participants differed significantly according to their personality types.(P: 0.000, P<.05). The automatic thought frequency of the participants with type A personality was higher.

Keywords: Personality, anxiety, automatic thoug

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kişilik ve Kişilik Tipleri

Kişilik bugüne kadar farklı şekillerde açıklanmıştır. Latince bir kavram olan ''Persona'' kelimesinden türemedir. Zihinsel ve bedensel durumda görülen farklılıklardır. (Barlı,2008: 79; Avcı ve Kaya, 2010). İnsanın başkaları açısından kişiliği ise onun insanlar arasındaki durumunu ifade eder. (Eren, 2007: 83; Avcı ve Kaya,2010).

Bu yönüyle kişiliğin, ''kişinin kendisi ve çevresiyle kurduğu diğer bireylerden ayırt edici, aynı seviyede devam eden temas şekli'' olduğu (Cüceloğlu, 1997: 404; Avcı ve Kaya,2010) söylenebilir.

Kişiliğin oluşumunda birçok faktör etkilidir. Bu yüzden birçok araştırmaya konu olmuştur. Bunlar; fiziksel görünüm, yetenek, zeka, ahlak vb. gibi faktörlerdir.(Eren, 2007:83-84; Avcı ve Kaya, 2010).

Kişilik yapısını etkileyen faktörler incelendiğinde, kişinin yaşadığı coğrafi bölge, insan ilişkileri, sosyal durumu da sayılabilir. (Yelboğa, 2006: 198; Avcı ve Kaya,2010).

Bireylerin kişilik yapısını belirlemek için farklı kişilik ölçekleri ve farklı kişilik türlerinden bahsedilir. A ve B kişilik türleri diğer kişilik türlerine göre daha geniş alan bulur. (Zel, 2001: 430; Avcı ve Kaya, 2010) .

A ve B tipi kişilik türlerini ilk defa Friedman ve Roseman bulmuştur (Hogihara vd., 1997: 468; Avcı ve Kaya, 2010). Kardiyolog olan Meyer Friedman ve Rosenman tarafından ortaya konması şöyledir. "Düşünce ilk olarak odada oturakları onaran döşemecilerin oturakların genelinin yalnız ön taraftan yıprandığını beyan etmesi sonucu elde edildi''

İki kardiyolog, kalp rahatsızlığı yaşayanların genelinin kaygılı aynı zamanda stresli olduğunu ve otururken zorlandıklarını gördüler. Yaşanan bu durumu klinik uygulamalarında temel alan Friedman ve Rosenman danışanların iki değişik eylem modeli sergilemediği konusunda fikir birliğine vardılar. Bu durumun kişilik yapısından kaynaklandığını buldular. (Moorhead/ Griffin, 1992:463; Durna, 2004).

A tipi davranış özelliklerini gösteren bireyler sabırsız, aceleci ve kendini daha çok işe adarlar. Kısa sürede daha çok iş yapmaya çalışırlar. (Moorhead/Griffin, 1992: 463; Avcı ve Kaya, 2010).

Tatilde bile çalışmaya heveslidirler, kendileri gibi çabuk olmayan bireylere kızarlar, onun gibi hızlı olmasını isterler. Bekletilmeyi ve beklemeyi sevmezler. A tipi bireylere karşı hoşgörülü olunması, onları alttan alınması bu durumdaki bireylerle diyalog kurmada yarar gösterecektir(Turul, 2000; Avcı ve Kaya,2010).

A tipi davranış biçimi günümüzde oldukça yaygındır. Bunun nedeni bu kişilik tipine sahip olan insanların ödüllendirilmesidir. Bu tip davranış özelliklerine sahip insanlara daha çok değer verilir (Baltaş / Baltaş, 2000:147-148; Avcı ve Kaya,2010)

B tipi davranış biçimine sahip kişiler, A tiplerine göre daha rahattırlar. Yeterli hızda çalışmayı tercih ederler. Kendilerine güven duyarlar. A tipi kişilere göre başarı düzeyleri genelde aynıdır (Moorhead/ Griffin, 1992: 463; Durna, 2004)

B tipi kişiler küçük şeylerden bile zevk alırlar. Her şeyden, yaptıkları işten bile zevk almaya çalışırlar. Hayatın hüzünlü yanları yanında eğlenceli yanlarını da görürler(Aşık, 2005)

Friedman ve Rosenman tarafından A tipi ve B tipi kişilikler konusunda yapılan çalışmalar sonucunda şaşırtıcı sonuçlara varılmıştır. Bilhassa A tipi kişiler kalp hastalıklarına daha çabuk yakalanırlar. Bunun yanında bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda A tipi kişilerin kalp hastalıklarına o kadar da sık yakalanmadıkları sonucuna varıldı(Moorhead/ Griffin, 1992: 463-464; Durna, 2004).

Tablo 1. A Ve B Tipi Kişilik Yapıları (Luthans, 1995: 304; Durna, 2004).

A Tipi Kişilik Yapısı	**B Tipi Kişilik Yapısı**
Her zaman hareket ederler	Zamanla yarışmazlar.
Olduğundan hızlı yürürler.	Dirayetlidirler.
Olduğundan hızlı yerler.	Kendilerini övmezler.
Hızlı konuşurlar. Sabırsızdırlar.	Hobilerini eğlenmek amacıyla yaparlar.
Aynı anda birden çok eylem yaparlar.	İçleri rahat bir şekilde dinlenirler.
Boş zamanları pek yoktur. Sayılara karşı saplantılıdırlar.	İşi hemen bitirme baskısı altında değildirler.
Saldırgandırlar.	Sakindirler.
Rekabetçidirler.	Rahattırlar.
Zamana duyarlılık gösterirler.	

Otomatik Düşünceler

Beck birçok ruhsal bozukluğun nedeni olarak bireyin çarpıtılmış fikirlerini, yanlış yorum ve değerlendirmelerini görür. Otomatik düşünceler umutsuzluğun ve kaygının en büyük nedenlerin biridir(O'connor, Berry, Weiss ve Gilbert,2002; Erözkan,2011).

Bütün bu yanlış düşünceler, bireyin yanlış yorum ve değerlendirmelerinden kaynaklanır. Bilişsel davranışçı yaklaşımda, bireyin yanlış yorum ve değerlendirmelerin farkına varması, bunların duygu ve davranışlarına etkisine, bu düşüncelerin yerine alternatif düşüncelerin getirilmesini sağlar(Hiçdurmaz ve Öz, 2011).

Beck bireyin o an olaya ilişkin anlık, kendiliğinden gelen ve düşünülmeyen yorumları için otomatik düşünce kavramını kullanır. Otomatik düşünceler yapay değil ve müdahaleye uğramadan ortaya çıkarlar. Aynı zamanda içerikleri çok zengindir. Otomatik düşünceler psikolojik bozuklukların gelişiminde temel bir role sahiptir. Otomatik düşünceler anlaşılırsa bireyin sahip olduğu tepkiler de rahatlıkla anlaşılır(Hiçdurmaz ve Öz,2011).

Otomatik düşüncelerin de bazı özellikleri vardır. Oldukça özgüldür. Son derece otonomdurlar. Otomatik düşüncelerin ortaya çıkması için çaba harcanmaz.(Hiçdurmaz ve Öz, 2011).

Genelde somut düşünce halindedirler. Belli bir sıraları yoktur. Nesnel gerçekliğe uymazlar buna rağmen oluşumlarını sürdürürler(Haaga ve Ernest, 1991; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000).

Araştırmanın Önemi

Yapılan incelemede, Yurt içinde A ve B kişilik tiplerinin otomatik düşünce sıklığını taramaya dönük araştırmaların az sayıda olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Sürdürülen bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçların geçmişte yapılmış olan çalışmalara yardımda bulunacağı, daha sonra yapılacak çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı katılımcıların kişilik tiplerini ve otomatik düşünce sıklıkları düzeyini ortaya koymak, A ve B kişilik tiplerinin otomatik düşünce sıklığını karşılaştırmak; kişilik tiplerinin ve otomatik düşünce sıklığı düzeyinin katılımcıların bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Bu çalışmada kişilik tipleri ve otomatik düşünce sıklığı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmektedir.

Yukarıdaki genel amacı test edebilmek için aşağıdaki alt problemler düzenlenmiştir.

1. Katılımcılar hangi kişilik tiplerine sahiptir?
2. Katılımcıların kişilik tipleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların kişilik tipleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların kişilik tipleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları nasıldır?
6. Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem, Verilerin Toplanması, Verilerin Analizi ve yorumları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki bağlantıya bakılmaktadır(Karasar, 2011). Araştırmada A ve B kişilik tiplerinin ayrı ayrı otomatik düşünce sıklıkları bulunmakta ve A ve B kişilik tiplerinin otomatik düşünce sıklıkları karşılaştırılmaktadır. Ayrıca; medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik bilgilerin de kişilerin sahip oldukları kişilik tipleri ve otomatik düşünce sıklıkları arasındaki bağlantılı durum da incelenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin "SPSS 22" programı alt testleri olan T- testi, X^2 testi, F testi gibi testler ile analiz edilmesi planlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Bingöl'ün Yedisu ilçesinde ikamet eden 18 yaş ve üstü bireylerden oluşmaktadır. Evren toplam 2855 kişiden oluşmaktadır(Yedisu İlçe Nüfus Müdürlüğü). Örneklem, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçme araçları 347 kişiye uygulanmıştır. Örneklem evreni temsil edecek yeterliktedir(Erişim tarihi: 27 Mart 2017,http://www.raosoft.com/samplesize.html). Örneklemi oluşturan 347 kişiden 117'si kadın ve 230'u erkektir.

Araştırmanın örneklem grubunun demografik özelliklerine göre sayısal dağılım Tablo.2'de gösterilmektedir.

Tablo.2 Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Demografik özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	230	66,3
	Kadın	117	33,7
Medeni Durumlar	Evli	123	35,4
	Bekar	224	64,6
Eğitim Durumu	İlköğretim	50	14,4
	Ortaöğretim	102	29,4
	Ön lisans	46	13,3
	Lisans	149	42,9
Toplam		347	100

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarına göre dağılımı yukarıda gösterilmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler Kişilik Tipi Ölçeği ve Otomatik Düşünce Sıklığı Ölçekleri kullanılarak toplanmıştır.

Kişilik Tipi Ölçeği: Ölçek beşli Likert formatında cevaplanması beklenen 25 maddeden oluşmaktadır. Kağıt kalem testi grup olarak uygulanabilir. Zaman sınırlaması yoktur. (Öner,2012). Puan aralığı 25- 125 aralığındadır(Batıgün, Durak ve Şahin Hisli,2006).Ölçekten elde edilen en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ortanca değer olan 75 ve üstü puan alan kişiler, A tipi kişilik olarak kabul edilir. Araştırmada kullanılan ölçek, Batıgün ve Şahin tarafından Rathus ve Nevid'in katılımcıların A veya B Tipi kişilik özeliklerine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak için hazırladıkları soru listesinden esinlenerek geliştirilmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları iki farklı çalışmada α= .86 ve .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte "işe verilen önem", "sosyal etkinliklerden uzaklaşma", "hıza verilen önem", "zamanlamaya verilen önem" gibi alt boyutlar vardır. Bunlar için elde edilen güvenilirlik katsayıları, α=.40 ile .79 arasında değiştiği bildirilmektedir (Batıgün ve Şahin 2006; Şahin,Hisli ve Basım ve Akkoyun, 2009).

Otomatik Düşünce Sıklığı Ölçeği: Otomatik Düşünceler Sıklığı ölçeği, bireyin kendisine yönelik olumsuz düşüncelerin sıklığını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşur. Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Otomatik düşüncelerin sıklığı ölçekten alınan puanın yüksek olması ile ilgilidir(Savaşır ve Şahin, 1997; Tümkaya ve İflazoğlu,2000).

Ölçeğin güvenirlik katsayısı .47 ile .97 arasındadır. Geçerlik katsayısı ise .45 ile .79 arasındadır (Holland ve Kendall, 1980; Harrel ve Ryan 1983; Dobson ve Breiter,1983; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000) .

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Şahin ve Şahin (1992) tarafından .93 bulunmuştur. Aydın ve Aydın (1990) tarafından .95 olarak bulunmuştur (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000) .

Madde toplam korelasyonları Şahin ve Şahin (1992) tarafından .30 ile .69 arasında, Aydın ve Aydın (1990) tarafından .37 ile .85 bulunmuştur (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000).

Verilerin Analizi

Çalışmadaki ölçeklerin verilerinin analiz edilmesinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarına ilişkin verilerin sahip oldukları kişilik tipine göre karşılaştırılmasında Independent Samples T test kullanılırken, sahip oldukları kişilik tipi ve otomatik düşünce sıklıklarının demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu) göre karşılaştırılmasında X^2 ve F testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin bazılarında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir. Bu analizlere ek olarak katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılırken, ölçek puanlarına ilişkin ortalamaların ve standart sapmalarının belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

Alt problemlerin analizi için kullanılan istatistiksel teknikler şöyledir:

Birinci alt problem için verilerin aritmetik ortalamaları alınmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü alt problemler için X^2 testi kullanılmıştır. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemler için T testi kullanılmıştır. Dokuzuncu alt problem için F testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere yönelik bulgular ve yorumdan bahsedilmektedir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 'Katılımcılar hangi kişilik tiplerine sahiptir?' olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde kişilik tipi ölçeğine göre elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzdelik değerler hesaplanmıştır. Frekans ve yüzdelik değerlerle ilgili bulgular Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Sahip Oldukları Kişilik Tiplerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Kişilik tipleri	f	%
A-Tipi	164	47,3
B-Tipi	183	52,7
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılanların % 47,3'ü A-Tipi kişilik özelliğine sahipken, %52,7'si B-Tipi kişilik özelliğine sahiptir. Araştırmaya katılan toplam 347 kişiden 164'ü A tipi kişiliğe sahipken, 183'ü B tipi kişiliğe sahiptir.
Kişilik tipi ölçeğinde en düşük puan 25, en yüksek puan 125'tir. Ortanca puan olan, 75 ve üstü puan alan katılımcılar A tipi kişilik olarak sayılmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Katılımcıların kişilik tipleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde kişilik tipi ölçeğine göre elde edilen veriler üzerinde X^2 testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre X^2 Testi Sonuçları

			Kişilik tipleri		
			A-Tipi	B-Tipi	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Değer	54	63	117
		Beklenen Değer	55,3	61,7	117,0
		Cinsiyet	46,2%	53,8%	100,0%
		Kişilik tipleri	32,9%	34,4%	33,7%
		Toplam	15,6%	18,2%	33,7%
	Erkek	Değer	110	120	230
		Beklenen Değer	108,7	121,3	230,0
		Cinsiyet	47,8%	52,2%	100,0%
		Kişilik tipleri	67,1%	65,6%	66,3%
		Toplam	31,7%	34,6%	66,3%
Toplam		Değer	164	183	347
		Beklenen Değer	164,0	183,0	347,0
		Cinsiyet	47,3%	52,7%	100,0%
		Kişilik tipleri	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam	47,3%	52,7%	100,0%

Çalışmaya katılan 117 kadın katılımcıdan 54'ü A tipi kişiliğe sahipken, 63'ü B tipi kişiliğe sahiptir. 230 erkek katılımcıdan 110'u A tipi kişiliğe sahipken, 120'si B tipi kişiliğe sahiptir. Kadınlarda A tipi kişilik beklenen değerin altında, B tipi kişilik beklenen değerin üstünde çıkmıştır. Erkeklerde ise A tipi kişilik beklenen değerin üstünde, B tipi kişilik ise beklenen değerin altında çıkmıştır. Kadınlar ve erkeklerde B tipi kişilik daha fazla bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan 347 katılımcıdan 164'ü A tipi kişiliğe sahipken, 183'ü B tipi kişiliğe sahiptir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların kişilik tipleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir(X^2=0.087, P= 0.768, P>.05).

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Katılımcıların kişilik tipleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde kişilik tipi ölçeğine göre elde edilen veriler üzerinde X^2 Testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 5.'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Kişilik Tiplerinin Medeni Durumlarına Göre X^2 Testi Sonuçları

			Kişilik tipleri		
			A-Tipi	B-Tipi	Total
Medeni durum	Evli	Değer	56	67	123
		Beklenen Değer	58,1	64,9	123,0

		Medeni durum	45,5%	54,5%	100,0%
		Kişilik tipleri	34,1%	36,6%	35,4%
		Toplam	16,1%	19,3%	35,4%
	Bekar	Değer	108	116	224
		Beklenen Değer	105,9	118,1	224,0
		Medeni durum	48,2%	51,8%	100,0%
		Kişilik tipleri	65,9%	63,4%	64,6%
		Toplam	31,1%	33,4%	64,6%
Toplam		Değer	164	183	347
		Beklenen Değer	164,0	183,0	347,0
		Medeni durum	47,3%	52,7%	100,0%
		Kişilik tipleri	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam	47,3%	52,7%	100,0%

Çalışmaya katılan 123 evli katılımcıdan 56'sı A tipi kişiliğe sahipken, 67' si B tipi kişiliğe sahiptir. 224 bekar katılımcıdan 108'si A tipi kişiliğe sahipken, 116'sı B tipi kişiliğe sahiptir. Evli olan katılımcılarda A tipi kişilik beklenen değerin altında, B tipi kişilik beklenen değerinde üstünde çıkmıştır. Evli ve bekar olan katılımcılarda B tipi kişilik daha fazla bulunmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların kişilik tipleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir(X^2=0.230, P: 0.632, P>.05).

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Katılımcıların kişilik tipleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde kişilik tipi ölçeğine göre elde edilen veriler üzerinde X^2Testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 6 'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Kişilik Tiplerinin Eğitim Durumlarına Göre X^2 Testi Sonuçları

			Kişilik tipleri		
			A-Tipi	B-Tipi	Toplam
Eğitim durumu	İlköğretim	Değer	23	27	50
		Beklenen Değer	23,6	26,4	50,0
		Eğitim durumu	46,0%	54,0%	100,0%
		Kişilik tipleri	14,0%	14,8%	14,4%
		Toplam	6,6%	7,8%	14,4%
	Ortaöğretim	Değer	55	47	102
		Beklenen Değer	48,2	53,8	102,0
		Eğitim durumu	53,9%	46,1%	100,0%
		Kişilik tipleri	33,5%	25,7%	29,4%
		Toplam	15,9%	13,5%	29,4%
	Ön lisans	Değer	25	21	46
		Beklenen Değer	21,7	24,3	46,0

		Eğitim durumu	54,3%	45,7%	100,0%
		Kişilik tipleri	15,2%	11,5%	13,3%
		Toplam	7,2%	6,1%	13,3%
	Lisans	Değer	61	88	149
		Beklenen Değer	70,4	78,6	149,0
		Eğitim durumu	40,9%	59,1%	100,0%
		Kişilik tipleri	37,2%	48,1%	42,9%
		Toplam	17,6%	25,4%	42,9%
Total		Değer	164	183	347
		Beklene Değer	164,0	183,0	347,0
		Eğitim durumu	47,3%	52,7%	100,0%
		Kişilik tipleri	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam	47,3%	52,7%	100,0%

Çalışmayan katılan 50 ilköğretim mezunundan 23'ü A tipi, 27'si B tipi kişiliğe, 102 ortaöğretim mezunundan 55'i A tipi, 47'si B tipi kişiliğe, 46 ön lisans mezunundan 25'i A tipi, 21'i B tipi kişiliğe, 149 lisans mezunundan 61'i A tipi kişiliğe, 88'i B tipi kişiliğe sahiptir. İlköğretim mezunlarında A tipi kişilik beklenen değerin altında, B tipi kişilik beklenen değerin üstündedir. Ortaöğretim mezunlarında A tipi kişilik beklenen değerin üstünde, B tipi kişilik beklenen değerin altındadır. Ön lisans mezunlarında A tipi kişilik beklenen değerin üstünde, B tipi kişilik beklenen değerin altındadır. Lisans mezunlarında A tipi kişilik beklenen değerin altında, B tipi kişilik beklenen değerin üstündedir. İlköğretim ve lisans mezunlarında B tipi kişilik daha fazla, ortaöğretim ve ön lisans mezunlarında A tipi kişilik daha fazla bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 347 katılımcıdan 164'ü A tipi kişiliğe sahipken, 183'ü B tipi kişiliğe sahiptir.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların kişilik tipleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir(X^2=5,163, P: 0.160, P>.05).

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları nasıldır?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde otomatik düşünce sıklığına göre elde edilen veriler üzerinde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama ve Standart sapmalar ile ilgili bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıkları İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	**Madde**	n	$\overline{X}$	**ss**
01	Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor	347	2,42	1,136
02	Hiçbir işe yaramıyorum	347	1,97	,932
03	Neden hiç başarılı olamıyorum	347	2,05	1,065
04	Beni hiç kimse anlamıyor	347	2,57	1,162
05	Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu	347	2,41	,997
06	Devam edebileceğimi sanmıyorum	347	1,88	1,000
07	Keşke daha iyi bir insan olsaydım	347	2,64	1,254
08	Öyle güçsüzüm ki	347	1,96	1,062
09	Hayatım istediğim gibi gitmiyor	347	2,30	1,150
10	Kendimi düş kırıklığına uğrattım	347	2,31	1,121
11	Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı	347	1,96	1,126
12	Artık dayanamayacağım	347	1,79	1,043
13	Bir türlü harekete geçemiyorum	347	1,85	1,016
14	Neyim var benim	347	2,02	1,130

15	Keşke başka bir yerde olsaydım	347	2,95	1,174
16	Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum	347	1,86	,995
17	Kendimden nefret ediyorum	347	1,60	,901
18	Değersiz bir insanım	347	1,61	,951
19	Keşke birden yok olabilseydim	347	1,73	1,160
20	Ne zorum var benim	347	1,73	1,056
21	Hayatta hep kaybetmeye mahkumum	347	1,75	1,098
22	Hayatım karmakarışık	347	2,10	1,110
23	Başarısızım	347	1,78	1,001
24	Hiçbir zaman başaramayacağım	347	1,61	,901
25	Kendimi çok çaresiz hissediyorum	347	1,90	1,083
26	Bir şeylerin değişmesi gerek	347	2,78	1,217
27	Bende mutlaka bir bozukluk olmalı	347	1,76	1,070
28	Geleceğim kasvetli	347	1,89	1,103
29	Hiçbir şey için uğraşmaya değmez	347	1,77	1,075
30	Hiçbir şeyi bitiremiyorum	347	1,72	1,017
TOPLAM		347	2,02	,782

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların sorulara verdiği cevaplara bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalama "Keşke başka bir yerde olsaydım"($\bar{X}$**: 2.95)** olarak belirlenmiştir. En yüksek ikinci aritmetik ortalama "Bir şeylerin değişmesi gerek" ($\bar{X}$**: 2.78)** olarak belirlenmiştir. En yüksek üçüncü aritmetik ortalama sürekli kaygı ölçeğinde bulunan "keşke daha iyi bir insan olsaydım" ($\bar{X}$**: 2.64)** olarak belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde bulundukların durumdan hoşnut olmadıkları ve hayatlarının değişmesi gerektiğine inançları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların sorulara verdiği cevaplara bakıldığında, en düşük aritmetik ortalama "Kendimden nefret ediyorum" ($\bar{X}$**: 1.60)** olarak belirlenmiştir. En düşük ikinci aritmetik ortalama "Hiçbir zaman başaramayacağım" ($\bar{X}$**: 1.61)** olarak belirlenmiştir. En düşük üçüncü aritmetik ortalama "değersiz bir insanım" ($\bar{X}$**: 2.81)** olarak belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde durumdan hoşnut olmadıkları fakat geleceğe dair umutları olduğu sonucuna varılır. Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların sorulara verdiği cevaplara bakıldığında, en yüksek standart sapma "Keşke daha iyi bir insan olsaydım"(**ss: 1,254)** olarak belirlenmiştir. En düşük standart sapma "Kendimden nefret ediyorum"(**ss: ,901)** olarak belirlenmiştir. Toplam aritmetik ortalama **(** $\bar{X}$**:2,02)**, Standart sapma ise **(ss: ,782)**'dir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi "Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde otomatik düşünce sıklığına göre elde edilen veriler üzerinde T testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Kişilik Tiplerine göre T testi Sonuçları

Kişilik Tipleri	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**T**	**sd**	**Önem Denetimi**
A tipi	164	2,3583	,8030	8,269	345	P = ,000
B tipi	183	1,7215	,6284			
Toplam	347					Fark Önemli

*P<.05

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları kişilik tiplerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir(P: 0.000, P<.05). A tipi kişiliğe sahip katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:2,3583)**, B tipi kişiliğe sahip katılımcıların otomatik düşünce sıklıklarına **($\bar{X}$:1,7215)** göre daha yüksektir.

Ayrıca yapılan bir çalışmada A tipi kişilerde stres belirtileri daha fazla görülmüştür(Şahin, Hisli ve Basım ve Güler, 2009). Bu stres belirtileri, aynı zamanda kaygıya ve otomatik düşünce sıklığının fazla olmasına yol açacaktır. Otomatik düşünce sıklığı fazla olan bireylerde de depresyona yatkın düşünceler ağırlıklı olarak bulunacaktır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi "Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde otomatik düşünce sıklığına göre elde edilen veriler üzerinde t testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Cinsiyetlerine göre T testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	T	sd	Önem Denetimi
Kadın	117	2,1336	,7879	1,893	345	P = ,059
Erkek	230	1,9659	,7759			
Toplam	347					Fark Önemli Değil

*P>.05

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir(P: 0.059, P>.05). Kadın katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:2,1336)**, Erkek katılımcıların otomatik düşünce sıklıklarına **($\bar{X}$:1,9659)** göre daha yüksektir. Kadın katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları daha yüksek çıkmıştır. Yani kadınlarda depresyona yatkın düşünceler daha fazla bulunmaktadır. Bu konuda kadınların ekonomik durumu, eğitim durumu ve sosyal yaşamı dikkate alınmalıdır. Literatürde otomatik düşünceler sıklığı ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır(İflazoğlu ve Tümkaya, 2000).

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde otomatik düşünce sıklığına göre elde edilen veriler üzerinde t testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Medeni Durumlarına göre T testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	T	sd	Önem Denetimi
Evli	123	1,9534	,7476	-1,219	345	P = ,224
Bekar	224	2,0604	,8006			
Toplam	347					Fark Önemli Değil

*P>.05

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir(P: 0.224, P>.05). Evli olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları ($\bar{X}$:1,9534), Bekar olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıklarına ($\bar{X}$:2,0604) göre daha düşüktür. Literatürde Otomatik düşünceler sıklığı medeni durum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Fakat görüş belirtmek istenirse, evli olan katılımcıların aile hayatı kurdukları için otomatik düşünce sıklığının daha az çıktığı söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Bu problemin çözümünde otomatik düşünce sıklığına göre elde edilen veriler üzerinde F testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 11,Tablo 12 ve Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Eğitim Durumlarına göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	n	$\bar{X}$	ss	Homojenlik
İlköğretim	50	2,1487	,74170	P = ,051
Ortaöğretim	102	2,2108	,87973	
Ön lisans	46	2,0558	,76070	
Lisans	149	1,8409	,69518	
Toplam	347	2,0225	,78288	Gruplar Homojen

Tablo 11 incelendiğinde, homojen dağıldığı görülmektedir(p=0,051; p>0,05). Tabloda katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında, ilköğretim düzeyinde olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:2,1487)**, ortaöğretim düzeyinde olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:2,2108)**, Ön lisans düzeyinde olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:2,0558)**, Lisans düzeyinde olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları **($\bar{X}$:1,8409)**'dur. Eğitim düzeyi arttıkça otomatik düşünce sıklığı azalmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Eğitim Durumlarına göre F Testi Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Otomatik Düşünce Sıklıkları	Gruplar arası	9,375	3	3,125	5,288	P = 0,001
	Gruplar içi	202,688	343	,591		
	Toplam	212,062	346			Fark Önemli

Homojenlik: P=,051, *P<.05

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir(P: 0.001, P<.05).

Tablo 13. Katılımcıların Otomatik Düşünce Sıklıklarının Eğitim Durumlarına göre LSD Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim (Y)	Eğitim(D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Otomatik Düşünce Sıklıkları	Lisans	İlköğretim	-,30773	P = ,015
		Ortaöğretim	-,36984	P = ,000
		Ön lisans	-,21486	P = ,098

Tablo 13 incelendiğinde, lisans mezunu katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları düzeyi, ilköğretim, ortaöğretim ve ön lisans mezunu katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları düzeyine göre daha düşük seviyededir. Lisans mezunu katılımcıların otomatik düşünce sıklığının az çıkma sebepleri arasında iş bulma imkanları, ekonomik durum ve sosyal hayat gibi durumlar sayılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma bireylerin sahip olduğu kişilik tipleri ve otomatik düşünce sıklıklarına bakmak; bu verilerin bazı değişkenlere (Cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile yürütülmüştür.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılanların % 47,3'ü A-Tipi kişilik özelliğine sahipken, %52,7'si B-Tipi kişilik özelliğine sahiptir. Kişilik tipi ölçeğinde en düşük puan 25, en yüksek puan 125'tir. Ortanca puan olan, 75 ve üstü puan alan katılımcılar A tipi kişilik olarak sayılmıştır(Tablo 3.).

2. Araştırma, kişilik tipleri, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumları açısından incelendiğinde kadınlarda ve erkeklerde B tipi kişiliğe sahip olan kişi sayısı daha fazla çıkmıştır. Evli ve Bekar katılımcıların her ikisinde de B tipi kişiliğe sahip olan katılımcı daha fazla çıkmıştır. Ortaöğretim ve ön lisans mezunları katılımcılarda B tipi kişiliğe sahip olan katılımcı sayısı daha fazla çıkmıştır(Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6.).

3. Araştırmada katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları ölçeğine verdikleri cevaplara bakıldığında, aritmetik ortalaması en yüksek olan sorular; "Keşke başka bir yerde olsaydım", "Bir şeylerin değişmesi gerek" , "keşke daha iyi bir insan olsaydım" olarak ifade edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük olan sorular; "Kendimden nefret ediyorum", "Hiçbir zaman başaramayacağım", "değersiz bir insanım" olarak ifade edilmiştir. Standart sapması en yüksek olan soru; "Keşke daha iyi bir insan olsaydım" olarak ifade edilmiştir. Standart sapması en düşük olan soru; "Kendimden nefret ediyorum" olarak ifade edilmiştir(Tablo 7.).

4. Araştırma, otomatik düşünce sıklıkları ve kişilik tipleri bakımından incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları kişilik tiplerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. A tipi kişiliğe sahip olan katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları daha yüksektir(Tablo 8.).

5. Araştırma, otomatik düşünce sıklıkları ve cinsiyet açısından incelendiğinde, katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları ve cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır(Tablo 9).

6. Araştırma, otomatik düşünce sıklıkları ve medeni durumlar açısından incelendiğinde katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları medeni durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.(Tablo 10).

7. Araştırma, otomatik düşünce sıklıkları ve eğitim durumları açısından incelendiğinde katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Lisans mezunu katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları düzeyi, ilköğretim, ortaöğretim ve ön lisans mezunu katılımcıların otomatik düşünce sıklıkları düzeyine göre daha düşük seviyededir (Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13).

Öneriler

Bu başlık altında uygulayıcılara ve araştırmacılara ayrı ayrı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Çalışmada A tipi kişiliğe sahip katılımcılarda otomatik düşünce sıklığı daha yüksek çıkmıştır. Bu kişilere gerekli psikolojik yardımın yapılması onların kaygı ve otomatik düşünce sıklığını azaltacağı düşünülmektedir.

2. Çalışmada ilköğretim mezunu katılımcıların, otomatik düşünce sıklıkları seviyesi daha fazla çıkmıştır. Bu konuda ilköğretim mezunu kişilere gerekli maddi ve manevi yardımın yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre oldukça fazla olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılacak çalışmalarda kadın katılımcılara da ağırlık verilmesi katkı sağlayacak ve bu sayede çalışmanın kadınlar üzerinde etkisi daha net ortaya çıkacaktır.

2. Otomatik düşünce sıklığının medeni durum değişkeni açısından etkilenmesiyle ilgili literatürde hiçbir çalışma bulunamamıştır. Bu konudaki çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir. Çünkü bireylerin medeni durumlarını etkileyen faktörleri bilmek onlara sağlanacak psikolojik yardımda katkıda bulunacaktır.

3 Araştırmaya katılanlar meslek gruplarına göre ayrılmamıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu konunun dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aşik, N. A. (2005). Otel İşletmelerinde Çalişanlarin Kişilik Yapisi İle Stresten Etkilenme Düzeylerinin Analizine İlişkin Bir Araştirma. Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 3(3), 126-146. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yead/issue/21828/234632

Avcı, U., & Kaya, U. (2010). Yıldırma (Mobbing) Ve Kişilik İlişkisi: Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/18932

Batigün, A. D., & Şahin, N. H. (2006). İş Stresi Ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları Için Iki Ölçek: A-Tipi Kişilik Ve Iş Doyumu. Türk Psikiyatri Dergisi, 17(1), 32-45. http://www.turkpsikiyatri.com/c17s1/isstresi.pdf

Durna, U. (2004). Stres, A Ve B Tipi Kişilik Yapısı Ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yönetim Ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,11(1),191-206. Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/145864

Erözkan, A. (2011). Sosyal Kaygının Kaygı Duyarlığı, Benlik Saygısı Ve Kişilerarası Duyarlık Açısından İncelenmesi. 338-347,10(1). Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/90708.

Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2011). Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi. Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Nursing Journal, 18(2). . Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/88500

Şahin, N. H., Güler, M., & Basım, H. N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel Ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma Ve Stres Belirtileri İle İlişkisi. Türk Psikiyatri Dergisi, 20(3), 243-254.Http://www.Turkpsikiyatri.Com/Pdf/C20s3/05.Pdf

Öner, N.(2012).Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Tumkaya, S., & Iflazoglu, U. (2000). Cu Sinif Ogretmenligi Ogrencilerinin Otomatik Dusunce Ve Problem Cozme Duzeylerinin Bazi Sosyo Demografik Degiskenlere Gore Incelenmesi [An Investigation Of Automatic

Thought And Problem Solving Levels Of Students In Classroom Teaching Unit Of Cukurova University According To Some Sociodemographic Variables]. Cukurova University Institute Of Social Sciences Journal, 6(6), 143-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4362/59655

Http://www.Raosoft.Com/Samplesize.Html, Sample Size Calculator Yedisu İlçe Nüfus Müdürlüğü

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN RADYASYON VE RADYASYONUN CANLILAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Süleyman AYDIN
Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Ağrı, Türkiye, yupul@hotmail.com

Keziban ÇETİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı, Türkiye, KEZIBAN_CETIN_22@hotmail.com

ÖZET

Radyasyon hem doğal olarak ortamda bulunan hem de ilmi, tıbbi ve endüstriyel olarak geniş perspektifte kullanılan enerji olarak ta tanımlanabilir. Doğru kullanımı ile birçok yarar sağlayan, gerekli önlemler alınmadığında ise geri dönüşü olanaksız hasarlar bırakabilen radyasyonun doğru anlaşılması sağlık, teknoloji, savunma ve diğer alanlar için de çok önemlidir. Bilimciler en küçük radyasyon dozunun bile insan sağlığında kanserojen etkiler ve genetik değişimler doğuracağı üzerinde durmuşlardır. Bu çalışma; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin radyasyon ve radyasyonun canlılar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde öğrenim gören ve farklı okullarda öğretmenlik yapan on Fen Bilimleri Öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları Fen Bilimleri Öğretmenliği programında radyoaktiflik konusu incelerek oluşturulmuş olup belirtilen görüşme sorularının güvenirlik ve geçerliliği dört farklı uzman tarafından incelenmiş ve görüş birliği alındıktan sonra uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme ortamı uygun şekilde hazırlanmış olup her bir öğretmene 25 dakika süre tanınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, katılımcıların izinlerinin alınmasının ardından veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu veriler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler radyasyon ile ilgili gerekli önlemlerin alınmadığını ve çevreye zararlı maddelerin yayıldığını ayrıca ileriye dönük olarak gerekli önlemler alınmadığı takdirde birçok insan üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, radyasyon ve canlılar, fen bilimleri öğretmen görüşleri.

THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHERS ABOUT RADIATION AND THE EFFECTS OF RADIATION ON LIVING THINGS

ABSTRACT

Radiation can also be defined as the energy that is naturally found in the environment and is used in scientific, medical and industrial perspectives. It is also very important for health, technology, defense and other fields to understand radiation, which provides many benefits with its correct use and can cause irreversible damage if the necessary precautions were not taken. Scientists have emphasized that even the smallest radiation dose will cause carcinogenic effects and genetic changes in human health. This study was carried out to determine the opinions of Science Teachers about radiation and the effects of radiation on living things. The study group of the research consisted of ten Science Teachers studying at the Institute of Science at Ağrı İbrahim Çeçen University and teaching at different schools during the 2018-2019 academic year. In the research, semi-structured face-toface interview questions were used as data collection tools. Interview questions were created by examining the subject of radioactivity in the Science Education Program, and the reliability and validity of the mentioned interview qyestions were examined by four different experts and three field expert and then applied after consensus was obtained. During the interviews, the interview environment was prepared properly and each teacher was given 25 minutes. The data obtained as a result of the interviews were recorded with a voice recorder after the consent of the participants, and these data were transformed into written text in computer environment. The answers given by the teachers were analyzed using the descriptive analysis technique. Teachers think that the necessary precautions regarding radiation are not taken and that harmful substances are spread to the environment and that they may have negative effects on many people unless necessary measures are taken in the future.

Keywords: Science education, sadiation and lving things, science teachers' views

GİRİŞ

Radyasyon, bir ortamdan geçen enerji transferi, elektromanyetik dalgaların yayınımı veya radyoaktif parçacıkların yayınlandığı parçacık akımıdır (Johns, 1983). Yeryüzündeki tüm canlılar ve cansızlar havada suda toprakta ve hatta kendi vücutları içerisindeki doğal radyasyon kaynakları ve bunlara ek olarak insanlar tarafından üretilen yapay radyasyon kaynaklarının her an ışınımına maruz kalmaktadırlar (TAEK, 1999). Günümüzde radyasyonun temel bilimde, tıpta, tarımda, endüstride ve askerî amaçlarla kullanılışı, çok büyük ve geniş boyutlara ulaşmıştır.

Dünyada tıp, bilimsel araştırma, enerji, tarım ve endüstride ihtiyaçları gidermek için üç binden fazla nükleer tesis, bunlara ek olarak tıp merkezlerinde tedavi ve teşhis amacı ile radyasyon ışınları kullanılmaktadır (Özalpan, 1980). Tıbbi alandaki radyasyon uygulamaları, radyasyonla görüntü elde edilmesi ve radyasyonun hücre veya tümörleri yok edebilme yeteneğine sahip olması temeline dayanır. Bu iki özelliğinden dolayı radyasyon hastalıkların teşhis ve tedavisinde kullanılmaktadır. Bu tetkikler sırasında da hastalar değişik seviyede doz almaktadır (Kaçar, 2006).

Radyasyon teknolojisi toplumsal yaşamı kolaylaştırmasının yanında maruz kalmaya bağlı birçok sağlık problemini de beraberinde getirmiştir. Radyasyon; etkisinde kalma süresine, şiddetine ve etkisinde kalan vücut bölgesine bağlı olarak, hücreyi parçalayabilir, zarar verebilir (Shapiro, 1972). Bu sebeple, radyasyon tehlikesini en aza indirecek korunma önlemlerinin alınması gerekmektedir (Kahya, 1985).

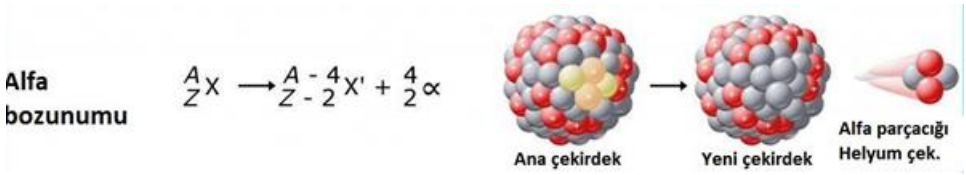
İnsanoğlu varoluşundan bu yana sürekli olarak radyasyonla iç içe yaşamak zorunda kalmıştır. Dünyanın oluşumuyla birlikte tabiatta yerini alan çok uzun ömürlü (milyarlarca yıl) radyoaktif elementler yaşadığımız çevrede normal ve kaçınılmaz olarak kabul edilen doğal bir radyasyon düzeyi oluşturmuşlardır.Geçtiğimiz yüzyılda bu doğal düzey, nükleer bomba denemeleri ve bazı teknolojik ürünlerin kullanımı ile bir hayli artış göstermiştir. Maruz kalınan doğal radyasyon seviyesinin büyüklüğünü belirleyen birçok neden vardır. Yaşanılan yer, bu yerin toprak yapısı, barınılan binalarda kullanılan malzemeler, mevsimler, kutuplara olan uzaklık ve hava şartları bu nedenlerden bazılarıdır. Yağmur, kar, alçak basınç, yüksek basınç ve rüzgâr yönü gibi etkenler de doğal radyasyon seviyesinin büyüklüğünü belirler. Radyasyon kaynaklarını, doğal ve yapay olmak üzere, iki sınıfa ayırabiliriz (Gençay, 1994).

Radyasyon Çeşitleri

Radyasyonu temel olarak iki şekilde sınıflandırabiliriz. Bunlar “parçacık” ve “dalga” tipi radyasyonlardır. Parçacık radyasyonu; belli bir kütle ve enerjiye sahip çok hızlı hareket eden minik parçacıkları ifade eder. Bunlar hızla giden mermilere benzerler, ancak gözle görülemeyecek kadar küçüktürler. Dalga tipi radyasyon; belli bir enerjiye sahip ancak kütlesiz radyasyon çeşididir. Bunlar, titreşim yaparak ilerleyen elektrik ve manyetik enerji dalgaları gibidir. Görünür ışık dalga tipi radyasyonun bir çeşididir. Bütün dalga tipi radyasyonlar ışık hızıyla(3x108 m/saniye) hareket ederler. Parçacık ve dalga tipi radyasyonları da yine iki gruba ayırmamız mümkündür. Bunlar, “iyonlaştırıcı” ve “iyonlaştırıcı olmayan” radyasyonlardır. İyonlaştırıcı radyasyonlar, önlem alınmadığı takdirde tüm canlılar için zararlı olabilecek radyasyon çeşitleridir. Başlıca beş iyonlaştırıcı radyasyon çeşidi vardır. Bunlar, Alfa parçacıkları, Beta parçacıkları, X ışınları, Gama ışınları ve Nötronlardır (Göksel 1973, Güngör 1991).

Alfa Parçacıkları

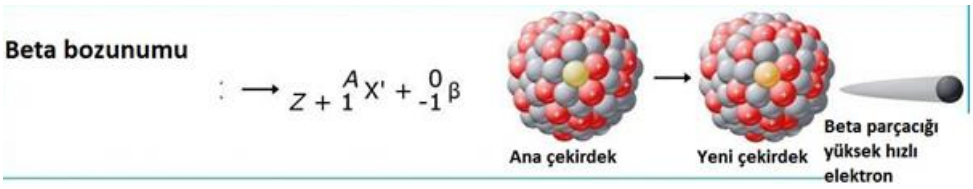
Alfa parçacığı iki proton ve iki nötrondan oluşmuş bir helyum ($2HE4$) çekirdeğidir ve pozitif yüklüdür. α işaretiyle sembolize edilirler. Çekirdeğin, alfa çıkararak parçalanması olayı atom numarası büyük izotoplarda görülür ve genellikle doğal radyoaktif atomlarda rastlanır. Alfa parçacıklarını çok küçük kalınlıklardaki maddelerle (örneğin ince bir kâğıt tabaka ile) durdurmak mümkündür. Bunun sebebi, diğer radyasyon çeşitlerine göre sahip oldukları nispeten büyük elektrik yükleridir. Sahip oldukları bu elektrik yükü, alfa parçacıklarının herhangi bir madde içerisinden geçerken yolları üzerinde yoğun bir iyonlaşma meydana getirmelerine ve bu yüzden de enerjilerini çabucak kaybetmelerine yol açar. Enerjilerini bu şekilde çabucak kaybeden alfa parçacıklarının erişme uzaklıkları da dolayısıyla çok kısadır. Bu yüzden de normal olarak diş radyasyon tehlikesi yaratmazlar. Ancak, mide, solunum ve yaralar vasıtasıyla vücuda girdiklerinde tehlikeli olabilirler (Oyar 1998, URL1).



Şekil 22: Alfa parçacıkları oluşumu ve denklemi (URL2):

Beta Parçacıkları

Çekirdekteki enerji fazlalığı çekirdek civarında, E = mc2 eşitliğiyle açıklanabilen, bir kütle oluşturur. Bu kütle çekirdekteki fazla yükü alır ve dışarıya bir beta ışını olarak çıkar. Bunlar pozitif veya negatif yüklü elektronlardır. Pozitif yüklü elektronlar "β^{+}"ile negatif yüklü iyonlar ise "β^{-}" işaretiyle sembolize edilirler. Çekirdekteki enerji fazlalığı proton fazlalığından meydana geliyorsa "β^{+}", nötron fazlalığından meydana geliyorsa "β^{-}" çıkar. Beta parçacıkları da alfa parçacıkları gibi belli bir yük ve kütleye sahip olduk madde içerisinden geçerken yolları üzerinde iyonlaşmaya sebep olur. Ancak bu iyonlaşma, alfa parçacıklarının oluşturduğu iyonlaşmadan daha azdır. Çünkü bu parçacıklar alfa parçacıklarına göre daha hafif ve yüz kere daha giricidirler. Yine de bunlardan korunmak için ince alüminyum levhadan yapılmış bir zırh malzemesi yeterlidir. (Oyar 1998, lURL3).



Şekil 23: Beta parçacıkları oluşumu ve denklemi (URL2).

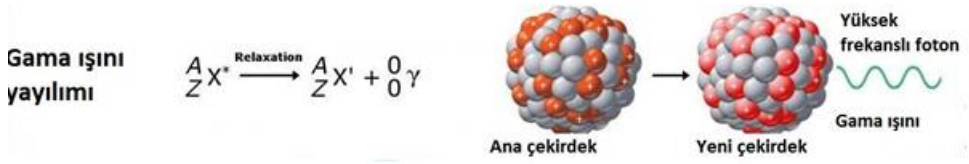
X Işınları

Röntgen ışınları da denilen x ışınları, görünür ışık dalgaları ve mor ötesi ışınları gibi dalga şeklindedir. Bir atoma dışarıdan gelen veya gönderilen yüksek enerjili elektronlar o atomun ilk halkalarından elektronlar koparırlar. Atomdan kopan bu elektronun yerine daha yüksek seviyelerden (üst halkalardan) elektronlar atlayarak kopan elektronun yerindeki boşluğu doldururlar. Bu sırada ortaya çıkan enerji fazlalığı x işini şeklinde dışarı salınır. Çekirdek içerisinde bulunan protonlardan bir tanesi hareketi esnasında atomun ilk halkalarındaki elektronu yakalar ve nötrleşir. Yakalanan bu elektronun halkasındaki boşalan yere diğer bir halkadan bir elektron atlamasıyla x işini meydana gelebilir (Oyar 1998, URL3).

Gama Işınları

Gama ışınlarının kaynağı atomun çekirdeğidir. Bu ışınlar atom çekirdeğinin enerji seviyelerindeki farklılıklardan meydana gelir. Çekirdek bir alfa veya bir beta parçacığı çıkarttıktan sonra genellikle kararlı bir durumda olmaz. Fazla kalan çekirdek enerjisi bir elektromanyetik radyasyon halinde yayınlanır. Gama ışınları, beta ışınlarından daha yüksek enerjili ve dolayısıyla daha girici (nüfuz edici) ışınlardır. ϒ ile sembolize edilirler. Gama ve x ışınlarının, alfa ve beta parçacıklarına göre madde içine nüfuz etme kabiliyetleri çok daha fazla, iyonlaşmaya sebep olma

etkileri ise çok daha azdır. Ancak birkaç santimetre kalınlığındaki kurşun tuğlalarla ve sadece belli bir kimsi durdurulabilir. Madde içerisinden geçerken üstel bir fonksiyon şeklinde bir şiddet azalmasına uğrarlar. Yüksüz olduklarından elektrik ve manyetik alanda sapma göstermezler (Mısır 2001, Oyar 1998).



Şekil 24: Gama ışınları oluşumu ve denklemi (URL2)

Nötronlar

Nötronlar yüksüz parçacıklardır. Bu özelliklerinden dolayı herhangi bir madde içerisine kolaylıkla nüfuz edebilirler. Doğrudan bir iyonlaşmaya sebep olmazlar. Ancak atomlarla etkileşmeleri, iyonlaşmaya neden olan alfa, beta, gama veya x ışınlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Nötronlar sadece kalın beton, su veya parafin kütleleriyle durdurulabilirler. (Mısır 2001, Oyar 1998).

Radyasyon Kaynakları

Doğal Radyasyon

Doğal Radyasyon, insanların katkısı olmaksızın oluşan radyasyonlardır. Dış ve iç kaynaklı olabilirler. Dış kaynaklı olanlar kozmik radyasyon ve yeryüzündeki kayalar ve toprakların yapısında bulunan radyoaktif elementlerin yaydığı radyasyonlardır. İç kaynaklı olan ise canlıların vücudunda doğal olarak bulunan potasyum-40, karbon-14, radyum-226 gibi radyoaktif izotopların yaydığı radyasyondur. Bütün canlıların etkisi altında olduğu bu radyasyona çevre radyasyonu (background radyasyonu) adı verilmektedir. Nerede yaşadığımıza, toprağın bileşimine, içinde yaşadığımız binaların yapı malzemelerine, mevsimlere, yüksekliklere ve bir dereceye kadar da hava koşullarına bağlı olarak bu radyasyon seviyeleri değişebilmektedir.

Yapay Radyasyon

Yapay Radyasyon, insan aktiviteleri sonucu çevreye ilave olan radyoaktif maddeler nedeniyle oluşur. Son yüzyılda silah testleri ve nükleer güç tesisleri gibi aktivitelerle doğal radyasyon düzeylerinde artışlar olmuştur. Radyasyonun barışçıl amaçlı kullanımı ise bugün hayatımızın hemen her alanında işimizi kolaylaştırmaktadır. Doğal kaynaklı çevre radyasyonu herkesi etkilediği halde, yapay radyasyonlar belli zamanlarda ve ilgili kişileri etkiler (meslekleri gereği veya teşhis ve tedavi amaçlı, vb). Yapay radyasyonlar bugün birçok alanda kullanılmaktadır (Gençay, 1994).

Radyasyonun Fen Eğitiminde Yeri

Toplumların yenilikleri takip etmesinde eğitimin önemi çok büyüktür. Eğitim sürecinin en önemli kısmını ise okullar oluşturmaktadır (Fidan, 2012). Okullarda, öğrencilere birey ve toplum gereksinimine göre önceden hazırlanan programlar sayesinde, öğretim faaliyetleri sunularak, öğrenciler üzerinde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır. Eğitimin niteliği bu sebepten dolayı büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998). Ders kitapları da öğrenme ve öğretme sürecinde ön planda olan gerekli bir materyalidir (Gülersoy, 2013). Mevcut öğretim programlarının içeriğini öğrenciye aktarılmasında ders kitaplarına gereksinim duyulur. Bu çalışmada radyasyon konusunun öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki yeri araştırılmıştır. Radyasyon, iç dönüşüm geçiren atomlar tarafından yayınlanan, boşlukta ve madde içerisinde hareket edebilen enerjidir. Radyasyon hem doğal olarak ortamda bulunan hem de ilmi, tıbbi ve endüstriyel olarak geniş perspektifte kullanılan enerji olarak ta tanımlanabilir (Türkiye Atom Enerjisi Kurumu [TAEK], 2013). Doğru kullanımı ile birçok yarar sağlayan, gerekli önlemler alınmadığında ise geri dönüşü olanaksız hasarlar bırakabilen radyasyonun doğru anlaşılması gerekir. Birçok bilim insani en küçük radyasyon dozunun bile insan sağlığında kanserojen etkiler ve genetik değişimler doğuracağı üzerinde durmuşlardır (Erdoğan, 2006). Radyasyon konusunda toplumlarda ortaya çıkan en büyük endişe, radyasyona maruz kalan kişilerde, kanser gibi kötü huylu hastalıklara neden olma ve bu kişilerin gelecek nesillerinde kalıtsal hastalıklar ortaya çıkma olasılığıdır. Olası bir radyasyon maruziyetinde insanlarda ne tür bir biyolojik etkinin belireceğinin hemen anlaşılması çok zordur. (Kam, 2005). İster yüksek, ister çok düşük dozlarda olsun radyasyonun her türlüsü insan sağlığı açısından zararlıdır (Uçar, 1996). Bunun için radyasyon maruziyetinin mutlaka belirli sınırları olmalıdır (Arslanoğlu ve diğerleri, 2007).

Miller'in 1994 yılında İngiltere'de yaptığı çalışmada radyoaktivite konusunun okullarda anlatılmasının zorlukları üzerinde durulmuştur. Dekay ve Maidl'in 2012 yılındaki çalışmalarında ise öğrencilerin lise ve ortaokul seviyesinde radyasyon okur-yazarlığını artırmak için araştırma temelli radyasyon öğretim programında geliştirilmişlerdir. Yeni geliştirilen bu tür öğretim programların öğrencilerin radyasyona bakış açılarını değiştirilebileceği düşünülmüştür (Tortop, B. Mavi, Akkurt, M. Mavi ve Özek, 2008).

Toplumların birçoğunda olduğu gibi Türkiye'de de radyasyona karşı büyük bir önyargı olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak da, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması ve her radyasyonun iyonizan yada iyonizan olmayan radyasyon olarak düşünülmesi olabileceği belirtilmiştir. Molu, Kahyaoğlu ve Köksal'in 2016 yılındaki çalışmaları da öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce, radyo-aktiflik konusunun öğretimine önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Morgül, Yilmaz ve Uludağ'in 2004 yılındaki çalışmalarında, Türkiye'de radyoaktivite ile ilgili bilgilerin ders kitaplarında sinirli olduğu belirtilmiştir. Türkiye yapılan çalışmalar genellikle radyasyon konusunda kavram yanılgılarını belirlemeye yöneliktir (Yumuşak ve ark, 2015).

Radyasyonun insan sağlığı üzerinde yaratabileceği zararlı etkiler uzun zamandır bilinmektedir. Bu etkiler radyasyon yanıkları, radyasyon hastalıkları, doğal ömür süresinin kısalması, kanser ve kalıtımsal bozukluklardır. Hatta çok büyük miktarlarda radyasyon dozuna maruz kalınması halinde ani ölümlere bile rastlamak mümkündür. Bilim adamları 70 yıldan fazla bir süredir, radyasyonun bu tip etkileri üzerinde çalışmaktadır.

Tıbbi ve endüstriyel uygulamalardan, radyasyon kazalarından ve Hiroşima ile Nagazaki'ye atılan atom bombalarından maruz kalınan radyasyonun etkileri aralıksız bir şekilde araştırılmaktadır. Bunların yanı sıra, denek

olarak kullanılan hayvanlar üzerindeki radyasyon etkileriyle ilgili çalışmalar da devam etmektedir. Radyasyon yanığı olaylarına ilk kez, 1895 yılında Röntgen'in X ışınını bulduğunu açıkladığı ilk ay içerisinde rastlanmaya başlanmıştır. Doğal radyoaktiviteyle çalışan ilk araştırmacılarda da bu tür etkiler görülmüştür.

İnsanlar sürekli olarak dogal radyasyona maruz kalmakta, günesten ve uzaydan gelen radyasyonlarla (yer kabuğunda, olusturulan yapılarda, yiyeceklerde ve içilen suda) dogal olarak bulunan radyoaktif maddelerle ışınlanmaktadır. Soludugumuzhavada radyoaktif gazlar vardır. Vücudumuzun kendisi de radyoaktiftir. Ancak doğalradyasyon kaynaklarının dışında insanlar kendi yaptıkları radyasyon kaynaklarıyla daısınlara maruz kalırlar (Çepel, 2003).

Radyasyon bir moleküle isabet edince; onun, ilk ve önemli etkisi molekülün dış yüzündeki elektronları saptırmasıdır. Bu etki, fizik tanımı ile molekülü iyonlaştırma faaliyetidir. Bu faaliyet havada ilk etkisini yaparak havayı iyonlar. İyonlanmış hava elektriksel bir nitelik kazanır. Elektriklenme havayı ılımlı bir dengeye ulaştırırsa sakınca doğmaz. Fazla olursa, bir tarz lodos etkisi yapar; yani baş ağrısı, sinirlilik gibi. Bu etkiyi çok masum radyasyonlarda örneğin çok yakından televizyon seyretmede bile fark edebiliriz. Röntgen laboratuvarlarında bu etki şüphesiz daha fazladır. Havadaki bu iyonlaşma, zararsız sınırdaki çok hafif radyasyonun sonucudur (Dörter Keskin 1998, Göksel 1973).

YÖNTEM

Araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde öğrenim gören ve çeşitli okullarda görev yapan on Fen Bilimleri Öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada, bireylerin radyasyon ve radyasyonun canlılar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden mülakat tekniği kullanılmıştır. Mülakatta beş açık uçlu soru sorulup cevaplar kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak "F1, F2…Fn" şeklinde kodlanıp sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak, katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek bilgi almaya olanak sağlayan derinlemesine mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma örnekleminin tespitinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler için katılımcılardan randevu alınmış, bu esnada görüşülecek konuya ilişkin katılımcılara herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Böylece katılımcıların, araştırılan konuyla ilgili önceden hazırlık yapmaları önlenmiş, mevcut farkındalık düzeylerinin hazırlıksız olarak gerçek durumu yansıtması amaçlanmıştır. Her katılımcıyla yaklaşık 15-20 dakika görüşülüp, görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak veriler kayıt altına alınmıştır. Bunun öncesinde her katılımcıya mülakata başlamadan önce, verecekleri bütün bilgilerin gizli tutulacağını ve sadece akademik amaçlı kullanılacağını belirten bir açıklama yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 9. Radyasyon nedir? Radyasyonun Canlılar Üzerinde Etkisini Nasıl Değerlendirirsiniz?

Cevaplar	Kodlar
Radyasyon canlılara zarar veren bir enerjidir. İnsanlar için vücut yapısını sinir hücrelerini etkilerken tüm canlıların gen yapısını bozabilir.	F1,F2, F10
Radyasyon elektromanyetik dalgaların yayılımıdır. Radyasyon hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği gibi birçok doğal çevreyi etkilemektedir.	F4, F8, F9
Radyasyon enerji yayılmasıdır. Canlılar üzerinde etkisi hem olumludur hem de olumsuzdur	F3, F5,F6, F7

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin radyasyonun genel tanımı hakkında bilgilerinin olduğu ve canlılar üzerindeki etkileri hakkındaki yorumları genel olarak olumsuzdur.

Tablo 10. Radyasyonun Çevreye Etkisini Nasıl Değerlendirirsiniz?

Cevaplar	Kodlar
Çevremiz canlı ve cansız varlıkların tümünü kapsamaktadır. Bizim döngümüzün en altında bulunan ve tüm canlıların kaynağı olan bitkiler zarar gördüğünde etrafımızdaki canlılarla birlikte bizler de zarar görürüz.	F1,F3,F4,F7,F10
Radyasyonun çevreye olumlu etkisi de vardır olumsuz etkisi de vardır. Mesela bazı bitkiler radyasyonla daha verimli hale getirilebilir. Bu yönüyle olumludur diye düşünüyorum.	F2,F6
Çevreye etkisi kesinlikle olumsuzdur.	F5,F8,F9

Tablo 2 incelendiğinde radyasyonun çevreye etkisinin olumsuz olduğu görülmektedir. Mülakat yapılırken çevreden kasıt olarak ne sorulduğu öğretmenler tarafında detaylandırılmıştır. Herhangi bir radyasyon olayından sonra çevrede kalan kalıntılar bitkilere bitkilerden hayvanlara ve hayvanlardan da insanlara aktarılarak radyoaktif madde birikimi olacağı dolayısıyla çevreye zararlı olacağı söylenmiştir.

Tablo 11. Radyasyonun Etkileri Sizce Hep Zararlı Mıdır? Yararlı Etkilerinin De Olabileceğini Düşünüyor Musunuz?

Cevaplar	Kodlar
Radyasyonun etkilerinin hep zararlı olduğunu düşünüyorum. En basiti sağlık sektöründe(röntgen, radyoterapi..)kullanılması sonucu işler biraz kolaylaşmış olsa da insan sağlığına zararı vardır.	F2,F3
Radyasyon tamamen zararlıdır diyemeyiz. Yararlı etkilerinin de olduğunu düşünüyorum. Mesela bazı hastalıkların tedavisinde kullanmak zorundayız. Mr, Egg, kemoterapi, radyoterapi gibi	F1, F4, F5 F6,F7
Tamamen zararlıdır demek doğru olmaz. Zira birçok hastalığın teşhisinde kullandığımız cihazlar da radyasyona dahildir.	F8,F9,F10

Tablo 3 incelendiğinde radyasyonların birçok alanda özellikle sağlık alanında kullanımı oldukça yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Tıbbi alandaki radyasyon uygulamaları, radyasyonla görüntü elde edebilme ve radyasyonun hücre veya tümörleri yok edebilme özelliğine sahiptir. Bu iki özelliğinden dolayı radyasyon hastalıkların teşhis ve tedavisinde önemli rol oynar gibi nedenlerden dolayı radyasyonun yararlı yönlerinin de olabileceğini söyleyen kişi sayısı oldukça fazladır.

Tablo 12. Radyasyondan Korunmak Sizce Mümkün Müdür? Neler Yapılabilir?

Cevaplar	Kodlar
Cihazların kullanımı azaltılabilir ya da bu ürünlerin tamamen çevre dostu olduğu bir üretim sağlanabilir	F3,F7,F9
Radyasyondan korunmak mümkün olabilir. En basit olarak bugün hastanelerde kullanılan röntgen cihazlarındaki radyasyondan etkilenmemek için giyilen kıyafetler gibi şeylerle koruyabiliriz.	F2,F8
Radyasyondan korunabiliriz. Televizyon telefon da radyasyon yayan cihazlardır. Bunların kullanımına dikkat edersek radyasyondan korunmuş oluruz**.**	F1,F4,F6
Radyasyondan tamamen korunmak mümkün değildir. Radyasyon yayan maddelerden uzak durulursa ve dikkat edilirse az da olsa korunmak mümkün olabilir.	F10

Tablo 4 incelendiğinde teknoloji çağında bulunmuş olmamızdan dolayı radyasyondan tam anlamıyla korunmak pek de mümkün olmadığı, teknolojik cihazlarının kullanımının azaltılmasıyla birlikte az da olsa korunmak mümkün olabileceği savunulmuştur..

Tablo 13. Radyasyonun Kadın Ve Erkek Üzerindeki Etkileri Sizce Aynı Mıdır?

Cevaplar	Kodlar
Kadınların erkeklere göre tek dez avantajı; kadın doğum gibi sorunlarını bu cihazlar olmadan çözememeleridir. Bir oran verildiğinde evet farklılık olabilir ancak uç seviyelerde olacağını düşünmüyorum.	F1,F6
Radyasyonun kadın ve erkek üzerindeki etkisi aynı değildir. Çünkü her kadın aynı zamanda bir anne adayıdır. Bebeğini de etkileyebileceği için radyasyonun etkisi kadınlarda daha fazladır.	F2,F3,F4,F5
Radyasyon kadınları da erkekleri de farklı şekilde etkileyebilir. Cinsiyetle alakalı bir farklılık olduğunu düşünmüyorum.	F7,F8,F9,F10

Tablo 5 incelendiğinde radyasyonun kadın ve erkek üzerindeki etkilerinin farklı olabileceği düşünülmektedir. Yalnız kadınlar daha fazla etkilenir veya erkekler daha az etkilenir gibi net bir açıklama yapılamayacağı söylenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Hepimiz kaçınılmaz bir şekilde radyoaktif bir dünya içinde yaşıyoruz. Radyasyonlar, enerji üretiminden, askeri amaçlı kullanılmalara, endüstriden, tıpta teşhis ve tedaviye, tarımsal araştırmalardan bilimsel çalışmalara kadar hemen her alanda kullanılmaktadır. Bunun sonucu olarak da doğal ve yapay radyasyonların etkisi altında bulunmaktayız. Tıbbi alandaki radyasyon uygulamaları, radyasyonla görüntü elde edebilme ve radyasyonun hücre veya tümörleri yok edebilme yeteneğine sahip olması temeline dayanır. Bu iki özelliğinden dolayı radyasyon hastalıkların teşhis ve tedavisinde önemli rol oynar. Radyasyonun tıbbi alanda halen kullanılmakta olan ve gün geçtikçe geliştirilen en eski çeşidi x ışınlarıdır. Tıpta hastalıkların gerek tanınmasında ve gerekse tedavisinde radyasyon ışınları ve radyoaktif maddelerin kullanımı çok yaygındır: Kemiklerde kırık ve çatlakların araştırılmasında, diş kemiklerinin gizli anormalliklerinin izlenmesinde x ışını kullanılmaktadır. Bazı radyoaktif maddeler vücuda verilerek çeşitli dokular kolayca incelenebilmektedir veya vücut içinde belli bölgede tutulup o bölgeyi ışınlayarak tedavi yapılabilmektedir. Yine kanser tedavisinde cerrahi ve ilaç tedavilerine ilave olarak

yüksek dozlarda ışınlama yapabilen radyasyon kaynakları kullanılarak radyoterapi yapılmakta kanserli hücreler öldürülmektedir. İyonlaştırıcı radyasyonların canlı doku (insan vücudu) üzerindeki etkileri vardır. Tıbbi uygulamada faydası zararına ağır basar. Daha doğru ifadeyle, radyasyon tıbbi teşhis ve tedavide ancak yararı zararından fazla olduğu hallerde kullanılır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre fen eğitiminde de öneminden bahsedilen radyasyon hakkında öğretmenlerin genel bilgi düzeylerinin olduğu, radyasyonun canlılar üzerindeki etkileri hakkında bilinçli oldukları ve radyasyondan korunma yöntemlerinden haberdar oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler; radyasyon eğitimine erken yaşlarda başlanmasının önemi göz önüne alınarak ilköğretim ve ortaöğretim programlarına radyasyon konusuna ile ilgili üniteler eklenerek bu konuya fazla yer ayrılabileceği bu doğrultuda da okullarda iyi bir eğitim ile radyasyon konusunun öğrenciler tarafından daha iyi ve daha doğru anlaşılmasının sağlanabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

ÖNERİLER

Öğretmenler; radyasyon eğitimine erken yaşlarda başlanmasının önemi göz önüne alınarak ilköğretim ve ortaöğretim programlarına radyasyon konusuna ile ilgili üniteler eklenerek bu konuya yer ayrılabileceği bu doğrultuda da okullarda iyi bir eğitim ile radyasyon konusunun öğrenciler tarafından daha iyi ve daha doğru anlaşılmasının sağlanabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Radyasyonun yararları ve radyasyonun zararları hakkında Türkiye Atom Enerjisi Kurumu ve diğer ilgili kurumların çeşitli seminerler ya da bilgilendirme toplantıları yaparak halkın bilinçlendirilmesi de sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Arslanoğlu, A., Bilgin, S., Kubalı, Z., Ceyhan, M.N., İlhan, M., ve Maral, I. (2007). Radyolojik görüntüleme yöntemleri sırasında hastaların maruz kaldıkları iyonizan radyasyon dozu hakkında doktor ve intern doktorların bilgi düzeyi. *Journal Diagnostic and Interventional Radiology,13*, 53-55.

Çepel, N. 2003. *Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri*. TÜB_TAK Popüler Bilim Kitapları, 3. Baskı, Ankara.

Dörter K., G., **Ağır Metallerin ve Radyasyonun Biyolojik Etkilerinin Karşılaştırılması,** İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, 1998.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, S., (2006). İyonizan radyasyon insan sağlığına yararlı mı? *Türkiye Klinikleri,, 26*, 555-558.

Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi.

Gençay, Ş., 1994. Nükleer Elektrik ve Çevre, Elektrik Enerjisi ve Teknolojileri Sempozyumu, İTÜ Yayınları, İstanbul.

Göksel, S., **Radyasyonun Biyolojik Etkileri ve Korunma,** İ.T.Ü. Matbaası, İstanbul, 1973

Gülersoy A, E. (2013)İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi .*International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education , 2,* 1.

Johns, H.E.,Cunningham, J.R. 1983. ThePhysicis of Radiology, C. Thomas Publishers.

Kaçar, A. 2006. Yapılarda Radyasyon Kalkanı Olarak Kullanılan Barit Agregalı Ağır Beton Elemanların Zırh Kalınlık Hesaplarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, SDÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta, 60s.

Kahya, S. 1985. Yüksek Aktiviteli Bir Nokta Gama Kaynağının Zırhlama Problemleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 46s.

Kam, C. (2005). *A survey on doctors' awareness and attitude of radiation dose of imaging examination in Hong Kong*. Postgraduate Thesis. The University of Hong Kong, Medical Sciences, Hong Kong.

MISIR, M.,Ş., **Radyoaktif Elementlerin Endüstriyel Alanda Kullanılması,** Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Antakya, 2001.

Millar R., (1994). School students' understanding of key ideas radioactivity and ionizing radiation. *Public Understanding of Science , 3*, 53-30.

Molu, Z., Kahyaoğlu H., ve Köksal E. A. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Radyoaktiflikle İlgili Bilgi Düzeyleri. *Journal of the Turkish Chemical Society,* 1, 165- 190.

Morgul, I., Yılmaz, A., ve Uludağ, N. (2004). Lise 2 kimya ders kitabında yer alan radyoaktivite konusunun incelenmesi, öğrencilerin bu konudaki bilgilerinin araştırılması ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 206-215.

Oyar, O., **Radyolojide Temel Fizik Kavramlar,** Nobel Tıp Kitapevi, İzmir, 1998.

Özalpan, A. 1980. Radyobiyoloji. İstanbul Üniversitesi, Fen Fakültesi Basımevi No:152, İstanbul.

Shapiro, J. 1972. Radiation Protection, Harward University Pres, Cambridge.

TAEK. 1999. Nükleer Enerji, Çekmece Nükleer Araştırma ve Eğitim Merkezi Bilgiler -Haberler Sayı 57, İstanbul.

TAEK (2013). Radyasyon ve Biz. http://www.taek.gov.tr/ öğrenci/bolum4_04.html adresinden 13 Mayıs 2015'de alınmıştır.

Tortop, H.S., Mavi, B., Akkurt, I., Mavi, M., and Özek, N. (2008). Investigation of knowledge level of high school student on radiation concept. ,25. Uluslararsı Fizik Kongresi konferansında yayınlanmış bildiri.

Uçar, M. (1996). *Gata hastanesinde iyonizan radyasyon riski altında çalışan doktorlarda risk algılanmasının belirlenmesi.* Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Halk Sağlığı Anabilim dalı, Ankara.

Yumuşak, A., Maraş, İ., ve Şahin, M. (2015). Effects of computer-assisted instruction with conceptual change texts on removing the misconceptions of radioactivity. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3(2), 23-50.

URL1: http://www.taek.gov.tr/taek/rsgd/egitim/cnaem_brosur.html

URL2: https://twitter.com/khosann/status/1055506706552311810?lang=eu

URL3: http://www.taek.gov.tr/taek/rsgd/egitim.html).

1923-1946 YILLARI ARASI HAKKÂRİ İLİ SİYASİ DURUMU

Sevda ERTUŞ

Uzman, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Milli Eğitim Bakanlığı Hakkâri, Türkiye ertussevda30@gmail.com

Figen ATABEY

Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü , Ağrı Türkiye, f.atabeg@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Hakkâri'nin 1946-1960 yılları arasındaki siyasi yapısının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Sanayi İnkılabının da başlaması üzerine büyük devletler ham madde ve petrol ihtiyaçları için yönlerini Ortadoğu'ya Irak'a çevirmişlerdir. Musul'da bulunan petrol yatakları Almanya, Fransa, İngiltere arasında bir rekabete neden olmuştur. İtilaf Devletleri, kendi aralarında yapmış oldukları gizli antlaşmalarla Ortadoğu'daki toprakları paylaşmış, 1916 yılında yapılan Skeys-Picot Antlaşması ile Musul Fransa'ya bırakılmıştır. 1920 yılında gerçekleşen San Remo Konferansı'nda ise Musul, İngiltere'ye bırakılmıştır. Osmanlı Devleti için savaşı bitiren Mondros Ateşkes Antlaşması'nın 7. Maddesine dayanan İngiltere, 3 Kasım 1918 tarihinde Musul'u işgal etmeye başlamıştır. İngiltere Musul'u sahip olduğu petrol yataklarından dolayı tamamen sömürge olarak görürken Türkiye Cumhuriyeti ise Musul'u vatan meselesi olarak görmüştür. Musul sorunu Nasturî nüfus yoğunluğundan Hakkâri'yi de yakından etkilemiş, 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nda karara bağlanamayıp, dokuz ay içerisinde taraflar arasında yapılacak karşılıklı görüşmelere bırakılmıştır. Türk Heyeti Musul sorununun Milletler Cemiyeti'nin gözetiminde karara bağlanmasından yana olmuştur. İngiliz heyeti ise Milletler Cemiyeti'nde görüşülmeden önce tarafların kendi aralarında görüşmesini istemiştir. İngiliz heyetini çıkmazdan çıkaracak olan bu öneri, Türk heyetini zor durumda bırakacak ve Misak-ı Milli kararlarına ters düşeceğinden İsmet İnönü tarafından reddedilmiştir. 5 Haziran 1926 tarihli Ankara Antlaşması ile Musul, İngiliz mandaterliği altındaki Irak'a bırakılırken Hakkâri; Misak-ı Milli uygun olarak Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde kalmıştır. Bu dönemde dünyada yaşanan siyasi ve ekonomik krizler doğal olarak Türkiye'yi de yakından etkilemiş, ülke siyaseti ve ekonomisi ona göre şekillenmiştir. Cumhuriyet ilan edilmeden önce 9 Eylül 1923 tarihinde kurulan Cumhuriyet Halk Fırkası Türkiye Cumhuriyeti'nin birçok yerinde teşkilatlanmaya başlamışken Hakkâri'de kurulamamıştır. CHF'nin Hakkâri'de kurulamamasının tek nedeni 1932 yılında Van iline bağlanmış olması değildi, coğrafi yapısının zorlu engebeye sahip olması, Türkiye Cumhuriyeti'nin en uç noktasında olması gibi nedenler de vardı. 1936 yılında Hakkâri tekrar il statüsüne getirmiş ve 22 Ağustos 1945 tarihinde Cumhuriyet Halk Partisi Hakkâri'de kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hakkâri, Lozan Barış Antlaşması, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)

THE POLITICAL STATUS OF THE HAKKÂRİ PROVINCE BETWEEN 1923-1946

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the political structure of Hakkari between the years 1946-1960. After the Industrial Revolution started before the First World War, the allied states turned to the Middle East and Iraq for their raw material and oil needs. Germany, France and England have entered into a competition to have rich oil deposits in Mosul. The Allied Powers shared the lands in the Middle East with the secret agreements they made among themselves, and Mosul was left to France with the Skeys-Picot Treaty in 1916. In the San Remo Conference held in 1920, Mosul was left to England. Britain began to occupy Mosul on 3 November 1918, based on Article 7 of the Mondros Armistice Treaty, which ended the war for the Ottoman State. Britain sees Mosul as a purely colonial land because of its oil deposits, while the Ankara government sees Mosul as a homeland issue. The Mosul problem affected Hakkari closely due to the Nestorian population density, and could not be resolved in the Lausanne Peace Treaty signed on July 24, 1923, and left to mutual negotiations between the parties (England-Ankara Government) within nine months. The Turkish Delegation favored the resolution of the Mosul issue under the supervision of the League of Nations. The British delegation, on the other hand, asked the parties to meet with each other before the issue was discussed in the League of Nations. This proposal, which would put the British delegation out of a deadlock, was rejected by İsmet İnönü because it would put the Turkish delegation in a difficult situation and contradict the National Pact decisions. While Mosul was left to Iraq under British mandate with the Ankara Agreement dated June 5, 1926, Hakkari; It remained within the borders of the Republic of Turkey in accordance with the National Pact decisions. During this period, the political and economic crises in the world naturally affected Turkey closely and the country's politics and economy were shaped accordingly. While the Republican People's Party, which was established on September 9, 1923 before the proclamation of the Republic, started to be organized in many parts of the country, it could not be established in Hakkari. The only reason why RPP could not be established in Hakkari was not that it was attached to the province of Van in 1932, but there were also reasons such as its geographical structure having a difficult roughness and being at the farthest point of the Republic of Turkey. In 1936, Hakkari was brought back to the status of a province, and the Republican People's Party was established in Hakkari on 22 August 1945.

Keywords: Hakkari, Lausanne Peace Treaty, Republican People's Party (RPP)

GİRİŞ

Milli Mücadele başarı ile sonuçlandıktan sonra İtilaf Devletleri ve Ankara Hükumeti arasında barış görüşmelerinin yapılması amacı ile Lozan'da bir konferans yapılmasına karar verlmiştir. Konferansa Ankara Hükumetinden hangi heyetin gideceği konusunda tartışma çıkmıştır. Konferansa İsmet İnönü başkanlığındaki heyetin Lozan'a gitmesine karar verilmiştir. Konferansta bir tarafta Türk heyeti diğer tarafta İngiltere, Fransa, Yugoslavya, Yunanistan, Japonya ve İtalya yer almıştır. ABD gözlemci olarak katılmış Rusya ve Bulgaristan ise Boğazlar için katılmıştır. Konferansta alınan kararlar Misak-I Milli kararlarına ters düşmüştür. Bu kararlar Türk heyeti tarafından redddedilmiştir. Ingilterenin konferansa katılmasının asıl amacı Ortadoğu petrollerine sahip olmak. Özellikle de Irak'a bağlı Musul'u ve Nasturilerin yoğunlukta bulunduğu Hakkâri için konferansa katılmıştır. İngiltere konferansta Musul'un yanında Hakkâri'yi de isteyince konferans sonuca bağlanamamıştır. Sorunun Milletler

Cemiyetin'e taşınmasına karar verilmiş; fakat Tütkiye Cumhuriyeti henüz Milletler Cemiyeti'ne üye değildi ve baskın olan devlet İngiltere olmuştur. Musul sorunu ve Hakkâri Milletler Cemiyetinde de çözülemeyince görüşmeler İngiltere Hükumeti ile Ankara Hükumeti'ne yani ikili görüşmeye bırakılmıştır. Yapılan ikili görüşmede de bir sonuç alınamayınca 5 Haziran 1926 tarihinde yaoılan Ankara Antlaşması ile Musul İngiliz sömürüsü altındaki Irak' bırakılmış, Hakkâri ise Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde kalmıştır. Yaşanan bu gelişmelerden sonra Van iline bağlı olan Hakkâri 1936 yılında il statüsüne getirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu gibi Cumhuriyet Halk Partisi ülke genelinde teşkilatlanmaya başlamıştır. Hakkâri'nin ülkenin en uç noktasında yer alması, engebeli bir yapıya sahip olması sebeplerden dolayı CHP bölgede 1945 yılında telkilatlanmaya başlamıştır. CHP'nin kurulması ile birlikte Hakkâri'de Halkevleri de faaliyetlere başlamışır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Tez, makale ve kitap araştırma yöntemi de kullanılmıştır.

TEK PARTİ DÖNEMİNDE HAKKÂRİ (1923-1946)

1.1. Lozan Barış Konferansı ve Antlaşması

Milli Mücadele'nin başarıyla sonuçlanmasının ardından barış görüşmeleri amacıyla Lozan Konferansı'nın toplanma süreci başlamıştır. 13 Kasım 1922 tarihinde Lozan'da toplanması planlanan konferansa hangi heyetin gideceği tartışmaya yol açmıştır. İtilaf Devletleri'nin kendi aralarındaki anlaşmazlıklar ve İngiltere'nin içinde bulunduğu sorunlar yüzünden konferans belirlenen tarihte değil, 20 Kasım 1922 tarihinde başlamıştır.[154] 20 Kasım 1922 tarihinde toplanan Lozan Konferansı'nda Türkiye, Birinci Dünya Savaşı'nın galibi devletler ile bir araya gelmiştir.[155]

Konferansa bir tarafta Türkiye yer alırken diğer tarafta ise İngiltere, Fransa, İtalya, Japonya, Yunanistan, Japonya ve Yugoslavya da yer almıştır. Rusya ve Bulgaristan ise konferansa sadece Boğazlar konusu görüşülürken katılmıştır. ABD ise gözlemci sıfatı ile görüşmelerde yer almıştır.[156]Türk heyetinin Misak-ı Milli'den taviz vermemesi üzerine konferansta ayrışmalar, huzursuzluklar baş gösterdiğinden görüşmelere ara verilmiştir.

Türk heyeti konferansta Boğazlar konusu, kapitülasyonlar ve Musul konularında taviz vermemiştir. Türk Heyeti'nin Misak-ı Milli[157]'den dolayı taviz vermedikleri konulardan, İtilaf Devletleri'nin Türkiye üzerinde

[154] İsmet İnönü, *Hatıralar,* C.II, Bilgi Yayınevi, İstanbul 1967, s.36.s

[155] Suna Kili; *Türk Devrim Tarihi*, Türkiye İş Bankası Yayınları, XII. Baskı, s.141, 2008 Ankara.

[156] Mahmut Gologlu, *Türkiye Cumhuriyeti Milli Mücadele Tarihi V (1923)*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2011, s.124.

[157] Misak-ı Milli, milli antlaşma, sözleşme anlamına gelmektedir. Tam bağımsızlığın sağlanması için yapılan ve Mebusan Meclisi'nde kabul edilen antlaşmadır. Sınırlar, Boğazlar, Azınlık Hakları, Kapitülasyonlar, Arap ülkeleri, Batı Trakya Vilayet-i Selase, Osmanlı Borçları hakkında kararlar alınmıştır. Türkiye'nin tam bağımsızlık yolunda attığı en önemli milli adımlardan biridir. Bkz. Serdar Sakin, "Misak-ı Milli'nin Hazırlanışı Kapsamı ve Tarihsel Değeri", *Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı,* Kayseri, 2003, s.111.

planladıkları emellerini ertelemek zorunda kalmışlardır. Görüşmelerde uzlaşmaya varılamayınca 4 Şubat 1923 tarihine kadar konferansa ara verilmiştir. 4 Şubat 1923 - 23 Nisan 1923 tarihleri arası Lozan Barış Konferansının kesilme dönemidir.

23 Nisan 1923 tarihi itibariyle Lozan Konferansı'nın ikinci dönemi başlamıştır[158] Konuşulan konular arasında Musul Sorunu, kapitülasyonlar ve azınlıklar konusunda kesinlikle geri adım atılmayacağı taviz verilmeyeceği konusunda fikir birliği yapılmıştır. Konferansın birinci döneminde askeri konular ve sınırlar ele alınmış çoğunlukla da çözüme kavuşturulduğu için ikinci dönemde daha çok mali konular ele alınmıştır.

İtilaf Devletleri; kapitülasyonlar konusunda Türk heyetinin taviz vermesini istemiş; Türk heyeti tam bağımsızlığa ters düşen her öneriyi reddetmişlerdir. Bu kapsamda Musul sorunu çözüme kavuşturulamamış ilgili devletlerce ayrıca görüşülmeye bırakılmış ve öyle anlaşmaya varılabilmiştir. Ankara Hükümeti ve Lozan'da bulunan Türk heyeti arasında mübadele meselesi, borçların ödenmesi ve Musul sorunu yüzünden anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştır.

Çözülemeyen bazı sorunlara rağmen 24 Temmuz 1923 tarihinde Lozan Barış Antlaşması; İngiltere, Fransa, İtalya, Japonya, Yunanistan, Romanya, Sırp-Hırvat-Sloven Devletleri ve Türkiye arasında imzalanmıştır. Çözülemeyen Musul konusu ise İngiltere ve Türkiye arasında görüşülmek üzere konferans sonrasına bırakılmıştır.

1.2. Musul Meselesi ve Hakkâri

Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Musul sahip olduğu petroller dolayısı ile İtilaf Devletleri'nin dikkatini çekmiştir. Bu bölge; Almanya, İngiltere, Fransa arasında rekabet konusu olmuştur. İtilaf Devletleri kendi aralarında yaptıkları gizli antlaşmalardan biri olan 1916 yılında imzalanan Skyes-Picot Antlaşması ile Osmanlı Devleti'nin Ortadoğu'daki topraklarını paylaşmışlardır.[159] Sykes-Picot Antlaşması ile Fransa'ya bırakılan Musul, 1920 yılının Nisan ayında gerçekleşen San Remo Konferansı'nda İngiltere'ye verilmiştir.[160]

30 Ekim 1918 tarihinde imzalanan ve Birinci Dünya Savaşı'nı bitiren Mondros Ateşkes Mütarekesi'nin 7. maddesine dayanarak İngiltere, 3 Kasım 1918 tarihinde Musul'u işgal etmiştir. İngiltere; Musul'u bulunduğu konumdan, petrol yatakları açısından sömürge altına almak istemiştir. Türkiye, Musul'u vatan meselesi olarak görürken İngiltere ise Musul'u tamamen petrol olarak görmüştür. Musul sorunu; Lozan'da çözüme kavuşamayan konulardan biri olmuştur.[161]Sorun dokuz ay içinde çözüme kavuşturulamazsa konu Milletler Cemiyeti'ne taşınacaktı. İngiliz heyeti İstanbul'da yapılacak olan konferans için Türkiye'ye gelmiş, İstanbul'da iki devletin heyetleri de masaya oturmuştur. 19 Mayıs 1924'teİstanbul'da başlayan Haliç Konferansında İngiltere Musul'a ek olarak Nasturi nüfus yoğunluğundan dolayı Hakkâri'yi de istemiştir. Bu talep üzerine görüşmeler son bulmuştur. Türkiye sorunu Milletler Cemiyeti'ne taşımıştır.

---

[158] Semih Yalçın, *Atatürk'ün Milli Dış Siyaseti*, Berikan Yayınevi, Ankara 2000, s.115.
[159] Mim Kemal Öke, *Musul-Kürdistan Sorunu (1918-1926)*, Bilge Karıca Yayınları, İstanbul 2002, s.22.
[160]Lord Kinross, *Atatürk Bir Milletin Yeniden Doğuşu*, Sander Yayınları, İstanbul 1994 s.430.
[161] Fatih Tuğlıoğlu, "Ali Naci Karaca'nın Gözüyle Lozan Konferansı ve İsmet Paşa" *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi (Lozan Antlaşması Özel Sayısı),*S.53, 2013 s.303.

Milletler Cemiyeti bu konu için Belçika'nın başkenti Brüksel'de 29 Ekim 1924 tarihinde acil bir şekilde toplanmıştır.[162]Burada alınan karara göre geçici bir sınır hattı çizilmiş, bu sınır hattı da Hakkâri-Musul sınırı olmuştur. İngiltere; Milletler Cemiyeti'ne sunduğu raporda da Musul'un yanında Hakkâri'yi istemiş, Türkiye ise her iki bölgenin de Türkiye sınırları içinde kalması gerektiği konusunda ısrar etmiştir. Musul, Misak-ı Milli kararları açısından Türkiye toprağı olarak görülmüştür. Bu yüzden de İsmet Paşa'nın bu konuda taviz vermesi mümkün olmamıştır. İngiliz Heyeti konunun Milletler Cemiyeti'ne götürülmeden önce tarafların kendi aralarında bir kez daha görüşülmesi gerektiğini savunmuştur. Bu öneri İngilizleri çıkmazdan kurtarsa da Türk tarafını çıkmazda bırakmıştır. İngiliz heyeti tarafından sunulan bu öneri Misak-ı Milli kararları ile örtüşmemiş ve Türk Heyeti tarafından da reddedilmiştir.[163]

Milletler Cemiyeti Irak'ta referandum yapılmasını talep etmişse de İngiltere bunu kabul etmemiştir. Irak halkı da kendi arasında bölünmüş, bir kısmı İngiltere'ye bağlanmak istemiş, bir kısmı da Türkiye'ye bağlanmak istemiştir.

İngiltere; Milletler Cemiyeti üzerinde nüfuzu olan bir ülkeydi ve karar da İngiltere'nin istediği gibi olmuştur. Kerkük, Süleymaniye, Musul İngiltere'ye bırakılmıştır. Heyet Hakkâri'nin İngiltere'ye verilmesine karşı çıkmış, Türkiye topraklarında kalmasına karar vermiştir. Yüzyıllar boyunca Osmanlı toprağı olan Musul; Irak topraklarında kalmış ve İngiltere'nin manda yönetimine bırakılmıştır.

Türkiye bu esnada henüz Milletler Cemiyetine üye değildi ve İngiltere Milletler Cemiyeti üzerinde etkiliydi. Yeni kurulan Türkiye askeri anlamda çok yorgun düşmüş ve İngiltere ile bir savaşa giremeyecek durumdaydı. Şeyh Sait isyanı ile de uğraşan ülke, 5 Haziran 1926 tarihinde Ankara Antlaşması ile Musul'un İngiltere'ye bırakmak zorunda kalırken, Hakkâri'nin Türkiye topraklarında kalmasını sağlamıştır. Bu antlaşmaya göre Brüksel Hattı, Türkiye-Irak sınırı kabul edilmiştir.[164]Hakkâri, Cumhuriyet döneminde 1924 yılında merkezi Çölemerik olarak vilayet haline getirilmiş, 20 Mayıs 1933 tarihinde Van iline bağlı bir ilçe haline getirildiyse de 4 Ocak 1936 tarihinde tekrar il olarak kabul edilmiştir.

1.3.Hakkâri'de Cumhuriyet Halk Partisi Teşkilatlanması ve Faaliyetleri

Cumhuriyet ilan edilmeden önce 9 Eylül 1923 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk fırkası (partisi) olan Cumhuriyet Halk Fırkası'na dönüşmüştür. Fırkaya dönüşmesi ile birlikte ülke genelinde örgütlenmeye ve il başkanlıkları açmaya başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu andan itibaren il merkezlerinden biri olan Hakkâri'de CHF'nin teşkilatlanma yaptığı illerden biri olamamıştır. Hakkâri ilinin mevcut coğrafik özelliklerinin yanı sıra merkeze olan uzaklığı ve Türkiye'nin en uç noktasında olması gibi nedenlerden dolayı gelişimi diğer illere göre zayıf kalmıştır. Bu durum Hakkâri'nin1932 yılında Van vilayetine bağlanmasına neden olmuştur. Ancak 1936

[162] Sezen Kılıç, "Musul Sorunu ve Lozan*" Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.21*, S.71 Ocak 2008, s. 331.

[163] Seyhan Topaloğlu, "Lozan Barış Antlaşması ve İki Aşamalı Oyun", *Yüksek Lisan Tezi, Küreselleşme ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı*, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ, 2018, s. 117.

[164] Ahmet Eyicil, Peyman Hamadlak "Türkiye-Irak İlişkilerinde Musul Sorunu", *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, Şubat 2015, s.76.

yılında tekrar il olmasıyla birlikte Hakkâri'de hem CHP teşkilatlanması hem de Halkevi faaliyetlerinin aynı anda olduğunu görmekteyiz.

Cumhuriyetin kuruluşundan beridir Cumhuriyet Halk Partisi teşkilatlanmış ve ülke genelinde faaliyetleri olmuştur. CHP'nin Hakkâri'de kurulması yukarıda da bahsettiğimiz sebeplerden dolayı gecikmiştir. 22 Ağustos 1945 tarihinde Hakkâri'de ilk defa CHP teşkilatını Erzincan milletvekili Muş Bölge Müfettişi Feyzi Kalfagil kurmuştur. Bölgede CHP'nin kurulması ile birlikte bölgeye merkezden müfettiş gönderilmiş ve halkın partiden memnun kaldıklarını, partinin kurulması ile bölgede düzenin olduğunu saptamışlardır. Merkezlerde ilçelerde hükümet ve parti karşıtı herhangi bir sorunun olmadığını belirtmiştir.[165]Fevzi Kalfagil; parti il teşkilatını asil ve yedek üyeler olmak üzere kurmuş ve seçimi yapmıştır. Reşit Keskin başkan, İbrahim Kaya muhasip katip, Selim Seven, Sait Korkmaz, Mehmet Çallıparti üyeleri olarak seçilmişlerdir. Sait Şans, Mehmet Ertuş, Kasım Çetin, Tahir Taş ve Mustafa Şimşek ise yedek üyeler arasında olan isimlerdi.[166] Hakkâri'de CHP teşkilatını kuranlar Reşit Keskin ve Halit Ertuş olmuştur.[167]

Hakkâri'de CHP teşkilatı kurulurken en çok dikkat edilen nokta; nüfuz sahibi olan aşiret büyüklerinin teşkilata alınması olmuştur. Bu bölgede teşkilatlanması zaman alan CHP, kendini bölge halkına kabullendirebilmek için halk tarafından sevilen, saygı duyulan isimleri kurul üyeliğine dahil etmiştir.

Selim Seven[168] ve İbrahim Kaya[169] bölge halkı tarafından sevilen saygı duyulan isimler arasında olup bu isimler CHP kurul üyeliklerine alınmışlardır.[170] Hakkâri; 1935 yılına kadar Van vilayetine bağlı bir ilçe konumda olduğu için seçim çalışmaları Hakkâri adına değil de Van vilayeti adına faaliyetlerde bulunmuştur. 1936 yılında Hakkâri, Van vilayetinden ayrılıp il statüsüne kavuştuktan sonra kendi adına faaliyetlerde bulunmuşlardır.

Hakkâri CHP teşkilatının en çok faaliyet gösterdiği yerler; halkevleri olmuştur. Daha sonra yerel ve genel seçimlerde seçimde en iyi sonucu alabilmek için il başkanları ve mebusluğa müracaat edenlerle birlikle çalışmalar yapmışlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

---

[165]BCA, Fon No:490-1-0-0 Kutu No:998 Dosya No:856, Sıra No:1, s.21.

[166] Özgen, *a.g.t.* s.158.

[167] 1991-1992 yılları arasında Hakkâri SHP İl Başkanlığı Yapan Musa Ertuş ile 20 Ekim 2019 tarihinde yapılan röportajla öğrenilmiştir. 1938-1956 yılları arasında 4. Dönem Hakkâri Belediye Başkanlığı yapmış olan Reşit Keskin'in; Hakkâri 2004-2009 ve 2014-2019 yılları arasında 2. Dönem Belediye Başkanlığı yapmış olan Fatih Keskin ile yapılan 22 Ekim 2019 tarihli röportajla öğrenilmiştir.

[168]BCA, Fon No: 790-1-0-0, Kutu No:160 Dosya No:639 Sıra No:1, s.10. Selim Seven, Dağgöl mahallesinden olup 1864 tarihinde doğdu. 1920 senesinde Hakkâri'nin Marinos köyünden gelerek merkezde yerleşmiş, medrese mezunu, Musul'un İmadiye ilçesine bağlı Bamerni köyünde oturmakta idi. Nakşi Şeyhi Bahaddin'den el almış olmakla beraber ayin yapmamakta, on beş dönümlük arazisi ve 30 koyunu vardı. Bütün Hakkâri halkının sevgi ve saygısını kazanmış, uzun zamandan beri devlet lehine çalışmıştı.1926 yılındaki Çölemerik taarruzuna iştirakle isyan eden Giravi aşiret reislerinden Lezgin'i Irak'tan nasihat ederek getirip Hükümete teslim etmiş ve daima devlete yardımcı olmuş ve müspet politika takip etmiştir. Selim Seven halkın güvenini kazanmış halka söz geçirebilen biri olup ilk bakışta CHP Hakkari İl Başkanı olması düşünülmüştür. Fakat yeni harfleri okuyup yazamayan Selim Seven sakallı olduğundan halka verdiği güvenden dolayı seçimlere katılmıştır.

[169]BCA, Fon No: 490 1 0 0, Kutu No: 160, Dosya No: 639, Sıra No: 1, s. 10; İbrahim Kaya, Hakkâri Bağıulya mahallesinden olup 1894 tarihinde doğmuştur.. Çiftçilikle uğraşmış ve rüştiye mektebinden mezun olmuştur. İbrahim Kaya'nın Abbasiler soyundan olduğu iddia edilmiştir.

[170]BCA, Fon No: 490-1-0-0 Yer:160-639-1 s.8.

Araştırılan dönem ile ilgili çok fazla belge, kaynak bulunmadığı için biraz zorlukla karşılaşılmış fakat bulunan kaynaklarla çalışma tamamlanmıştır. Hakkâri ile ilgili belge, makale, tez kitap az olduğundan bu çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda İngiltere'nin Musul'un yanında Hakkâri'yi neden istediği ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin Hakkâri'de teşkilatlanma ve faaliyetlerinin neler olduğu anlaşılmıştır.

ÖNERİLER

Çalışmada yararlanılan kaynaklar çalışmayı doğru bir şekilde anlamamı ve tamamlamamı sağlamıştır. Hakkâri ile ilgili çalışma yapacaklara bu çalışma yardımcı olacaktır. Hakkâri ile ilgili çalışma yapacaklar çok kapsamlı araştırma yapmaları doğrultusunda kaynak elde edebilirler.

KAYNAKÇA

Eyicil, (A). Hamadlak, (P). Türkiye-Irak İlişkilerinde Musul Sorunu. (2015.02). *KSU Sosyal Bilimler Dergisi.*

Goloğlu, M. (2011). Türkiye Cumhuriyeti Milli Mücadele Tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İnönü, İ. (1967). Hatıralar, C.II. İstanbul: Bilgi Yayınları.

Kinross, L. (1994). Atatürk Bir Milletin Yeniden Doğuşu. İstanbul: Sander Yayınları.

Kılıç (S). Musul Sorunu ve Lozan (2008. 01.01). *Atatürk Araştırma Dergisi C.21 S.7.*

Öke. (K). (2002). Musul-Kürdistan Sorunu (1918-1926). İstanbul: Bilge Karaca Yayınları.

Özgen, (Ö). (2016). Hakkâri Vilayetinin Sosyo-İktisadi ve Siyasi Yapısı (1923-1960), *Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Uşak.

Sakin, S. (2003). Misak-ı Milli'nin Hazırlanışı Kapsamı ve Tarihsel Değeri, Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Kayseri.

Topaloğlu, (S). (2018). Lozan Barış Antlaşması ve İki Aşamalı Oyun. Yüksek Lisans Tezi Küreselleşme ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı. Namık Kemal Üniversitesi Tekirdağ.

Yalçın, S. (2000). Atatürk'ün Dış Siyaseti, Ankara: Berikan.

BCA. Fon No:790-1-0-0. Kutu No: 160. Dosya No:639. Sıra No: S.1.

BCA. Fon No:490-1-0-0. Kutu No:160. Dosya No. 639. Sıra No:1 S.10.

BCA. Fon No: 490-1-0-0. Yer: 160-639-1 S.8.

SOSYAL BİLGİLERDE OKUL DIŞI BİR ÖĞRENME KAYNAĞI: MÜZELER

Harun ER
Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com
Amine ÖZCAN
Bartın Üniversitesi, amineozcan97@gmail.com

ÖZET

Eğitim, ülkemizde ve dünyanın gelişmiş pek çok ülkesinde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı doğrultusunda şekillendirilmiştir. Türk eğitim sisteminde önemli bir yer teşkil eden sosyal bilgiler de öğrencilerin öğrenmelerinde aktif bir rol oynayan, yeni karşılaştıkları bilgileri ezberlemeden önceki bilgilerle ilişkilendirerek anlamlandırdıkları, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin hedeflendiği yapılandırmacı anlayış çerçevesinde inşa edilmiştir. Okulda gerçekleştirilen öğrenme ortamları genellikle gerçek yaşam deneyimlerinden uzak ve soyut nitelikli bir yapıya sahiptir. Günümüzde bu öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek ve öğrencilere daha somut düzeyde farklı kaynaklar sunmak bir zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda müzeler içinde barındırdıkları somut nesneler, tarihi ve kültürel varlıklar ve sundukları ortam ile geleneksel sınıf anlayışı dışında alternatif bir öğrenme ortamı sunarak bir anlamda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına uygun bir zemin hazırlamaktadır. Sosyal bilgileri ezbere dayalı bir ders olmaktan çıkarmak için yapılabilecek en önemli çalışmalardan biri konuları yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırmak ve öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanmaktır. Herhangi bir konu üzerinde yapılan laboratuvar çalışması gibi müzelerde öğrencilere, sosyal bilgiler öğretiminde kavramların ve olayların öğretimi açısından başka bir yerde toplayamayacağı bilgileri ve elde edemeyeceği deneyimleri edinmeye olanak sağlamaktadır. Müzelerin somut bir nitelik taşıması, ilgi çekici olması ve öğrenmeyi etkin kılması nedeniyle sosyal bilgiler eğitimde kullanılmasının pek çok yararı bulunmaktadır. Müze kullanımı, öğrencilerin tarihi eser ve kültürel varlıkların değerini anlamalarını, kültürel mirasa sahip çıkarak korumalarını ve farklı kültürlere hoşgörülü yaklaşarak çok kültürlülüğü benimsemelerini sağlar. Sosyal bilgiler eğitiminde özellikle tarihi ve kültürel konuların öğretiminde, geçmiş zamanlara ve tarihi ve kültürel olaylara ilişkin bilgilerin öğrenciye "aktarılması veya ezberletilmesi" değil, "tarihsel anlama ve düşünme" ve "kültürel farkındalık ve biliş" becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için müzeler ideal bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Literatüre dayalı hazırlanan bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamları, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak müzeler, müzenin tanımı, türleri ve işlevleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca müze eğitimi ve bu eğitimin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği ve öğrencilere katkılarının ne olduğu üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise müzelerin sosyal bilgiler eğitiminde ihtiva ettiği önem ve kullanımı konusuna değinilmiştir. Sonuç olarak, müzelerin sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı bir öğrenme kaynağı anlamında önemli bir yer teşkil ettiği bu bağlamda konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenmeye imkân tanıdığı ve derse olan ilgiyi arttığı ifade edilebilir. Ayrıca müzelerin öğrencilerde; sorgulama, yaratıcı düşünme, tarihsel empati ve kültürel farkındalık gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, okul dışı öğrenme, müzeler.

AN OUT OF SCHOOL LEARNING SOURCE IN SOCIAL STUDIES: MUSEUMS

ABSTRACT

Education has been shaped in line with the constructivist approach in our country and in many developed countries of the world. Social sciences, which constitute an important place in the Turkish education system, have also been built within the framework of a constructivist understanding that plays an active role in students' learning, they make sense of the information they have just encountered by associating them with the information before they are memorized, and that it is aimed to learn by doing and experiencing. Learning environments at school are generally far from real life experiences and have an abstract nature. Nowadays, diversifying these learning environments and presenting different resources to students at a more abstract level is an obligation. In this context, the concrete objects they contain in museums, with the historical and cultural assets and the environment they offer, provide an alternative learning environment other than the traditional classroom understanding, thus preparing a suitable ground for the implementation of the constructivist approach. One of the most important activities that can be done in order to prevent social knowledge from being a lesson based on memorization is to make sense of subjects by associating them with life and to use different methods and techniques in the teaching process. Just like laboratory work on any subject, museums allow students to acquire knowledge that concepts and events in social studies teaching cannot be collected elsewhere and information that they cannot obtain. The use of social studies in education has many benefits, for example museums have a concrete nature, are interesting and enable learning. The use of museums enables students to understand the value of historical artifacts and cultural assets, to claim cultural heritage and to adopt multiculturalism by approaching different cultures with tolerance. In social studies education, especially in the teaching of historical and cultural issues, it is aimed to develop "historical understanding and thinking" and "cultural awareness and cognition" skills, rather than transferring or memorizing information about past times and historical cultural events. Museums constitute an ideal learning environment in order to achieve these goals. In this study, which is prepared based on the literature, out-of-school learning environments, museums as one of the out-of-school learning environments, the definition, types and functions of the museum are tried to be explained in detail. In addition, museum education and how and in what way this education should be and what its contributions to students were emphasized. In the last part, the importance of museums in social studies education has been mentioned. As a result, it can be stated that museums have an important place in social studies education in terms of out-of-school learning resources, facilitate the learning of subjects, enable permanent learning and increase the interest in the lesson. In conclusion, it can be said that museums contribute to the development of high-level thinking skills such as inquiry, creative thinking, historical empathy and cultural awareness in students.

Keywords: Social studies, out of school learning, museum.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak istenilen yönde bir değişiklik gerçekleştirme sürecidir. İnsanın ve toplumun yararı ve yarını düşünülerek uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliğini yaratma çabasıdır (Ergün, 2015). Eğitim, insanın değerler sistemini ve inançlarını etkileyerek hayata bakışını belirler. Bir toplumun uygarlık seviyesi salt eğitim sistemine bakılarak ölçülebilir. Çünkü medeniyet ancak eğitim işlevinin yerine getirip getirilmediği ile ilerler veya geriler. Dewey eğitime hayata hazırlık ya da bir süreç gözüyle bakmaz. Ona göre eğitim hayatın ta kendisidir (Söylemez, 2018). Eğitim hem denge hem değişim unsurudur. Toplum hayatını düzenleyen en temel dinamiktir. Eğitilen bireyler, hem kendi çok yönlü gelişimlerini sağlar, hem de içlerinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarına göre meslek edinir ve kendilerini gerçekleştirmeyi hedef edinirler.

Öğretim ise bireye belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işidir. Eğitim ve öğretim doğduğumuz andan itibaren ölene kadar devam eden bir süreçtir. İlk olarak ailede başlasa da bir plan ve program dahilinde okulda devam eder. Diğer bir tanımlamaya göre ise öğrenme, yaşayarak ve deneyimleyerek, farkında olmadan veya çaba harcayarak kazanılan yeni davranışlar ve edinilen deneyimlerdir. Beşikten mezara kadar devam eden bu süreç dört tarafı duvarlarla çevrilmiş bir ortamla sınırlandırılmamalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi esnasında öğrenen, öğreten, öğrenme ortamı ve öğrenilen son derece önem arz etmektedir. Öğrenme ortamı zenginleştikçe öğrenme süreci de zenginleşmektedir. Dolayısıyla zengin bir öğrenme ortamında öğreten ve öğrenen açısından daha verimli, etkin, kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşanabilir.

Çağımızda yaşanan son gelişmeler ve değişimler doğrultusunda sadece sınıf içine bağlı öğrenme-öğretme deneyimleri yeterli olmamaktadır. Sadece sınıfta gerçekleştirilen deneyimler öğrenciler için çok çekici bulunmamakta ve öğrenme hedeflerine daha geç ulaşılmaktadır. Günümüz eğitim sistemini şekillendiren yapılandırmaçı yaklaşım bireyi merkeze alarak öğrencinin etkin katılımını hedefler. Öğrencinin yaparak-yaşayarak, gezerek-görerek edindiği öğrenme deneyimleri, öğrencinin sınıf ortamında yalnızca okuyarak, yazarak işlemesinden daha kolay bir hale getirdiği bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcı bir hale getirmek için bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri ve süreçte aktif rol almalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Ancak öğrenciler öğrendiği bilgiyi gerçek yaşam ile ilişkilendirmede ve uygulama aşamasına geçirmede problem yaşayabilmektedir. İlişkilendirme yapabilmek için gerçek yaşam deneyimlerine ihtiyaç vardır. Genellikle okulda gerçekleştirilen öğrenme ortamları, gerçek yaşam deneyimlerinden uzak bir niteliğe sahiptir. Eğitim ve öğretim okulda ve okul dışında da uygulanarak hayatla bütünleştirildiğinde nihai amacına ulaşarak daha kalıcı hale gelebilir (Kuşçuoğlu, 2017; Tezcan ve Ödekan, 2006). Okul dışında öğrenmenin hedeflendiği etkinliklere de okul dışı öğrenme denilmektedir. Şimşek ve Kaymakçı, (2015)'ya göre: Okul dışı öğretim, okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları kapsayarak; öğretim programı kazanımları doğrultusunda, bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilen eğitimdir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini kendi yaşantılarından hareketle gerçekleştirmesi hedeflenir. Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin en önemli mekanlarından biri de müzelerdir. Müzeler ortaya çıktığı zamandan itibaren estetik kaygı taşıyarak eğitimi de hedeflemektedir.

Müzelerin bilimsel, toplumsal, eğitimsel, turistik amaçları ile sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ve kazanımları birbiri ile örtüşmektedir.

Günümüzde pek çok ülkede müzeler temel eğitim kurumlarından biri olarak kabul edilmekte ve hem formal hem de informal eğitime katkıda bulunmaktadır (Kısa ve Gazel, 2016). Çağdaş müzecilikte koleksiyonların korunması ve araştırılması kadar, eğitim aracılığıyla izleyicilerin müze koleksiyonlarına ulaşmasını sağlamak müzelerin en önemli görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dünyada gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde eğitim, nicelik ve nitelik olarak etkili sonuçlar veren yapılandırmacı anlayış temelinde inşa edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin öğrenmelerinde aktif bir rol oynadığı, yeni karşılaştıkları bilgileri ezberlemeden önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek anlamlandırdıkları, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin hedeflendiği yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur (Yılmaz ve Şeker, 2011). Tarih konularının soyut kavramlardan oluşması, öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmasına neden olur. Müzeler soyut kavramları somuta dönüştürerek öğrenciler tarafından ilgi çekici hale gelir ve tarihi sıkıcı bulunmaktan kurtarır. Müzeler aynı zamanda tarihin ve yaşayan kültürün önemli bir parçası olduğu için bu anlayış doğrultusunda etkin bir şekilde kullanılması sosyal bilgiler dersinin özellikle tarih konularının öğretiminde tarihsel empati, tarihsel düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında önemlidir.

Müzeler sergiledikleri nesneler vasıtasıyla yaratıcılığı, sorgulamayı ve merak duygusunu kamçılar. Tarihle buluşma imkanını sunduğu için öğrencilerin ilgisini çekerek hayal gücünü uyarmada, sınıf ortamına göre daha çok etkilidir (Şentürk, 2019). Ülkemizde müzelerin genel olarak eğitim etkinliklerinde özel olarak sosyal bilgiler ve tarih derslerinin bir parçası olarak ziyaret edilmesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değişik dönemlerde okullara tavsiye edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencinin kendini, yakın ve uzak çevresini tanımasını sağladığı için onun dünü ve bugünü ile bağ kurarak bu yolla kendi kültürünü ve başka kültürleri de tanımasına, böylelikle kültürün gelişmesine de olanak sağlar (Egüz, 2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında bazı kazanımların açıklamalar kısmında yer alan "müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması" ifadeleriyle müze, tabiat ve kültür varlıkları eğitimle ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin edinmeleri gereken becerilerden bazıları; zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, tarihsel empati, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılımdır (MEB, 2018). Yapılan literatür taraması sonucunda sosyal bilgiler kazanımlarına ilişkin müzede gerçekleştirilen etkinliklerin, bu becerilerin kazandırılmasına katkı sağladığı çalışmalarda ortaya konulmuştur. (Ata, 2002; Çerkez, 2011; Egüz, 2011; Karakaya, 2015; Meydan ve Akkuş, 2014; Şentürk, 2019). Müzede gerçekleştirilen etkinlikler neticesinde öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve kendi tecrübelerinden yararlanarak; tarihsel duygudaşlık ve eleştirel gözlem yapabilme imkânı yakaladığı söylenebilir (Aktaş, 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle müzeleri tanıtmaktır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimcilerinde müze eğitimine yönelik farkındalık oluşturmaktır. Araştırmanın ilk aşamasında Okul Dışı Öğrenme ve Müze kavramları ele alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında

Müze Eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda yurtiçi ve yurt dışında müze eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Müze Eğitimi konuları ele alınmıştır. Ayrıca ilgili araştırmalara da değinilerek konu derinlemesine incelenmiştir.

Okul Dışı Öğrenme

Okul dışı öğretim, okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimdir. Okul dışı öğretimde eğitim-öğretim faaliyetlerinin mekândan bağımsız olarak amacına ulaştırılması amaçlanmaktadır. Okul, eğitim-öğretim için kullanılan tek kurum olma özelliğini kaybetmiştir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde ve öğretim programı doğrultusunda okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanarak öğretimin gerçekleştirilmesini hedefleyen öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bazı kaynaklarda sınıf dışı öğretim, İngilizce olarak out of school education, out of class educatıon, out door learning, out of school experiences, out of school opportunities gibi tanımlamalar yapılmaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Okul dışı öğretim, okul dışı öğrenme (informal öğrenme) ile karıştırılmamalıdır. Çünkü okul dışı öğretim belirli bir öğretim programı kapsamında, planlı ve bilinçli şekilde yapılan öğretimi ve bunun sonucunda elde edilen öğrenmeleri ifade eder. Okul dışı öğrenme ise bireyin herhangi bir plan ve program içerisinde yer almadan kendiliğinden, rastlantısal olarak elde ettiği öğrenmeleri ifade etmektedir. Bu kapsamda okul dışı öğretim yaklaşımından okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar her kademede yararlanılabilir. Okul dışı öğrenme ise hâlihazırda yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır. Okul dışı öğrenmenin en önemli özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Salmi, 1993: Akt. Şimsek ve Kaymakçı, 2015:3):

- Eğitim-öğretim süreci içerisinde planlamalıdır.
- Öğretim programı kazanımları doğrultusunda yapılmalıdır.
- Okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları kapsar.
- Planlı ve programlı öğrenme yaşantılarını içermesi gerekir.
- Öğrencilerin bireysel deneyimlerine dayanır.
- Öğretmen-öğrenci ilişkisi hiyerarşik değildir.
- İnformal ve yaygın eğitim değildir.

Okul dışı öğretimin amacı, okul veya okul dışında öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak, öğrencilerin yaş, ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlamaktır. Okul dışı öğretim etkili öğretim yapmak, soyut bilgileri somutlaştırmak, eğitim-öğretimde kalıcılığı sağlamak, insan ve çevre ilişkisiyle ilgili farkındalık oluşturmak, doğa sevgisi kazandırmak, çevre okuryazarlığını gerçekleştirmek ve sağlıklı yaşamı sağlamak, diğer insanlarla ve çevreyle iyi ilişkiler kurmak için de yapılabilir. Bu bağlamda okul dışı öğretimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini kendi yaşantılarından hareketle geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul dışı öğretim ortamları öğrenmelerin, plansız ve programsız kendiliğinden gerçekleşerek meydana geldiği yerler değildir; dersin genel amaçları ve öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda düzenlenen etkinliklerin gerçekleştirildiği yerlerdir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Okul Dışı Öğretim Ortamları

No	Okul Dışı Öğrenme Ortamları
1.	Tarihsel Çevre
2.	Sözlü Tarih
3.	Yerel Tarih
4.	**Müzeler**
5.	Sanal Müzeler ve Turlar
6.	Tarihsel Alanlar
7.	Tarihsel Şehitlik, Anıt ve Mezarlıklar
8.	Coğrafi Alanlar
9.	Doğa Eğitimi
10.	Resmi Kurumlar
11.	Özel Sektör Kurumları
12.	Sivil Toplum Kuruluşları
13.	Ev Ödevleri
14.	Bilimsel ve Sanatsal Etkinlikler
15.	Sosyal Medya
16.	Hizmet Ederek Öğrenme

(Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 8)

Tablo 1'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi içerik bakımından okul dışı öğrenme ortamlarının aktif olarak kullanılabileceği bir alandır. Sosyal bilgiler dersi doğası gereği disiplinler arası bir anlayışla öğretilmelidir. Sosyal bilgiler dersinin bu anlayış doğrultusunda öğretilebilmesi için kullanılabilecek birçok okul dışı ortam bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin müzelerden pek çok şekilde yararlanma imkânı vardır. Okullarda öğrencilere müze bilincinin verilebileceği en uygun dersler, Sosyal Bilgiler, Tarih, Resim vb. derslerdir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, klasik müzelerde ve tarihsel alanda gerçekleştiren gezilerde yaşanabilecek problemlerden birçoğu sanal müzeler ile ortadan kalkmaktadır. Öğrenciyi öğretmen ve kitaba bağlı kalmaktan kurtaran okul dışı eğitim, alan gezileri, mezarlık çalışmaları, müze ve kamusal alanlar gibi birçok şekilde yapılabilir. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerden birisi olan coğrafya alanının, yapılandırmacılık anlayışı temelinde gerçekleştirilmesi için coğrafi alanlar önemli fırsatlar sunmaktadır. Doğa eğitimi, doğaya yabancılaşan insanın doğaya dönme ve doğayı anlama çabasının bir ürünüdür. Okul dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında sivil toplum kuruluşlarına, resmi ve özel sektördeki kurum/kuruluşlara, yönelik etkinlikler ile öğrencilerin etkin vatandaş olma bilinci pekiştirilir. Ev ödevleri, öğrencilerin sorumluluk alma ve başarma hissi ile birlikte özgüven değerini kazanmalarını yardımcı olmaktadır. Bilimsel ve sanatsal etkinliklerin başlıcaları ise proje fuarları, kongre, sempozyum ve sergilerdir. Bu tarz öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılığı ve öğrenmeye olan isteği artmaktadır. Son olarak okul dışı ve hayatın neredeyse merkezi haline gelen sosyal medya ise öğrencilere istedikleri an istedikleri kadar zengin içeriklere ulaşabilme imkânı sunmaktadır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak "Müzeler"

Okul dışı ortamlar, öğrenmeyi sınıf ortamı dışına taşıyarak öğrenciyi, öğretmene ve kitaba bağımlı olmaktan kurtarır. Dolayısıyla ilgi çekici oldukları için bilgiyi ezberlemeden öğrenmeyi, kişilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönünü geliştirmeyi, dokunma ve sorgulama yoluyla keşfetmelerini sağlamaktadır. Okul dışı bir öğrenme ortamı olarak müzeler bireyin aktif rol aldığı doğrudan öğrenmenin gerçekleştiği mekanlardır (Öztürk, 2019). Okul dışı öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu okul hayatın kendisi olmalı anlayışı vardır. Öğretme sürecinin istenilen nitelikte gerçekleşebilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması gereklidir. Bu ortamlarda öğrenciler işbirlikçi öğrenme, eksik ve yanlış kavramları düzeltme, duygu ve düşüncelerini özgürce söyleme, olay ve durumlara farklı bakış açısı getirme gibi çok boyutlu öğrenme yaşantıları kazanmaktadırlar. Okul dışı eğitim bireye, hem doğa hem de insan ürünü olan öğrenme konularında katkı sağlamaktadır. Okulun ve eğitimin temel amacı bireyi gerçek yaşam koşullarında kullanılabilecek bilgi, beceri ve tutumlarla donatmaktır. Okul dışı öğrenme ortamlarının ve bunlardan biri olan müzelerin öğrenme ortamları olarak kullanıldığında öğrencilerin öğrenme sürecinde oldukça eğlendikleri görülmektedir. Doğal yaşamdan ve geçmişten nesnelere sahip olan müzelerin insanlara yaşadıkları dünya hakkında bilgi edinme imkânı sağlayan ve toplumu eğiten bir kurum olarak işlevi bulunmaktadır. Müzede yapılan her şey, eğitici bir değer taşır. Özellikle tarihin yaşayan bir şahidi olduğu için tarih öğretiminde müzelerden daha iyi bir mekân düşünülemez. Müzelerde sergilenen eserler ve tarihsel yapılar nesnelerle birebir çalışma imkânı vererek tarih öğretiminin okul dışarısında gerçekleşmesini sağlamaktadır. Müzeler içerisinde pek çok alana ait gerçek nesneleri barındırdığı için hayat boyu öğrenmenin gerçekleştiği en heyecan verici mekanlardır (Buyurgan, 2019). Müzeler bireylerin nesneleri uygun bir ortamda görmelerini ve dokunmalarını sağlayarak birçok duyunun harekete geçmesini tetiklemektedir. Günümüzde müzelerin eğitimdeki rolü ve etkinliği oldukça artmıştır. Bu rol çocuğun okul öncesi döneminden başlayıp yaşlılık dönemine kadar olan uzun bir dönemi içine almaktadır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 96). Müzeler ilk çağlardan bu yana insanlığın tarihini, kültürünü, zihniyet yapısını, estetik anlayışını yansıtan ortak bir hafızadır. Dolayısıyla 'duvarsız sınıf' ortamının oluşmasını sağlamaktadırlar (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014). Her yaş grubundaki bireylerin öğrenmesi için birincil kaynaklardan yararlanılmasına imkân verir. Görerek, inceleyerek, dokunarak hatta eğlenerek öğrenmeyi sağlar. Müzedeki nesneler öğrenciler tarafından ilginç bulunduğu için heyecanlandırarak öğrenmeye istekliliği arttırır; duygusal yaşantılar sağlar, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurar; sadece müze içerisinde değil aynı zamanda müze dışında da eğitsel amaçlı birçok etkinlik fırsatı verir (Egüz, 2011). Müzeler, öğrencilerin ilgilerini çekme, tarihsel empati yapabilme ve kültürel bilinci oluşturmada çok önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda kültürel değerleri koruyup kuşaklar arası aktarımı sağlamasının yanında müzeler, bireylerin karşılıklı etkileşim kurduğu, problemlerin çözümüne eleştirel ve estetik bir bakış açısıyla yaklaşabildiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin farklı yöntem ve tekniklerle sağlandığı okul dışı öğrenme ortamları olarak eğitim öğretim sürecine dahil edilmektedir.

Müze'nin Tanımı

Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) tarafından 2019 yılında yenilenen müze tanımına göre: "Müzeler geçmiş ve gelecek hakkında eleştirel diyalog için demokratikleştirici, kapsayıcı ve çok sesli alanlardır. Günümüzün

çatışmalarını ve zorluklarını kabul ederek ve ele alarak, topluma güvenen eserler ve örnekler barındırırlar, gelecek nesiller için çeşitli anıları korurlar ve tüm insanlar için eşit hakları ve mirasa eşit erişimi garanti ederler. Müzeler kâr amaçlı değildir, katılımcı ve şeffaftırlar. İnsan onuruna, sosyal adalete, küresel eşitliğe ve küresel iyiliğe katkıda bulunmayı amaçlayan dünya anlayışlarını toplamak, korumak, araştırmak, yorumlamak, sergilemek ve geliştirmek için çeşitli topluluklarla aktif ortaklık içinde çalışırlar." (International Council of Museums [ICOM], 2007). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı müzeleri şöyle tanımlamaktadır: "Kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimî kuruluştur". Bir başka tanımda da müzelerin yaşayarak öğrenme yeri olduğu söylenir. Bu tanımlardan yola çıktığımızda müzenin çok yönlü bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Ata'ya göre ise müze; "Toplumun ve o toplumun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemelerin üzerinde araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız sürekliliği olan bir kurumdur" (Ata, 2002).

Yukarıda yer alan müze tanımlamalarına bakıldığında müze eğitiminin aslında eğitim-öğretim faaliyetlerindeki önemi açıkça ifade edilmiştir. Müzelerin genelde eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında özelde ise sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme olarak kullanılması öğretimin gerçekleşebilmesi açısından son derece önem arz etmektedir. "Müze" sözcüğünün temeli olan Latince "museum" ve Yunanca "mouseion" sözcüklerinin pek çok anlamı bulunmaktadır. Antik Yunan dilinde "mouseion" ilham perilerinin tapınağı anlamına gelmektedir. Müze, klasik dönemde güzel sanatlara olan bağlılığın ve yaratıcılığın sembolü olmuş ilham perileri Mousaların adlarından esinlenilerek türetilmiş bir sözcüktür. Romalılar sözcüğü felsefi tartışma yerlerini belirlemek için kullandılar. Mousalar şarkıdan, şiirden, oyundan, müzikten ve özellikle bilimden anlayan Tanrısal perilerdir. Bu varlık Yunanca Mousa, Latince Musa diye adlandırılmaktadır. Sözcük 17. Yüzyılda antik nesneleri betimlemek için kullanıldı. 18. Yüzyılda terim, bir koleksiyonu koruyan, sergileyen ve halkın hizmetine sunan kuruluş anlamında kullanılmaya başlandı. 18. Yüzyılın sonlarında müze, koleksiyondan ziyade, kültür mirasıyla ilgili nesneleri depolamak ve sergilemek için kullanılan bina anlamını taşımaya yöneldi. Günümüzde ise müze kavramı sanat galerilerini, bilim ve keşif merkezlerini içine alacak biçimde oldukça genişlemiştir (Demir, 2015; Kamçı, 2015).

Müze Türleri

Müzeler sanat müzeleri, arkeoloji ve tarih müzeleri, etnografya müzeleri, tabiat tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, bölge müzeleri ve özel amaçlı müzeler olmak üzere yedi farklı türe ayrılmışlardır (Madran, 1999):

1. Sanat Müzeleri
2. Arkeoloji ve Tarih Müzeleri
3. Etnografya Müzeleri
4. Tabiat Tarihi Müzeleri
5. Bilim ve Teknoloji Müzeleri
6. Bölge Müzeleri
7. Özel Amaçlı Müzeler

Müzeler bu şekillerde sınıflandırılabilirken çok çeşitli amaçlara hizmet etmesi, nesnelerinin farklılığı, işlevlerindeki farklılık gibi nedenlerden dolayı ayrıntılı sıralamalarda yapılabilmektedir. Ayrıntılı bir sıralama şu şekildedir:

Koleksiyonlarına Göre Müzeler

Müze türlerinin gruplandırılmasında en etkili ayrım koleksiyonun türlerine göre yapılmaktadır (Buyurgan, 2019: 30).

- Genel Müzeler
- Arkeoloji Müzeleri
- Sanat Müzeleri
- Endüstri Müzeleri
- Ekonomüzeler
- Doğa Tarihi ve Jeoloji Müzeleri
- Bilim Müzeleri
- Etnografya Müzeleri
- Bilim Müzeleri
- Tarih Müzeleri
- Planetaryumlar

Bağlı Olduğu İdari Birime Göre Müzeler

Her ülkede müzelerin yönetim biçimleri farklı olduğu için müzelerin karakterlerine göre müze türleri de ülke içinde farklılık göstermektedir. "İdari birim" bir müzenin yönetimsel, maddi ve izlediği politika anlamında bağlı olduğu müzenin sorumlu olduğu üst düzey yönetim otoritesini ifade eder. Bu otoriteler şunlardır: Bakanlık ya da devlet kurumları, yerel yönetim kurumu, şirket, kâr düşüncesi olmayan vakıf, dernek gibi bağımsız kuruluşlar (Madran, 1999: 7- 8).

- Devlet Müzeleri
- Yerel Yönetim Müzeleri
- Üniversite Müzeleri
- Askeri Müzeler
- Bağımsız ve Özel Müzeler

Hizmet Ettikleri Bölgeye Göre Müzeler

- Ulusal Müzeler
- Bölgesel Müzeler
- Yerel Müzeler

Hitap Ettikleri Kitleye Göre Müzeler

- Eğitici Müzeler
- Uzmanlaşmış Müzeler
- Genel Toplum Müzeler

Koleksiyonlarını Sergileme Yöntemlerine Göre Müzeler

- Geleneksel Müzeler
- Anıt Müzeler
- Açık Hava Müzeler

İşlevlerine Göre Müzeler

- Atatürk ve Türk Büyükleri Müzeleri
- Sanal Müzeler
- Devrim Müzeleri

Müze'nin İşlevleri

Müzelerin işlevleri, 19. yüzyılın geleneksel anlayışı doğrultusunda toplama, koruma, belgeleme, depolama ve sergileme şeklindedir. 20. yüzyılda bu işlevler arasına eğitim de eklenmiştir. 21. yüzyılda ise müzenin işlevleri koruma, araştırma ve iletişimdir (Demir, 2015). Müzelerin neredeyse hepsinin ortak amacı; toplama, koruma (bakım-onarım), belgeleme, sergileme ve eğitim olarak sıralanabilir (Buyurgan ve Mercin, 2010).

Toplama İşlevi: Müzelerin eserleri bir çatı altında toplama isteği, onların zaman ve mekânda dağınık birtakım objeleri kolaylıkla izlenmesini sağlama amacından kaynaklanmaktadır. Müzeler, eskide ne olduğu gibi günümüzde de işlevsel amaçlarından biri olan toplama görevini farklı biçimlerde yerine getirmektedirler. Müzeler, toplama işlevlerini, satın alma, kazılar sonucu elde etme, bağış yapma ve değiş tokuş yoluyla yerine getirmektedirler.

Koruma İşlevi: Müzelerin öncelikli işlevleri arasında koruma gelmektedir. Çünkü bu sayede eserler gelecek nesillere aktarılabilir. Koruma, koleksiyonlarda yer alan eserlerin yaşam sürelerinin uzatılması, doğa ya da insanın bu eserlere verebileceği zarara karşı güvenliklerinin sağlanmasıdır. Müzede yer alan eserlerin nemden, sıcaklıktan, zararlı ışınlardan, biyolojik etmenlerden ve doğal afetlerden etkilenmesi mümkün olduğu için hem sergi hem de depolarda yer alan eserlerin korunmasına ve depolanmasına son derece önem gösterilmelidir. Çağımızda müzeciliğin gittikçe gelişmesi ve farklı disiplinlerle çalışmayı gerektiren bir alana dönüşmesi sonucu müzenin var olan işlevlerinin üzerine yenileri eklenmiştir.

Belgeleme İşlevi: Müzelerin önemli işlevlerinden biri de belgelemedir. Koleksiyon nesnelerinin yazılı ve görsel yöntemlerle kayda geçirilmesi, belirli bir sistematik içinde sınıflandırılması ve bu malzemenin dökümünü oluşturan envanterin hazırlanması sürecini kapsar. Müzenin, koruma ve araştırma işlevlerinden ayrı düşünülemeyecek, temel faaliyet alanlarından biridir (Yazıcıoğlu, 2010). Yapılacak belgelemeler, eserlerin kronolojik sıralamasına göre olabileceği gibi, yine kronolojik sıraya göre belli dönemler ciltler hâlinde saptanabilir. Koleksiyonlardaki eserlerin tek tek etiketlenmesi ve bunların fotoğraflanması çok yararlı olmaktadır.

Sergileme İşlevi: Müze koleksiyonlarının belirli bir kurgu ve mantık içinde, temsil ettikleri zaman dilimini ya da temayı en açık ve net tarzda anlatabilecek şekilde düzenlenmesi işidir. Müze koleksiyonlarının sergilenmesi üç şekilde gerçekleştirilir: Sürekli sergiler, süreli sergiler ve gezici sergiler (Güngör, 2016). Sergileme, müzedeki eserlerin insanlarla buluştuğu bölümü oluşturur. Müzelerin yaşaması ve varlığını sürdürebilmesi ziyaretçisinin çokluğuna ve fonksiyonlarını yerine getirebilmesine bağlıdır.

Eğitim İşlevi: Müzeler eskiden var olan sorumluluklarının yanında, bugün çok önemli bir misyonu, eğitim misyonunu üstlenmişlerdir.Sanatın, kültürün ve bilimin toplumun her kesimine aktarılması amacı müzenin eğitim işlevi ile ilgilidir. Günümüzde artık müzeler araştırma, eğitim ve kültür merkezi olarak faaliyet göstermektedirler (Çetin, 2002).

Müze Eğitimi

Eskiden müzecilerin görevi, yeni eserler elde etmek, koleksiyonların korunmasını sağlamak, bazı araştırmalar yapmak ve bazı sergiler tertip etmek olduğu halde, modern çağımızın müzecilerinin görevi çok daha geniştir (Yorulmaz, 2016). Müze eğitimi, yalnızca okulların düzenlediği rehberli turlardan ibaret değildir. Müze olanaklarının eğitim amacıyla kullanılmasıdır. Bunun ötesinde yetişkinleri de kapsayan atölye çalışmaları, yayınlar, sergiler gibi faaliyetlerle zenginleştirilen bir eğitim etkinliğidir (Onur, 1999). Müzeler sahip olduğu dünyayı izleyicisine anlatma, izletme, hatta yansıttığı dünyayı yaşatma açısından en etkileyici ortamlardır. Müze eğitiminin temel hedeflerinden biri de öğrencilerin hayal gücünü uyararak duyusal uyanıklığını geliştirmektir. Müzeler sahip oldukları koleksiyonlar aracılığıyla bu amaçlara ulaşabilmektedir. Koleksiyonların, eğitim programı doğrultusunda etkinliklere entegre olarak eğitimin gerçekleştirilmesine müze eğitimi denir. Müze eğitimi, günümüzde iyi yönetilen bütün müzelerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve güncellenerek geliştirilmektedir (Tezcan ve Ödekan, 2006). Müzelerde öğrenmenin dolaysız olması ve müzelerde yer alan nesnelerin uyarıcı ve görsel yönden etkileyici olması öğrencilere hem farklı deneyimler yaşatarak hem de onların yaratıcılıklarına katkı sağlayarak onlarda daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Çünkü müze eğitimi, müzede yer alan koleksiyon ve sergilere dayanır, bu yüzden eserlere odaklı olan müze eğitimi, kitaplara bağlı olarak okulda verilen eğitimden niteliksel olarak daha farklıdır (Buyurgan, 2015). Tüm dünyada müzeler müzede öğrenmenin önemini dikkate alıp eğitim birimleri oluşturmuş; bu birimler, okullara, öğretmenlere, çocuklara, ailelere ve farklı kurum ve kuruluşlara yönelik eğitim hizmetleri vermeye başlamıştır. Özellikle öğretmenler öğrencileri ile müze ziyaretini planlarken varsa müzenin eğitim birimi ile bağlantı kurmalı, eğitim birimi yoksa amacına yönelik verimli bir müze ziyaretini her aşaması ile programlayarak müze ziyaretini gerçekleştirebilmelidir (Göğebakan ve Buyurgan, 2013). Müzeler; tarihi gelişimi sergileyen kurumlardır. Eğitim kurumları olarak okullar, kolej ve üniversiteler ise, eğitimsel anlamda tarihin gelişimini öğrencilere aktaran kurumlardır. Bu anlamda müzeler ve eğitim kurumları; amaçları arasında paralellik vardır. Müze eğitimi günümüzde müze dünyasında iyi bir şekilde yönetilen tüm müzelerin ayrılmaz bir parçası olmuştur. İletişim ve öğrenmenin aktif olarak gerçekleştiği bir süreci yaşamak eğitimsel faaliyetler açısından gereklidir (Demir, 2015). Öğrencilere müze bilincinin verilebileceği en uygun dersler, Sosyal Bilgiler, Tarih, Resim vb. derslerdir.

Bir müze nesnesi üzerinde çalışırken öğrenci aşağıdaki becerileri geliştirebilir:

1. Gözlem
2. Nesneye ilişkin basit bilgi toplama
3. Ölçme
4. Tanımlama
5. Özelliklerini not etme
6. Neden yapıldığı söyleme
7. Nasıl bir araya getirildiği söyleme
8. Çizme
9. Nesneleri kronolojik olarak dizme
10. İki ya da daha fazla nesneyi karşılaştırma
11. Nesne, dönem ya da insanları eşleştirme
12. Nesneleri problem çözme alıştırmalarında kullanma

13. Yaşayan tarih ve rekreasyon etkinlikleri (Ata, 2002: 119).

Yurt Dışında Müze Eğitimi

Modern müzeciliğin ilk örnekleri arasında milattan önce 280'de İskenderiye şehrinde kurulan kütüphane gösterilmektedir (Onur, 2012). Eğitim amaçlı müzelerin kurulmaya başlamaları Fransa'daki aydınlanma hareketiyle oluşan cemiyet yapısı ve 1789 Fransız devriminden sonra halka açılmaları ile başlamış; sanayi devriminin tesiriyle hızlanmıştır. 1793'te yeniden düzenlenerek ilk halk müzesi olarak açılan Louvre müzesi milliyetçilik düşüncesini yaymak üzere toplu halk eğitimi aracı olarak kullanılmıştır (Akmehmet, 2014). 19. yüzyılda Avrupa ve Amerika'da müfredatların eleştirilmesiyle birlikte öğrenme esnasında birincil kaynakların, gözlem ve araştırmanın değerinin vurgulanması müze-okul iş birliğinin gelişmesine ön ayak olmuştur. İngiltere'de 1870 senesinde çıkarılan ilköğretim yasası ile birlikte müfredatlar da nesne derslerinin değerine yapılan vurgu, okulların müzelere olan ilgisini artırmıştır (Akmehmet, 2005; Onur, 2012).

20. yüzyılda eğitimde belirli bilgilerin öğretilmesine dayanan öğretmen, kitap ve sınıf merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli, yaşantılara dayalı sınıf dışı eğitim ortamlarına geçilmeye başlanması, öğretimde öğrencilerin aktif olarak birincil kaynaklardan araştırma yapması ve deneyim oluşturmasının öneminin vurgulanması müzelerin eğitimdeki önemini arttırmıştır. Müze eğitiminin 20. yüzyılın başında önemli görülerek müze eğitimcileri tarafından ilerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda uygulanmasında John Dewey'in katkıları çok fazladır (Onur, 2012). John Dewey yaşamı süresince müzeleri çok sık ziyaret etmiş ve müzelerin eğitimsel değerine vurgu yapmıştır. (Onur, 2012). Müze eğitiminde 20. asır sonlarında yaklaşım değişikliği meydana gelmiştir. Genel olarak 1950'lere kadar müzelerde daha çok okul gruplarına ve çocuklara yönelik eğitim çalışmalarına yer verilirken, 1950"li yıllardan sonra yetişkinlere yönelik çalımalar fazlalaşmaya başlamıştır. Bilgi toplumuna geçişin yaşandığı bu dönemde bilginin değerinin artmasıyla müzeler fertlerin bilgiye ulaşabilecekleri kurumlar olarak değer kazanmışlardır (Akmehmet, 2014). 20. yüzyıl sonlarına doğru ise müze ve okul ilişkisi daha da gelişerek belli bir sisteme oturmaya başlamıştır. Eğitim felsefelerinin tartışmaya açılması ve özellikle 1980 sonrasında okulların öğretim programlarında yenilikler yapılması ile müzelerin, okulların eğitim çalışmalarını destekleyeceği dile getirilmeye başlanmıştır. Bu da okulların müzelere daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır (Akmehmet, 2008).

20. yüzyıl müzeciliğinin en önemli gelişmelerinden biri de hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde yaptığı çalışmalar ve toplantılarla çağdaş müzeciliğin temellerini atan Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM) kurulmuş olmasıdır (Buyurgan ve Mercin, 2005:66). Bu konsey ile müzecilikte niteliksel anlamda standartlar belirginleşmiştir. 21. yüzyılın eşiğinde ise kültürel değerlendirme alanında yadsınamaz bir yeri olan sanal müzeler hayatımıza girmiştir (Madran,1999:11). Müzeler günümüzün en popüler iletişim ve bilişim kaynağı olan web sitelerini ve onları ulaştıran bilgisayarları da kullanarak kültür, sanat ve eğitime katkı yapmaktadır. Özellikle müzesi veya farklı müze türleri olmayan kentlerde, bilgiyi elde etme ve onları eğitim amacıyla kullanma açısından sanal müzeler günümüzde son derece önemli bir kaynağı oluşturmaktadırlar (Buyurgan ve Mercin, 2005:55). Müze ve galeri eğitimi artık müze dünyasında iyi yönetilen bütün müzelerin yaşamsal ve ayrılmaz bir parçası ve eğitim alanında da devletin aydınlatıcı sunumunun temel bir yönü olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'de Müze Eğitimi

Osmanlı Devleti'nde ilk müze 1839 yılında Galatasaray Mekteb-i Tıbbiye-i Fünun-i Şahane'de Avustralyalı Dr. Charles Ambroise Bernard tarafından açılan Tarih-i Tabii Müzesi yani Zooloji müzesidir. Sonrasında Harbiye Nazırı Fethi Ahmet Paşa, askeri müzelerin ve arkeoloji müzelerinin temellerini atmıştır. 1881 yılında da Müze-i Hümayun'a Osman Hamdi Bey'in müdür olarak atanmasıyla Osmanlı müzeciliğinde yeni bir dönem başlamıştır (Ata, 2015). Cumhuriyetle birlikte müze alanında da yeni gelişmeler meydana gelmiştir. Atatürk'ün emriyle ülke genelinde müzeler açılmaya ve okul müzeleri kurulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2009). Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığına geldiği dönemde müzelerin önemi gündeme gelmiştir ve 1945 yılında yapılan Eski Eserler ve Müzeler Birinci Danışma Kurulu'nda Türkiye'yi bir açık hava müzesi haline getirmeyi amaçladığını belirtmiştir (Kuşçuoğlu, 2017).

1950 yılında kurulan Uluslararası Müzeler Konseyi Türkiye Milli Komitesi, 1962 yılında Müzelerin Eğitimdeki Rolü Hakkında UNESCO Semineri'ni düzenlemişlerdir. Sonrasında müzelerin eğitimdeki rolünün tartışıldığı Müzelerin Teşkilatlanması kitabını Türkçe olarak basılması sağlanmıştır. "Öğretmenler İçin Müze El Kitabı" da 1958 yılında çıkartılmıştır (Kuşçuoğlu, 2017). Birçok gelişme ise 1990'lardan sonra olmuştur. 1989"da Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Müzecilik Ana Bilim Dalı kurulmuş, 1998'de ise Ankara Üniversitesinde Müze Eğitimi Yüksek Lisans Programı da kurularak müze eğitimi için akademik bir zemin oluşturulmuştur (Tezcan Akmehmet ve Ödekan, 2006). Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü 2002 yılında yapmış olduğu bir çalışma ile "Gençliği Müzelerle Buluşturma Etkinlikleri" ve "Müzeler Haftası Kutlama Programı" etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan bu etkinliklerle kültürel mirasımızın anlaşılması ve koruma bilincini geliştirmek amaçlanmıştır. (Uğur, 2004: Akt. Özeskici, 2009: 22).

Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimlerin içinde yer alan sosyal bilgilerin farklı disiplinlerden oluşması ve sosyal bilgiler öğretimine dair mevcut olan yaklaşımlar birçok sosyal bilgiler tanımının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal bilgiler dersi içerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, birikim yapma ve deneyim sahibi olmaları için en uygun derstir. Çünkü öğrenciler bu derste, hem içinde yaşadıkları toplumun geçmişi ve bugünü hakkında bilgi edinmekte hem de diğer medeniyetler, toplumlar hakkında bilgi edinmektedir. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde en önemli amaç, öğrenciye "toplumsal kişilik" kazandırmak, "iyi bir yurttaş" olmaktır. Burada, iyi bir yurttaş olmaktan amaç, kişinin görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasıdır (Yorulmaz, 2014). Bireylerin hem bireysel hem toplumsal gelişimlerini sağlayabilmeleri sosyal bilgiler dersinin hedefleri arasındadır. İlköğretim çağındaki öğrenciler haklarını öğrenmeyi, kullanmayı, savunmayı; sahip olduğu kültürü öğrenmeyi ve yaşadığı topluma ait hissetmeyi sosyal bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirebilir. Doğanay; sosyal bilgileri, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır (Doğanay, 2002:16). En kapsamlı tanım

ise 2005 yılında değiştirilen sosyal bilgiler programında yapılmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Müzelerin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanımı

Müzeler ilgi çekici olmaları sebebiyle öğrenmeyi etkin kıldığı için sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının pek çok yararı vardır. Müzeler, öğrencilerin geçmiş zamanlardan kalan tarihi eser ve kültürel varlıkların değerini anlamalarını, kültürel mirasa sahip çıkarak korumalarını ve farklı kültürlere hoşgörülü yaklaşarak çok kültürlülüğü benimsemelerini sağlar (Sheppard, 2001). Sosyal Bilgiler dersinin kapsamındaki disiplinlerden birisi de tarihtir. Tarihin yaşayan bir tanığı olduğu için müzeler, geçmişi, bugünü ve geleceği birbirine bağlar. Bu nedenle tarih, sosyal bilgiler ve sanat eğitimi dersleri için önemli yerlerdir. Bu nedenle müzeler hayatın tüm unsurlarını yansıtarak kültür aktarımını gerçekleştirebilen mekanlardır. Sosyal bilgiler öğretiminde, özellikle tarih konularının öğretiminde, geçmiş zamanlara veya tarihi olaylara ilişkin bilgilerin öğrencilere "aktarılması veya ezberletilmesi" değil "tarihsel anlama" ve "tarihsel düşünme becerilerinin" geliştirilmesi hedeflenir. Hedeflenen bu amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunacak alternatif öğrenme ortamlarından birisi müzelerdir. Müzeler, içinde bulundurdukları somut nesneler, tarihi ve kültürel varlıkları ile geleneksel sınıf ortamları dışında alternatif bir öğrenme ortamı sunarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına uygun bir zemin hazırlar.

Sosyal Bilgiler dersini ezber bir ders olmaktan çıkarmak için yapılabilecek en önemli çalışmalardan biri konuları yaşamla ilişkilendirerek, öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaktır. Herhangi bir konu üzerinde laboratuvar çalışması gibi, müzeler ve tarihi mekanlar da sosyal bilgiler öğretiminde kavramların ve olayların öğretimi açısından başka bir yerde toplayamayacağı bilgileri ve elde edemeyeceği deneyimleri sağlama yeridir. Müzeler öğretmene, ders kitabına ve daha birçok kaynağa alternatif ve onları tamamlayıcı bir kaynak olma özelliği taşır. Müzelerdeki somut nesneler ile sosyal bilgiler dersi ünitelerindeki pek çok kazanıma daha kolay bir şekilde ulaşılması mümkündür (Kuşçuoğlu, 2017; Yılmaz ve Şeker, 2011; Yorulmaz, 2016). Müzelerin tarihsel eserleri ve kültürel varlığı tanıma, korunması gelecek kuşaklara aktarılması için bir bilinç oluşturmada rolü ve önemi çok büyüktür. Müzeler nesiller arasında köprü oluşturarak nesilleri birbirine bağlar ve toplumun hafızası işlevini görür.

Sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabileceği kazanımların örnekleri, sosyal bilgiler dersi MEB 2018 yılı öğretim programı incelenerek aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze-Kazanım İlişkisi (MEB, 2018)

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım
4	Kültür ve Miras	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir.
5	Kültür ve Miras	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder. SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır. SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.
6	Kültür ve Miras	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
7	Kültür ve Miras	SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Tablo 2' de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine milli kültür bilincini aşılamada müzeler kullanılabilir. Özellikle ilkokul 5. Sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanının tüm kazanımları doğrudan müzeler ile ilişkilendirilmektedir. 6. ve 7. sınıf eğitim kademelerinde tarih konularındaki kazanımlar dolaylı olarak müze ile ilişkilendirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz toplumları okullarda yetişen bireylerden ezberledikleri bilgileri tekrar etmelerini değil, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmalarını beklemektedir. Bu nedenle sadece okulda yapılacak bir eğitim toplumun beklentilerini karşılayabilmekten uzak olacaktır. Çünkü okulun dışında öğrencileri bekleyen bir dünya bulunmaktadır. Bu dünyaya temas etmeyen, bu dünyada olup biteni bizzat kendi izlemeyen öğrenci, gelecekte bu dünyaya uyum sağlamakta zorlanacaktır. Kısacası kapalı sınıf ortamının dışına taşan eğitim, çocukların hayata daha geniş perspektiften bakmasına imkân sağlar. Bunun için eğitimin okul dışına çıkıp gerçek dünya ile buluşması gereği antik çağ eğitimcilerinden itibaren savunulan bir görüştür. Okullar çağın gerisinde kalmaya başladıkça müze gibi bireyin aktif rol aldığı okul dışı öğrenme ortamlarının önemi artmaktadır. Tüm dünyada müzeler öğrenmenin önemini dikkate alıp eğitim birimleri oluşturmuştur. Müze ziyaretleri sırasında, çeşitli sanat eserleri ya da objeler üzerinde yapılan eleştirel düşünmeyi geliştirici aktiviteler, bireylerin kendi yaşam tecrübeleri ile bağlantı kurarak, sanat eserleriyle ilgili fikirlerini, düşüncelerini ve duygusal tepkilerini paylaşmaları için fırsat sağlar (Çetin, 2014). Müzeler, tarihsel eserleri koruma bilinci oluşturmakla birlikte yenilikçi fikirleri de geliştirme aracı olarak kullanılmalıdır. Müzelerde yapılan eğitim amaçlı etkinlikler öğrencilerin duyusal ve bedensel olarak rol yapma, şarkı söyleme, dans etme, vücut ve yüz hareketlerini keşif, katılım ve yorumlama aracı olarak kullanılarak, belirli değer ve davranış kalıplarını şekillendirmelerine katkı sağlar. Müzelerin bilimsel, toplumsal,

eğitimsel, turistik amaçları ile sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ve kazanımları birbiri ile örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersinde müzeler aracılığıyla öğrencilere kültürel değerlere ilişkin farkındalık kazandırılır. Öğrencilere günlük yaşamlarına uygulayabilecekleri ve eğitim sürecini yaratıcılıkla birleştirebilecekleri, düşünmeye sevk eden, kişiye çok yönlü bakış açısı kazandıran, eleştirel düşünmeyi, olaylar arasında ilişki kurabilmeyi öğreten bir öğrenme ve öğretme ortamı sunulur (Buyurgan, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının hepsi ve özellikle müzeler öğrenme için çok çeşitli ve zengin bir ortam sunar.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda müzelerin (Arı, 2010; Çerkez ve Çalışkan, 2012; Solmaz, 2015; Peker 2014), müfredat programlarındaki konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve akademik başarılarını arttırdığı, sorgulama, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğrencilerin müze gezilerine yönelik algılarının oldukça olumlu olduğu, müzelerin kendilerini çeşitli açılardan gelişmelerine yardım ettiğini düşündükleri ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının gerekliliğine inandıkları görülmüştür. Ayrıca müze eğitiminde yeterli uygulamanın yapılmadığı, öğretmenlerin müze eğitimi konusunda yetersiz olduğu, bu konuda hizmet içi eğitimin verilmediği, müzelerin eğitim için yetersiz olduğu ve müzelerin kullanımındaki yasal prosedürlerin fazla olduğu vb. eksikliklere işaret edilmiştir. Öğrencilerin eğitim-öğretim açısından yararına ve etkinliğine inandığı müzeler, sosyal bilgiler dersinin ve özellikle tarih konularının günümüz yaşantısıyla ilgisiz, ezbere dayalı bir ders olduğu imajının kaldırılmasına, müfredattaki amaçların kazandırılmasına yardım etme potansiyeline sahiptir. Ayrıca bireylerde beğeni duygusunun oluşumuna ve estetik anlayışının gelişimine katkı sağlar. Bu sebepten gelişmiş ülkelerin aksine ülkemizde atıl durumda olan müzelerin eğitsel amaçlarla işlevsellik kazandırılmasına, eğitimde etkin olarak kullanılmasına, okul ve müze iş birliği çalışmalarının yaygınlaştırılmasına, yaygın eğitim kurumları olarak sınırlı bir şekilde hizmet veren müzelerin örgün eğitime entegre edilmesine ihtiyaç vardır. İlköğretim düzeyinde müzelere yapılacak geziler önceden planlanmalı ve müzede gerçekleştirilecek öğretim etkinlikleri ders kazanımları ile ilişkilendirilmelidir. Sosyal bilgilerde hedeflenen amaçların öğrencilere kazandırılmasında müzelerden yararlanıldığında drama, buluş yoluyla öğrenme ve tarihsel empati gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilere öğretim programı doğrultusunda kazandırılması gereken müze eğitimi ile ilişkili beceri ve değerler; planlı ve etkili bir müze gezisi sayesinde kazandırılabilir. Resmi prosedürler, velilerin tutumu, güvenlik kaygısı vs. gibi etmenler müzelere gezi düzenlemede caydırıcı unsurlar olsa da gezi sonunda elde edilecek kazanımlar bu engelleyici etmenlerin üstesinden gelmeyi gerektirmektedir. Müze gezilerinde bak-gör-geç mantığından ziyade belirlenen hedefler doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrenciler açısından daha faydalı olacaktır. Müzeleri daha verimli ve aktif bir şekilde kullanabilmek için müzelerde "Müze Eğitim Atölyesi" adı altında bir bölüm yapılabilir ve bu alanlar müze uzmanları ya da eğitimcileri gözetiminde gelen öğrenci gruplarına yönelik işlevsel bir şekilde kullandırılabilir. Görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik müze eğitimi konusunda farkındalık oluşturmak adına seminer ve uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Akmehmet, K. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Arkeoloji Müzelerinin Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması* (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akmehmet, K. (2014). *Eğitim Ve Müzeler.* Dilek Maktal Canko (Yayına Hazırlayan). Müzeler, Oyunlar, Oyuncaklar Ve Çocuklar. (s. 155-161). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.

Akmehmet, K. ve Ödekan, A. (2006). *Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi*, İTÜ Dergisi, 3(1), 47-58.

Aktaş, V. (2017*). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akyüz, G. (2009). *Sanayi Müzelerinin Tarih Öğretiminde Kullanım Durumu: Rahmi M. Koç Müzesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arı, Ç. (2010). *Müze Bilinci Öğrenme Alanı Etkinliklerinin Gerçekleşebilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi "Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ata, B. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakcı, (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (171- 188). Ankara: Pegem Akademi.

Bowker, R. (2004). Children's perceptions of plants following their visit to the eden project. *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 227-243.

Bozdoğan, A. E. (2007) *Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Buyurgan, S. (2019). Kültür, Uygarlık, Sanat, Müze. S. Buyurgan, (Ed.), *Müzede Eğitim Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler*, s.1. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Buyurgan, S., ve Mercin, L. (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları* (2. Baskı.). V. Özsoy. (Editör). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Demirel, İ. N. (2019). Kültür, Uygarlık, Sanat, Müze. S. Buyurgan, (Ed.), *Müzede Eğitim*, s. 21. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Coşkun, D. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Yapılan Müze Gezilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Amasya ve Diyarbakır İlleri Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çalışkan, H. ve Çerkez, S. (2012). Sosyal Bilgiler Derslerindeki Müzeyle Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. International Online Journal Of Educational Sciences, 41, 162-173.

Çetin, M. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Müze Ortamının Kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Çetin, Y. (2002). Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü Ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, 57-61.

Çerkez, S. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Eğitimine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Demir, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Müze Eğitimiyle İlişkilendirilen Kazanımların Gerçekleştirilmesine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaklaşımları: Tokat İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Demirel, İ. N. (2019). Kültür, Uygarlık, Sanat, Müze. S. Buyurgan, (Ed.), *Müzede Eğitim Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler*, s. 21. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.

Egüz, Ş. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 81-104.

Ekelik, G. H. (2010). Sosyal Bilgiler Derslerinde Müze Faaliyetlerinin Programlanması: Konya Müzeleri Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ergün, M. (2015*). Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ertürk, M. T. (2019). *8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Müze Eğitimine Dair Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Filiz, N. (2010*). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Garcia B. (2012). What We Do Best: Making the Case for the Museum Learning in its Own Right, Journal of Museum Education, Volume 37, Number 2, Summer 2012, pp. 47-56. http://museumeducation.info/wp-content/uploads/2012/06/jme.v37.n2.FREE.pdf

Göğebakan, Y. Ve Buyurgan, S. (2013). Öğrencilerin Kültür Varlıklarını Tanıma Ve Sahip Çıkma İle İlgili Kazanımlarını Gerçekleştirme Bakımından Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İlişkilendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23(1). s. 191-205

Guisasola, J., Morentin M. ve Zuza, K. (2005) School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*. Vol. 40 (6), 544549.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1), 6378.

Güngör, E. B. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Alışkanlıkları: Erzurum İli Örneği*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

International Council of Museums. (ICOM). (2007). Museum Definition. Retrieved from https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/ Erişim Tarihi: 12.05.2020 .

İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A. & Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitim Modülü*. Ankara: MDGF UNICEF Yayını.

Kamçı, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kaschak J. C. (2014). Museum Visits in Social Studies: The Role of a Methods Course, Volume 9 Number 1 Spring 2014. www.socstrp.org

Kaya Kolçak, S. (2010). *İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitimi Dersindeki Müze Etkinliklerine Yönelik, Öğrenci,Öğretmen Ve Müze Yetkililerinin Görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Alışkanlıkları: Giresun İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Kısa, Y. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Müzeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kısa, Y. ve Gazel, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Müzeleri). *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 96-119.

Kuşçuoğlu, G. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerin Değer Aktarmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Madran, B. (1999). Müze Türleri. T. Atagök (Editör). *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* (s. 3-19). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Maccario, N. K. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1, 275-285.

MEB. (2018). Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 Erişim Tarihi: 12.05.2020

Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin Tarihi Ve Kültürel Değerlerin Kazandırılmasındaki Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (29).

Onur, B. (1999). (Yayına Hazırlayan). *Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Onur, B. (2012). *Çağdaş Müze, Eğitim Ve Gelişim Müze Psikolojisine Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.

Ottenheim, M. (2014). How to visit a Museum Journal of the European Teacher Education Network, Vol 9 (2014). http://62.28.241.73/index.php/jeten/article/view/42

Özeskici, A. (2009). *Müzede Öğrenmenin Öğrencilerin Görsel, Duyuşsal ve Kinestetik Yönleri Üzerine Etkileri: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama* (Yüksek lisans tezi) . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peker, N. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past, in Stearns, P., Seixas, P. ve Wineburg, S. eds., *knowing, teaching, and learning history*, New York University Press, New York.

Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N . (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 69-89.

Sheppard, B. (2001). *Museums, libraries and the 21st century learner, institute of libraries and museum services*, Washington, DC.

Solmaz, K. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitimine Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. Munzur Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi (Müsbid)* , 4 (7) , 40-54.

Şentürk, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. Sınıf öğrencilerinin müze kullanımına ilişkin görüşleri: Manisa İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Söylemez, R. (2018). *Yüksek Lisans Düzeyindeki Sosyal Bilgiler Eğitimcilerinin İdeal Öğretmen Algısı* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015*). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, Z. B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kültürel Varlıklara İlişkin Öğrencilerde Farkındalık Bilinci Oluşturmada Müze Eğitiminin Etkisi: Malatya İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2019). https://muze.gov.tr/ ,Erişim Tarihi: 12.05.2020

Tezcan Akmehmet, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 3 (1), 47-58.

Tuna, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimi Ve Uygulamaları Dersi Kapsamında Yaratıcı Yazma Etkinliğine Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 10(24) Haziran (s.262-270).

Tural, A. ve Kala, F. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 3 (1), 108-121.

Yazıcıoğlu, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İstanbul'daki Bazı Tarihi Mekânların Kullanımı.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz, K. ve Şeker ,M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi Fen Bilgisi Dergisi*, 1 (3), 21-39.

Yılmaz, A. ve Egüz, Ş. (2015). Tarih Ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Müzenin Önemi Hakkında Tecrübe Ve Düşünceleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (10/11), 1637-1650.

Yorulmaz, E. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Okul Dışı Çevrelerin Kullanımı: Çorum Yatılı Arkeoloji Müzesinde Bir Gün* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Zaharias, P., Machael, D., Chrysanthou, Y. (2013). Learning through Multi-touch Interfaces in Museum Exhibits: An Empirical Investigation. Educational Technology & Society, 16 (3), 374–384. http://www.ifets.info/journals/16_3/28.pdf

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİHİ DİZİ/FİLMLER ARACILIĞIYLA OLUŞAN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ALGILARININ BELİRLENMESİ

Hamza KELEŞ
Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, hkeles@gazi.edu.tr

Faruk ERCİYAS
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, farukerciyas06@gmail.com

Zeynep ÇELEBİ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, zyncelebi01@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin tarihi dizi/filmler vasıtasıyla edindikleri yaşam boyu öğrenme algılarının değerlendirilmesidir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde, MEB'e bağlı okullarda görev yapan 146 tarih öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi etkili olmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesi için Ünal ve Kalçık (2017) tarafından geliştirilen "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği" gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Böylelikle araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği" kapsamında elde edilen veriler ölçekte belirtilen; tarih bilgisi, öğrenmeyi öğrenme, tarihsel düşünme ve tarih bilinci alt boyutlarıyla analiz edilip yorumlanmıştır. Tarih öğretmenlerinin tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenmesine ilişkin puanlarını bulmak için betimsel istatistikler; bu puanların çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için T-testi ve One Way Anova testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet, televizyon seyretme, tarihi dizi/film seyretme sıklığının sonuçlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tarihi dizi/filmlerin tarih öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme süreçlerine yönelik algısı bakımından incelendiğinde haftada bir televizyon seyredenlerin ve haftada bir tarihi dizi film seyredenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca tarih öğretmenlerinin en fazla ilgi duyduğu filmlere bakıldığında ikinci dünya savaşını konu alan filmlerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Bu filmlerin başında Piyanist, Schindler'in Listesi gibi uluslararası sinemada adını duyurmuş filmler gelmektedir. Bunun dışında tarih öğretmenlerinin en fazla ilgi duyduğu diziler ele alındığında; Diriliş Ertuğrul, Kuruluş Osman, Uyanış Büyük Selçuklu ve Bir Zamanlar Kıbrıs adlı dizilerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihi dizi/filmler, tarihsel algı, yaşam boyu öğrenme

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF LIFE-LONG LEARNING THROUGH HISTORICAL SERIES / FILMS OF HISTORY TEACHERS

Prof.Dr. Hamza KELEŞ
Gazi University, Ankara, Turkey, hkeles@gazi.edu.tr

Graduate Student Faruk ERCİYAS
Gazi University, Ankara, Turkey, farukerciyas06@gmail.com

Graduate Student Zeynep ÇELEBİ
Gazi University, Ankara, Turkey, zyncelebi01@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate history teachers' perceptions of lifelong learning acquired through historical TV series / movies. In the research, scanning model, one of the quantitative research designs, was used. The working group of the research consisted of 146 history teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in different provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year. In the process of determining the participants, easily accessible situation sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was effective. In order to obtain research data, the "Perception of Lifelong Learning Scale with Historical Series" developed by Ünal and Kalçık (2017) was applied with the necessary permissions. Thus, the quantitative data of the research were collected. The collected data were transferred to the SPSS 22.0 program. The data obtained within the scope of "Perception of Lifelong Learning Scale with Historical Series" are stated in the scale; History knowledge has been analyzed and interpreted with sub-dimensions of learning to learn, historical thinking and historical awareness. Descriptive statistics to find history teachers' scores on lifelong learning with historical serials/movies; T-test and One Way Anova test were applied to determine whether these scores differ significantly according to various variables. According to the findings, it was determined that gender, watching television, and the frequency of watching historical TV series / movies have an effect on the results. When historical series / films were analyzed in terms of the perception of history teachers towards lifelong learning processes, significant differences were found in favor of those who watch television once a week and those who watch historical movies once a week. In addition, when looking at the films that history teachers were most interested in, it was determined that the films about the Second World War were predominant. The most important of these films are films such as Pianist, Schindler's List that have made their name in international cinema. In addition, the series that history teachers are most interested in; Diriliş Ertuğrul, Establishment Osman, Awakening Great Seljuk and Once Upon a Time in Cyprus.

Keywords: Historical tv series/movies, historical perception, lifelong learning.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme kavramı teknoloji ve bilimin gelişmesiyle birlikte her an her yerde öğrenebilen, kendini geliştirebilen teknolojik yeniliklere açık ve araştıran, sorgulayan, düşünüp fikir yürütebilen girişimci insanlara ihtiyacın artmasıyla ortaya çıkmıştır (Ünal & Kalçık, 2017). Bu noktadan hareketle günümüz dünyası göz önüne alındığında yaşam boyu öğrenme kavramının önemi ve yeri anlaşılacaktır. Çünkü günümüz dünyası teknoloji ve bilimin birbirine entegre bir biçimde gelişmesini yaşayan ve aynı zamanda sürekli kendini yenileyen bir yapıdadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından kullanılmıştır. Bu bilim insanları eğitimin, günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışını benimsemişlerdir. 1970'li yıllarda özellikle OECD gibi kalkınma aktörlerinin uluslararası belgelerine giren yaşam boyu öğrenme kavramı 1980'lerde çok gündeme gelmemiş, küreselleşme ile 1990'larda yeniden yükselmiş ve 2000'lerde doruk noktasına ulaşmıştır (Kaya, 2014). Yaşam boyu öğrenme, günümüz literatüründe diğer bir değişiyle "hayat boyu öğrenme" kavramına karşılık gelmektedir. Dünyada gelişen bu gelişmelerle beraber ülkemizde de bu konuda önemli gelişmeler olmuştur. Bu kavram 2000'li yıllarda ülkemizde oldukça sık telaffuz edilmeye başlanmıştır. Türkiye bu gelişmelere ve bu kavrama kayıtsız kalmamıştır. "Hayat Boyu Öğrenme" olarak ülkemizde gelişme gösteren bu kavram Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oldukça önemsenmiştir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı "Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü" kurarak bu kavrama verdiği önemi göstermiştir. Günümüzde halen hayat boyu öğrenme çalışmalarına devam edildiği görülmektedir(Şahin, 2019). Yaşam boyu öğrenme kavramı çok geniş bir kavram olduğu için birden çok şekilde algılanacağı gibi kişiler arasında da farklı tanımlara ve yorumlara maruz kalmıştır. Bu noktadan hareketle yaşam boyu öğrenme dediğimiz bu kavrama çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Yapılan tanımlar yaşam boyu öğrenme kavramını çeşitli şekillerle tanıtmaya çalışmıştır. Bu tanımların ortak noktaları şunlardır (Ersoy, 2009, 15-16):

- Öğrenmenin okul öncesi dönemden başlayarak emeklilik sonrasına kadar uzanması,
- Resmi ve gayri resmi eğitim sürecini kapsaması,
- Geleceğin bilgi toplumu için bir zorunluluk olması,
- Toplumsal değişikliklere ayak uydurabilmek amacıyla gereksinim duyulması,
- Yaşı, cinsiyeti ve pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması,
- Eğitim-öğretim kurumlarının dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Bilgiyi bulma, bulunan bilgiyi geliştirme, bağımsız ve aktif olarak kullanabilme becerisinin kazanılması,
- Kişinin; bağımsız, kendi kendine öğrenmeye motive edilmesi,
- Sınırsız öğrenmenin sağlanması ya da ömür boyunca bilgi edinilmesidir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere örgün ve informal eğitim ayırt etmeksizin her dönemde ve her yaşta yaşam boyu öğrenme kavramı toplum içerisinde yer almaktadır. Süreklilik arz eden bir kavram olan yaşam boyu öğrenme; öğrenmeyi okul öncesi dönemden insan ömrünün sonuna kadar olabileceğini belirtmiştir. Böylelikle

“insan sürekli öğrenen bir canlıdır” ifadesinin kavram olarak karşılığını yansıtmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yaşam boyu öğrenmede bireylerin her yönden gelişmesi ve sosyal hayata dâhil olmaları istenmektedir. Bu nedenle evde, okulda, işte ya da bireyin olduğu her yerde yaşam boyu öğrenmenin var olduğu söylenebilir (Günüç, Odabaşı, Kuzu, 2012, 310). Toplum için yaşamın her basamağında yer alan yaşam boyu öğrenme kavramı okullarda öğretimi sağlanan her disiplin için de oldukça önemli bir yere sahiptir. Tüm öğrenme alanları üzerinde yaşam boyu öğrenme kavramının etkisi hissedilmektedir. Toplumun kültürel mirasının bir parçası olan ve aynı zamanda kimlik belirleyici rolü olan (Nichol, 1991: 3-4) tarih, formal öğretiminin yanı sıra üstlendiği rol itibariyle yaşam boyu öğrenmenin etkilerini yoğun hisseden bir disiplindir. Yaşam boyu öğrenme tarihle yakın ilişkiye sahiptir. Çünkü tarihin öğretim amaçları sıralandığında;

- *Tarihsel bilgi, toplumsal değer ve kültür aktarımı sağlaması,*
- *Geçmiş ve bugünü anlamayı sağlaması,*
- *Mevcut ideolojik yapının benimsetilmesi ve kimlik gelişimini sağlaması…* (Demircioğlu, 2010: 66).

Yukarıda sıralanan benzeri özellikler tarihin öğretim amaçlarına değinmektedir. Bu noktadan hareketle tarihle yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki daha net anlaşılacaktır. Çünkü yaşam boyu öğrenen birey öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, araştıran, elde ettiği bilgileri sorgulayan, arkadaşları ve çevresiyle paylaşan, girişimci, kendini ve kültürel değerlerini bilen ve koruyan, uzlaşmacı çağın getirdiği yeniliklere açık, temel becerileri kazanma gibi özelliklere sahip olan kendini gerçekleştirebilen kişidir. Tarih ise insanın kendisini bilmesi içindir. Genelde insanın kendisini bilmesi gerektiğinin önemli olduğu düşünülür. Kendini bilmek sadece kendini diğer insanlardan ayıran şeyleri yani kişisel özellikleri değil, aynı zamanda insan olarak kendi doğasını bilmek anlamına gelir (Collingwood, 1996, 40-41). Tarih öğretimi sayesinde birey, yaşam boyu öğrenme sürecinde doğru tarihi bilgi ve tarih bilinci kazanır. Böylece bireyin tarihsel düşünme becerileri gelişir ve geçmiş ile bugün arasında bağ kurarak bilimsel, mantıksal ve sorgulayıcı biçimde düşünebilmesi sağlanır. Bu tarihsel düşünme becerileri; yaşam boyu öğrenme becerileri olan ana dilde iletişim, kültürel farkındalık, öğrenmeyi öğrenme ve sosyal yeterlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kapsamında tarihsel düşünme becerileri öğretiminin bireye sağladığı katkılar önemlidir (Kalçık, 2017). Günümüzde eğitim-öğretim çağından itibaren sürekli bir tarih öğretimi ile karşılaşmak mümkündür. Gelişen teknolojik imkânlar doğrultusunda bilgiye her yerden ve her alandan ulaşılabilmesi tarih gibi bir disiplinde merak edilen çoğu şeyin sanal yollarla araştırılmasına da olanak sağlamıştır. Artık toplumda yer alan bireyler herhangi bir konu hakkında bilgi edinebilmeleri geçmişe oranla oldukça artmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayan kitle iletişim araçlarının önemi buradan anlaşılmaktadır. Oldukça gelişen internet kullanımının yanı sıra televizyonlarda yer alan dizi ve filmler bireylerin tarihe karşı merak duyması ya da bir şeyleri öğrenmesine sebep olabilir. Günümüzde oldukça fazlalaşan bu tarihi dizi/filmler izlenme oranları dikkate alındığında toplum tarafından oldukça ilgiyle takip edilen programlar arasında yer aldığı söylenebilir. Öyle ki bu diziler toplum üzerinde çok yoğun etkiler bırakmıştır. Bu konu üzerinde çeşitli örnekler göstermek mümkündür. Örneğin Bursa’da yer alan bir bireyin “Muhteşem Yüzyıl” adlı diziden etkilenip Kanuni Sultan Süleyman’a, Şehzade Mustafa’nın ölümünden dolayı dava açması topluma etkisine güzel

bir örnektir. Çalışmamızın çıkış noktasını ise tarihi dizi/filmlerin tarih öğretmenlerine yansıması ve yaşam boyu öğrenme algıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Tarih öğretmenlerinin tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algıları nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarihi dizilerin yaşam boyu öğrenmeye katkısına ilişkin tarih öğretmenlerinin demografik özellikleri, televizyon izleme durumu, tarihi dizi filmleri izleme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve tarihi dizileri/filmleri izleyen tarih öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmelerine bu dizilerin etkisinin ne kadar olduğu ortaya konulmak istenmiştir.

1.3 Alt Problemler

- Tarihi dizilerin yaşam boyu öğrenmeye katkısına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri demografik bilgilerine göre farklılık göstermekte midir?
- Tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel düşünme boyutunda tarih öğretmenlerinin demografik bilgilerine ve televizyon izleme durumuna göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- Tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel bilgi boyutunda tarih öğretmenlerinin demografik bilgilerine ve televizyon izleme durumuna göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- Tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme boyutunda tarih öğretmenlerinin demografik bilgilerine ve televizyon izleme durumuna göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- Tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenmenin tarihsel bilinci boyutunda tarih öğretmenlerinin demografik bilgilerine ve televizyon izleme durumuna göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlanmıştır.
- Araştırma tarih öğretmenleri ile sınırlanmıştır.

1.5 Varsayımlar

- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve içeriğine uygun olduğu varsayılacaktır.
- Öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılacaktır.

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada çalışma desenlerinden nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile çalışma boyunca elde edilen veriler sayısal ifadelerle açıklanmaya çalışılır. Böylelikle çalışmanın bu kısmında Cansu ve Kalçık (2017) tarafından geliştirilen "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ilgili kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmaya 146 adet tarih öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 78'ini kadın, 68'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde dünyamızın ve ülkemizin içinde bulunduğu olumsuz sağlık koşulları şartlarından dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Böylelikle Türkiye'nin çeşitli yerlerindeki tarih öğretmenlerine araştırmanın ölçeği "Google Formlar" aracılığı ile ulaştırılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Cansu ve Kalçık (2017) tarafından geliştirilen "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçeğin uygulanması için kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri "Google Formlar" aracılığı ile tarih öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Gönüllü katılım sağlayan öğretmenler ölçeğe buradan cevap vermişlerdir.

2.4 Verilerin Yorumlanması

Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler yorumlanmıştır. Yorumlama işlemi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Bu programa elde edilen veriler aktarılmış ve çeşitli testler ile sayısal veriler elde edilerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında veriler ile birlikte elde edilen bulgular ve analizleri sonucu ulaşılan yorumlar aktarılacaktır. Öncelikle öğretmenlerin ilgi duyduğu tarihi dizi/filmlerin konularının ve isimlerinin neler olduğu öğrenilmiştir. Elde edilen bu bulgular ise şöyledir:

Tablo 1. Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	sd	t	p
Erkek	68	190,64	25,44	144	,-163	.871
Kadın	78	191,33	25,23			

Tablo 1' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik cevapları ile toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(144)}$=,-163; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik cevapları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması 190,64, erkeklerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 191,33'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Tarih Bilgisi Alt Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	sd	t	p
Erkek	68	34,19	4,76	144	,-662	.509
Kadın	78	34,74	5,25			

Tablo 2' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmanın alt boyutlarından olan tarih bilgisine yönelik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(144)}$=,-662; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik cevapları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması 34,14, erkeklerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 34,74'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Öğrenmeyi Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	sd	t	p
Erkek	68	38,88	5,52	144	,-662	.509
Kadın	78	38,61	5,38			

Tablo 3' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmanın alt boyutlarından olan öğrenmeyi öğrenme puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(144)}$=,-662; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik cevapları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması 38,88, erkeklerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 38,61'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Tarihsel Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	sd	t	p
Erkek	68	88,22	11,89	144	,064	.949
Kadın	78	88,34	11,75			

Tablo 4' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmanın alt boyutlarından olan tarih bilgisine yönelik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(144)}$=,064; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik cevapları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması 88,22, erkeklerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 88,34'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Tarih Bilinci Alt Boyutuna İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		SS	sd	t	p
Erkek	68	29,35	4,13	144	,-416	.678
Kadın	78	29,62	3,86			

Tablo 5' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmanın alt boyutlarından olan tarih bilgisine yönelik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortadadır. [$t_{(144)}$=,-416; p>,05]. Kadınların araştırmaya yönelik cevapları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması 29,35, erkeklerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 29,62'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Tarih Bilgisi Alt Boyutunun Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				**N**			**S**
Tarih Bilgisi Mesleki Tecrübe		1-5		32		34,50	**5,16**
		6-10		51		35,39	**4,02**
		11-15		36		34,02	**5,11**
		16-20		27		33,37	**6,27**
		Toplam		146		34,48	**5,01**
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	
	Gruplar Arası	83,047	3	27,682	1,100	,351	
	Gruplar İçi	3573,425	142	25,165			
	Toplam	**3656,473**	**145**				

Tablo 7. Öğrenmeyi Öğrenme Alt Boyutunun Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				**N**			**S**
Öğrenmeyi Öğrenme Mesleki Tecrübe		1-5		32		37,90	**5,81**
		6-10		51		39,92	**3,72**
		11-15		36		39,22	**5,90**
		16-20		27		36,85	**6,56**
		Toplam		146		38,73	**5,43**
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	
	Gruplar Arası	198,075	3	27,682	2,297	,080	
	Gruplar İçi	4082,035	142	28,747			
	Toplam	**4280,110**	**145**				

Tablo 8. Tarihsel Düşünme Alt Boyutunun Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				**N**			**S**
Tarihsel Düşünme Mesleki Tecrübe		1-5		32		86,93	**12,299**
		6-10		51		90,70	**8,98**
		11-15		36		88,30	**11,66**
		16-20		27		85,29	**15,25**
		Toplam		146		88,28	**11,78**
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	
	Gruplar Arası	598,186	3	199,335	1,450	,231	
	Gruplar İçi	19531,732	142	137,547			
	Toplam	**20129,918**	**145**				

Tablo 9. Tarih Bilinci Alt Boyutunun Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarih Bilinci Mesleki Tecrübe		1-5		32		28,93	3,90	6-10 yıl 16-20 yıl
		6-10		51		30,64	3,64	
		11-15		36		29,50	3,55	
		16-20		27		28,00	4,71	
		Toplam		146		29,50	3,97	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	137,978	3	45,993	3,026	,032		
	Gruplar İçi	2158,522	142	15,201				
	Toplam	2296,500	145					

Tablo 6,7,8 ve 9'da tarih öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine yönelik tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algılarını, uygulanan ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte, belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre tarih bilgisi [$F_{(3-142)}$= 1100; p>;05], öğrenmeyi öğrenme [$F_{(3-142)}$= 2.297; p>;05], tarihsel düşünme [$F_{(3-142)}$= 1450; p>;05], tarih bilinci [$F_{(3-142)}$= 3026; p>;05] arasında anlamlı farklılık olduğu benimsenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi farkın kaynağının tarih bilinci alt boyutunda; mesleki tecrübe olarak 6-10 yıl ve 16-20 yıl görev süreli öğretmen arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Tarih Bilgisi Alt Boyutunun Televizyon Seyretme Sıklığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarih Bilgisi Televizyon Seyretme Sıklığı		Hiç		22		28,40	8,02	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir, Ayda Bir)
		Haftada Bir		103		35,49	3,43	
		Ayda Bir		21		35,90	2,68	
		Toplam		146		34,48	5,02	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	959,597	2	479,799	25,441	,000		
	Gruplar İçi	2696,875	143	18,859				
	Toplam	3656,473	145					

Tablo 11. Öğrenmeyi Öğrenme Alt Boyutunun Televizyon Seyretme Sıklığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Öğrenme Televizyon Seyretme Sıklığı		Hiç		22		31,81	8,56	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir-Ayda Bir)
		Haftada Bir		103		39,97	3,60	
		Ayda Bir		21		39,95	2,95	
		Toplam		146		38,73	5,43	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	1240,972	2	620,486	29,196	,000		
	Gruplar İçi	3039,138	143	21,253				
	Toplam	**4280,110**	**145**					

Tablo 12. Tarihsel Düşünme Alt Boyutunun Televizyon Seyretme Sıklığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarihsel Düşünme Televizyon Seyretme Sıklığı	Hiç			22	73,90		19,63	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir-Ayda Bir)
	Haftada Bir			103	90,73		7,54	
	Ayda Bir			21	81,33		6,56	
	Toplam			146	88,28		11,78	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	5361,511	2	2680,755	25,957	,000		
	Gruplar İçi	14768,407	143	103,276				
	Toplam	**20129,918**	**145**					

Tablo 13. Tarih Bilinci Alt Boyutunun Televizyon Seyretme Sıklığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarih Bilinci Televizyon Seyretme Sıklığı	Hiç			22	25,00		6,07	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir- Ayda Bir)
	Haftada Bir			103	30,33		2,88	
	Ayda Bir			21	30,09		2,68	
	Toplam			146	29,50		3,97	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	525,584	2	262,792	21,220	,000		
	Gruplar İçi	1770,916	143	12,384				
	Toplam	**2296,500**	**145**					

Tablo 10,11,12 ve 13'de tarih öğretmenlerinin televizyon seyretme sıklıklarına yönelik tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algılarını, uygulanan ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte, belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre tarih bilgisi [$F_{(2-143)}$= 25.441; p>;05], öğrenmeyi öğrenme [$F_{(2-143)}$= 29.196; p>;05], tarihsel düşünme [$F_{(2-143)}$= 25.957;p>;05], tarih bilinci [$F_{(2-143)}$= 21.220; p>;05] arasında anlamlı farklılık olduğu benimsenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi farkın kaynağının tüm alt boyutlara yansıdığını göstermiştir. Böylelikle hiç seyretmeyenler ile haftada bir, haftada bir seyredenler ile hiç seyretmeyenler ve ayda bir seyredenler, ayda bir seyredenler ile hiç seyretmeyenler ve haftada bir seyredenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum tüm alt boyutlarda aynıdır. Bu noktadan hareketle televizyon seyretme sıklığına bağlı olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar birbirleriyle anlamca farklılaşmaktadır.

Tablo 14. Tarih Bilgisi Alt Boyutunun Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarih Bilgisi Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı		Hiç		24	29,83		8,15	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir- Ayda Bir)
		Haftada Bir		95	30,33		3,84	
		Ayda Bir		27	30,09		2,05	
		Toplam		146	29,50		5,02	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	627,739	2	313,869	14,819	,000		
	Gruplar İçi	3028,734	143	21,180				
	Toplam	**3656,473**	**145**					

Tablo 15. Öğrenmeyi Öğrenme Alt Boyutunun Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Öğrenme Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı		Hiç		24	33,58		8,28	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir- Ayda Bir)
		Haftada Bir		95	39,60		4,30	
		Ayda Bir		27	40,29		2,64	
		Toplam		146	38,73		5,43	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	773,847	2	386,923	15,780	,000		
	Gruplar İçi	3506,263	143	24,519				
	Toplam	4280,110	145					

Tablo 16. Tarihsel Düşünme Alt Boyutunun Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarihsel Düşünme Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı		Hiç		24	76,62		18,41	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir- Ayda Bir)
		Haftada Bir		95	90,46		8,96	
		Ayda Bir		27	81,00		5,73	
		Toplam		146	88,28		11,78	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	3912,672	2	1956,336	17,251	,000		
	Gruplar İçi	16217,246	143	113,407				
	Toplam	**20129,918**	**145**					

Tablo 17. Alt Boyutlardan Tarih Bilinci Boyutunun Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken				N			S	Anlamlı Fark
Tarih Bilinci Tarihi Dizi/Film Seyretme Sıklığı	Hiç			24	76,62		18,41	Tüm hepsinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. (Hiç-Haftada Bir-Ayda Bir)
	Haftada Bir			95	90,46		8,96	
	Ayda Bir			27	81,00		5,73	
	Toplam			146	88,28		11,78	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**		
	Gruplar Arası	431,999	2	215,999	16,566	,000		
	Gruplar İçi	1864,501	143	13,038				
	Toplam	**2296,500**	**145**					

Tablo 14,15,16 ve 17'de tarih öğretmenlerinin tarihi dizi/film seyretme sıklıklarına yönelik tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algılarını, uygulanan ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte, belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre tarih bilgisi [$F_{(2-143)}$= 14.819; p>;05], öğrenmeyi öğrenme [$F_{(2-143)}$= 15.780; p>;05], tarihsel düşünme [$F_{(2-143)}$= 17.251;p>;05], tarih bilinci [$F_{(2-143)}$= 16.566; p>;05] arasında anlamlı farklılık olduğu benimsenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi farkın kaynağının tüm alt boyutlara yansıdığını göstermiştir. Böylelikle hiç seyretmeyenler ile haftada bir, haftada bir seyredenler ile hiç seyretmeyenler ve ayda bir seyredenler, ayda bir seyredenler ile hiç seyretmeyenler ve haftada bir seyredenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum tüm alt boyutlarda aynıdır. Bu noktadan hareketle televizyon seyretme sıklığına bağlı olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar birbirleriyle anlamca farklılaşmaktadır. Bu durum tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısı genel ortalamada; haftada bir seyredenler ile ayda bir seyreden ve hiç seyretmeyen grupların, ayda bir seyredenler ile haftada bir seyreden ve hiç seyretmeyen grupların, hiç seyretmeyenler ile haftada bir seyreden, ayda bir seyreden, grupların, ortalama ölçek puanları arasındaki farktan kaynaklandığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tarihi dizi/filmlerle tarih öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme algılarının belirlendiği bu çalışmada elde edilen sonuç televizyon izleme sıklığı ve tarihi dizi/filmleri haftada bir seyreden öğretmenlerin hiç seyretmeyen ve ayda bir seyreden öğretmenlere nazaran aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum izlemeyle açıklanacağı gibi hiç izlemeyen ya da ayda bir izleyen öğretmenlerin tarihi dizi/filmlere bakış açısıyla açıklanacağı da düşünülebilir. Aynı zamanda günümüz dünyasının gelişen kitle iletişim araçları oldukça yaygınlaşmaktadır. Bireyler bu kitle iletişim araçları vasıtasıyla tarihsel öğrenmeyi tetikleyecek tarihi dizi/filmlerle oldukça fazla karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum günümüz dünyasının önemli bir gerçeğidir. Öğretmenlerin tarihi dizi/film izleme alışkanlıklarına ilişkin sorulan sorulardan "en çok hangi dizi/filmleri izliyorsunuz" sorusuna film olarak ikinci dünya savaşını konu alan filmlere yönelik bir ilginin olduğunu anlaşılmıştır. Dizi olarak ise daha çok Kuruluş Osman, Diriliş Ertuğrul gibi dizilere ilginin olduğu anlaşılmıştır. Bu noktadan hareketle toplum içerisinde tarihsel dizi ve filmlere olan ilgi televizyonda izlenme oranları dikkate alındığında net bir şekilde anlaşılmaktadır. Burada dizi ve filmlerde tek boyutlu bir akışı yerine evrensel bir bakış açısı ve farklılıkları gösterir nitelikte olması gerekir. Dönmez ve Yazıcı'nın da ifade ettiği gibi *(Dönmez & Yazıcı, 2013)"toplumların tarihi öğrenmeleri, sadece kendi geçmişlerini*

değil aynı zamanda diğer toplumların da geçmişlerini anlamalarına hizmet eder. Çünkü bir toplumu doğru anlayabilmek için o toplumun tarihini bilmek gerekir" sözü bize bu ince ayrıntıyı göstermektedir. Bu noktadan hareketle tarih için oluşturulan bir yapının tek yönlü değil birçok yönüyle ele alınması tarihsel durumların yorumlanması kısmında çeşitlilik sağlayacak ve "öğrenme" kavramının karşılığını yansıtacaktır.

KAYNAKÇA

Collingwood, R.G. (1996). *Tarih Tasarımı*, (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara: Gündoğan Yayınları.

Demircioğlu, İ.H. (2010). *"Tarih Öğretiminin Amaçları"*, Tarih Nasıl Öğretilir, (Editör: Mustafa Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 65-69.

Dönmez C., & Yazıcı, K. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Tarihi Karakterlerin Kullanımını Etkileyen Faktörler* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi C.14, S.3, SS. 243-265

Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). *Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(2).

Kalçık, C. (2017). *Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısı (Bartın ili örneği).* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalçık, C., & Ünal, F. (2017). *Tarihi dizilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi öğrenme ve tarih bilgisine katkısı.* Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 1-19.

Kaya, E. H. (2014). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye.* Ankara Üniversitesi Dergisi, 47, 81-102.

Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi,* (Yayına Hazırlayan: Mustafa Safran). Londra.

Şahin, K. (2019). *Öğretmen adaylarının tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algısı ve tarih şuuru oluşumu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, F., & Kalçık, C. (2017). *Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1916-1937.

SOSYAL İÇERİKLİ AFİŞ TASARIMLARINDA METAFORİK YAKLAŞIMLAR

Öğr. Gör. Fatıma TOKGÖZ GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, f.tokgoz@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Afiş sosyal alanlarda oldukça tercih edilen bir grafik tasarım öğesidir. Afişler, ticari, sosyal ve kültürel olmak üzere üç ana başlıkta incelenmektedir. Günümüzde sosyal içerikli afiş tasarım örneklerine sergi salonlarında, kamusal alanlarında, caddeler gibi halka açık birçok yerde sıklıkla rastlanmaktadır. Sosyal içerikli afiş tasarımlarında genel olarak insanlar üzerindeki etkiyi artırmak, onları düşündürmek, söz konusu konulara vurgu yapmak amaçlanmaktadır. Tasarımlarda etkiyi artırmak için kodlar, mitler gibi kavramların yanı sıra metaforlar da kullanılmaktadır. Metaforda, bilinen bir gösterge ile bilinmeyen başka bir kavram anlatılmaya çalışılmaktadır. Hayatımıza herhangi bir olguyu anlamlandırmak için dahil olan metafor uzun tecrübeler sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaşamda yer alan bir kavramı başka bir kavram ile anlam kazandırmak için yılların tecrübesinden faydalanmak ve böylece günlük yaşamda yer alan bazı kavramları metafor sayesinde çok daha vurgulayıcı ifade etmek mümkün olmuştur. Bu sebeple metafor neredeyse her bilim dalında olduğu gibi sanat ve tasarım alanında ve sosyal içerikli afiş çalışmalarında da sıkça kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında sosyal içerikli afiş tasarımlarında görsel metaforun nasıl kullanıldığı, afişlerde yer alan mesaj içeriklerine nasıl etki ettiği ele alınmıştır. Kadın hakları, hayvan hakları, doğa koruma, çocuk hakları, bağımlılıkla mücadele, açlıkla mücadele gibi tüm dünyanın karşı karşıya olduğu ve en hızlı şekilde çözüme kavuşturulması gereken konularda duyarlılık ve farkındalık oluşturmak amacıyla hazırlanmış sosyal içerikli afiş tasarımları incelenmiştir. Sonuç olarak metaforun işlevlerinden olan yönlendirme, adlandırma, eğitsel işlev, içerik analizi gibi başlıklar ile incelendiği zaman sosyal içerikli afiş tasarımlarının çözümlemelerinde iletilmek istenen mesajların içeriği çok daha net anlaşılmaktadır. Afiş sadece bakmak değil aynı zamanda görmeyi, anlamayı ve verilmek istenilen mesajı karşı tarafın almasını da beraberinde getirmektedir. Tasarımcıların uzun çabalar sonucu ortaya çıkardığı, görsel metaforun iyi çözümlenerek oluşturulduğu afiş tasarımları izleyenlerini de etkisi altına almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Afiş, metafor, grafik tasarım.

METAPHORIC APPROACHES TO SOCIAL CONTENT POSTER DESIGNS

Inst. Fatıma TOKGÖZ GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, f.tokgoz@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

Poster is a highly preferred graphic design element in social areas. Posters are examined under three main headings: commercial, social and cultural. Today, social poster designs are frequently encountered in exhibition halls, public spaces, and many public places such as streets. In social content poster designs, it is aimed to increase the impact on people in general, to make them think, and to emphasize the issues under discussion. In addition to concepts such as codes and myths, metaphors are also used in designs to increase the impact. In the metaphor use, an attempt is made to explain a concept, which is not known, by means of a known indicator. The metaphor that is included in our lives to make sense of any phenomenon emerges as a result of long experiences. It has been possible to benefit from years of experience in order to give meaning to a concept in life with another concept, and thus, it has been possible to express some concepts in daily life more emphatically thanks to metaphor. For this reason, metaphor appears to be a frequently used concept in almost every discipline, as well as in art and design, and specifically in social posters. Within the scope of the research, how the visual metaphor is used in social content poster designs and how it affects the message contents on the posters was discussed. Social content poster designs prepared to raise awareness and sensitivity on issues that the whole world faces and need to be resolved in the fastest way, such as women's rights, animal rights, nature protection, children's rights, combating addiction and hunger, were examined. As a result, the content of the messages to be conveyed in the analysis of the social content poster designs is much more clearly understood when examined with the headings such as orientation, naming, educational function, content analysis, which are the functions of metaphor. The poster does not only mean to look at it, but also to see, to understand and to receive the message to be given. The poster designs that the designers created as a result of long efforts and where the visual metaphor is well analyzed, also impress the audience.

Keywords: Poster, metaphor, graphic design.

GİRİŞ

İletişim bir bilginin bir yerden başka bir yere iletilmesi ile gerçekleşen yazılı, sözlü, görsel olarak yapılan bilgi alışverişidir. Görsel malzemeler ile yapılan bilgi alışverişi ise görsel iletişim olarak adlandırılmaktadır. Sözlü ve yazılı yapılan iletişime göre görsel yollarla yapılan iletişim kolay bir şekilde algılanmaktadır. Görsel iletişim tasarımı esnasında sayfa düzeni ve tasarım kurallarına dikkat edilmelidir. Sayfa düzeni ve tasarım kuralları kullanılan görsel metaforları daha etkili ve dikkat çekici kılmaktadır. Etkili görsel iletişimi sağlamak için görsel metaforlar sanatçıların dikkatle kullandıkları bir seçenektir. Görsel metaforlar izleyiciyi düşündürdüğünden ve izleyici ile tasarım arasında bir bağ oluşturduğundan görsel iletişim gerçekleşmektedir. Görsel metaforlar görsel iletişim ögelerinde fark yaratmaktadırlar (Krippendorf, 1990:14).

İnsanlar gördükleri bir görsel tasarım ürününü anlamak ve algılamak için bütün duyu organlarını kullanmaktadırlar. Anlama ve algılama süreci önce görme daha sonra gördüğünün üzerine düşünme ile gerçekleşmektedir. Görsel iletişim tasarımı öğesi olan afişler toplumun ticari, sosyal ve kültürel alt yapısına iletişim bağlamında hizmet eden tasarım ürünleri arasındadır. Özellikle sosyal içerikli afiş tasarımlarında metaforik yaklaşımların toplumun içinde bulunduğu sosyal konuların izleyenleri düşündürmesi ve gereken mesajı karşı tarafa aktarması oldukça önemlidir. Sosyal afiş çalışmalarında oluşturulan görsel metaforlar bulundukları topluma ait ortak göstergeler üzerinden tasarlanmaktadır. Tasarımlarda metaforik görsellere yer verebilmek tasarım sürecinin yaratıcılık ve düşünme süreci maddesinin en verimli şekilde değerlendirilmesi ile oluşmaktadır. Çalışma kapsamında görsel iletişim tasarımında yapılan afiş çalışmalarında görsel metaforları oluştururken tasarımda mesaj ve kullanılan göstergeler arasındaki bağlantı incelenmektedir.

Afiş Tasarımlarında Metafor Kullanımı

Afişler görsel iletişim tasarımında önemli bir tasarım elemanıdır. Bu sebeple toplumda kullanılan ortak alanlarda sıklıkla karşılaşılmaktadır. Sosyal içerikli afiş tasarımlarında tolumun sosyal konuları yer almaktadır. Dolayısı ile topluma yeni bir şey tanıtma, anlatma, önemli bir uyarıda bulunma, kurallar koyma gibi aşamalarda sosyal içerikli afiş tasarımları ile karşılaşılmaktadır. Metafor iki ya da daha fazla şeyi tek bir şey altında toplayan yapıdadır. Ertan ve Sansarcı'ya göre metafor, "bilinmeyeni bilinen bir göstergeye benzeterek anlatmaktır" (2017:37). Metafor Lakoff ve Johnson'a göre; bir nesneyi başka bir nesne üzerinden anlama ya da aktarma dan bahsetmektedir (2015: 22). Görsel metafor iki ya da daha fazla görseli tek bir çalışmada birleştirerek oluşturulmaktadır. Zaltman ve Coulter'a göre metaforlar gösterge ve görüntülerin içine yaratıcı bir yöntemle zekice yüklenen mesajlardır (1995: 38). Görselleştirilen mesajlar toplum içinde oldukça anlamlı ve güçlü bir iletişim oluşturmaktadır. Metaforik göstergeler cinsiyete, kültürel değerlere, bundukları ortama bağlı değişkenlik göstermektedir. Metafor Kövecses'e göre; "*yapısal, yönelim ve varlıksal metaforlar*" olarak ayrılmaktadırlar (2002:33).

Bir kavramı başka bir kavram ile yapılandıran metaforlara yapısal metafor olarak adlandırılmaktadır. Geniş bir tanımı kapsayan kavramsal metaforlar soyut, somut gibi kavramlar aynı başlık altında toplanmaktadır. Örneğin; yapısal metaforlarda hedef kavramın soyut, kaynak kavramın somut olarak gerçekleşebildiğine dair görsel iletişim alanında afiş tasarımlarına oldukça sık rastlanmaktadır.

Görsel 1: Sadece Bir Ağaç Kesilmedi, Saatchi ve Saatchi 2006 (Yapısal Metafor)

https://osocio.org/message/not-only-a-tree-is-cut-down/ , Erişim Tarihi: 21.05.2021

Greenpeace'in reklam kampanyası, Lakoff ve Johnson'un teorisi doğrultusunda kavramlar iki başlık altında toplanabilir. Hedef kaynak soyut olguyu "yaşamı" simgelemektedir. Kaynak kavramdaki somut simgenin doğa olduğu "insan vücudunu – ağaç gövdesi" ifade edilmiştir. Kavramsal çalışmalar birden çok metafor türünü kapsayabilmektedir. Bu sebeple görsel iletişim tasarımında yer alan çalışmalarda aynı anda birden çok metafor türüne rastlamak mümkündür.

Varlıksal metaforlar soyut metaforlardır. Soyut olan varlıksal metaforun somutlaştırılarak yeniden oluşturulması olarak kullanılabilirler. Diğer metafor türlerinden en belirgin farkı soyut olan şeyleri rakamlarla ifade etmesi ona nitelik kazandırmasıdır.

Görsel 2: Migros Kahve, Serdesin Reklam Ajansı, 2018, (Varlıksal Metafor).

https://www.adsoftheworld.com/media/print/migros_migros_coffee, Erişim Tarihi: 21.05.2021

Migros reklam afiş tasarımında yel alan kahve fincanı göz bebeği olarak kullanılmıştır. Afişte yer alan fincandaki kahvenin konumu sebebi ile uykuyu açtığı, insanı zinde tutan bir içecek olduğuna, afişte kullanılan görselin enerjik bakışı ile oluşturulan görsel mesajda görülmüştür. Söz konusu afiş çalışmasında "enerji, zindelik, coşku, dinç kalma" gibi soyut kavramlar görselleştirilmiştir. Varlıksal metaforlar genellikle soyut bir varlığın somut olarak ona bir nitelik belirlenmesi ile yeniden yorumlanması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir diğer metafor ise, mekan bakımından birbiri ile bağlantılı olan yönelim metaforudur. Bu metafor türünde kavramlar uzay/mekan etkileşimi ile karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu metafor kavramı türünde arka-ön, aşağı-yukarı gibi yönelimler kavramlarda tanımlanmaktadır. "Mutlu olan yukarıda, kederli olan aşağıdadır" sözü ile ayakta durmanın mutluluğu, öne eğilmenin de hüznü temsil ettiği yönelim metaforuna örnek olarak verilebilmektedir (Yıldızlı, 2017: 1492).

Afrika'nın En Ölümcülü (Afrika's Deadliest), Rocket Yard, 2018 , (Yönelimsel Metafor)

https://campaignsoftheworld.com/print/national-geographic-africas-deadliest-endless-circle-life-death-means-life-others/ Erişim Tarihi: 21.05.2021

Kavramların birbirleri ile mekansal açıdan ilişki içinde olduğu yönelim metaforları, kültürel ve fiziksel tecrübeleri içinde barındırmaktadırlar. National Geographic Wild TV için hazırlanmış çalışmada "sonsuz yaşam döngüsünde, bazıları için ölüm diğerleri için yaşam demektir" ifadesi bulunmaktadır. Lakoff ve Johnson (2015: 42) "kontrol, yahut güç sahibi yukarıda; kontrole, yahut güce maruz kalan aşağıdadır" National Geographic Wild TV çalışmasında yönelim metaforundan bahsedilmektedir. Bahsi geçen çalışmada "yaşam döngüsü" kavramı görsel açıdan da desteklenmektedir.

Sonuç

Tasarımın birçok öğesi gibi afiş çalışmalarında da görsel metaforlar farklı aşamalarda farklı uygulama alanları ile karşımıza çıkmaktadır. Görsel metaforlar izleyicinin var olan algısını yıkarak onları yeni düşüncelere ve algı biçimine yönlendiren bir görsel iletişim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmada yapısal, yönelim ve varlıksal metaforlar bulunan örnekler üzerinden incelenmiştir. Afiş çalışmalarında kullanılan metafor göstergelerin izleyenlerde farkı bir bakış açısı oluşturması, dikkat çeken özelliklerdendir. İnsan gözü sıradan olan ile değil farklı olanla ilgilenmektedir. Görsellerle olan iletişimin akılda kalıcılığından dolayı insanlar görsel iletişime her geçen daha çok ilgi duymaktadır. Görsel iletişimin bir öğesi olan afiş çalışmalarında kullanılan metaforların söz konusu çalışmaları izleyenleri düşünmeye sevk ettiği dolayısı ile daha çok dikkat çekici olduğu ve ilgi odağı olduğu görülmektedir. Metaforlar karşılaştığımız her alanda merak uyandırmaktadır.

Kaynakça

Ertan, G.& Sansarcı, E. (2017). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı*. Alternatif Yayıncılık, İstanbul.

Kövecses, Z. (2019). New Extensions of Conceptual Metaphor Theory: How They Apply to Visual Metaphors, Image and Metaphor in the New Century Budapest: Hungarian Academy of Sciences, *Budapest University of Technology and Economics*, 3-16.

Krippendorff, K. (1990). Models and Metaphors of Communication. *Media and Communication, Construction of Realities,* Retrieved from https://repository.upenn.edu/asc_papers/276

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil,* Çev: Gökhan Yavuz Demir, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Yıldızlı, M. E. (2017). Yönelim Metaforlu Deyimlerin Sınıflandırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(2), 1489-1498.

Zaltman, G. & Coulter, R. H. (1995). Seeing the Voice of the Customer: Metaphor-Based Advertising Research. *Journal of Advertising Research*, *35*(4), 35-51.