



ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

Editör: Doç. Dr. zcan BAYRAK

TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

EĞİTİM BİLİMLERİ

Educational Sciences



ISBN: 978-605-2132-08-1

III. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU EĞİTİM BİLİMLERİ TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-605-2132-08-1

Yayın Yönetmeni

Muhammet Özcan

Yayın Editörü

Doç. Dr. Özcan BAYRAK

Kapak Tasarımı

Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih

28.12.2017

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0530 473 23 00

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Tam Metin kitabında yayınlanan tüm bildiriler Sobiad tarafından indekslenmiş, İntihal.net tarafından benzerlik denetiminden geçirilmiştir.





Sempozyum Onursal Başkanı

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Durmuş Deveci

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. İbrahim Örnek

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. İsmail Bakan
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof. Dr. Seyhan TAŞ
Doç. Dr. Hüseyin Ağır
Doç. Dr. Özcan Bayrak
Doç. Dr. Ömer Okan Fettahlıoğlu
Doç. Dr. Ali Haluk Pınar
Doç. Dr. Serdar Yavuz
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Günelan
Yrd. Doç. Dr. Serkan Şahin
Yrd. Doç. Dr. Gülferah Bozkaya
Yrd. Doç. Dr. Enver GÜNAY
Yrd. Doç. Dr. Tahir Çelikbağ
Dr. Muhammet Zincirli
Arş. Gör. Gül Aksoğan
Arş. Gör. Sena Doğan
Arş. Gör. Fedayi Yağar

Sergi Küratörler

Prof. Dr. Hüseyin Elmas
Yrd. Doç. Dr. Tahir Çelikbağ

Sergi Jüri Kurulu

Prof. Dr. Gülden Araz Ay
Prof. Dr. Mehmet Özkarcı
Prof. Dr. Meliha Yılmaz
Doç. Dr. Elif Şenel
Doç. Dr. Fatih Başbuğ
Doç. Dr. Mehmet Emin Kayserili
Doç. Dr. Mutluhan Taş
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Büyükparmaksız
Yrd. Doç. Dr. Seyhan Mercan Kalaycı

Bilim Kurulu

Prof.Dr. Abdulkadir Baharçiçek
Prof.Dr. Abdullah Soysal
Prof.Dr. Adnan Çelik
Prof.Dr. Ahmet Aksın
Prof.Dr. Ahmet Buran
Prof.Dr. Ahmet Yatkın
Prof.Dr. Aleksandra Vranes
Prof.Dr. Ali Özdemir
Prof.Dr. Ali Yılmaz Gündüz



**III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ**



Prof.Dr. Anaid Donabedian Inalco
Prof.Dr. Bahri Ata
Prof.Dr. Belkacem Boumahdi
Prof.Dr. Belkıs Özkara
Prof.Dr. Bünyamin Akdemir
Prof.Dr. Canan Çetin
Prof.Dr. Candalene J. McCombs
Prof.Dr. Cemal Avcı
Prof.Dr. Cemile Hesenzade
Prof.Dr. Choi Han - Woo
Prof.Dr. Cihan Işıkhani
Prof.Dr. Daoud Djefla
Prof.Dr. David Carr
Prof.Dr. Elena Oganova
Prof.Dr. Elif Yüksel Oktay
Prof.Dr. Enver Töre
Prof.Dr. Ercan Alkaya
Prof.Dr. Erica H. Gilson
Prof.Dr. Erol Asiltürk
Prof.Dr. Eva Agnes Csato
Prof.Dr. Flera Sayfulina
Prof.Dr. Füsün Çınar Altıntaş
Prof.Dr. Gıyasettin Arslan
Prof.Dr. Gülay Budak
Prof.Dr. Gwendolyn Alexander
Prof.Dr. H. Birsan Hekimoglu-Örs
Prof.Dr. Hacer Tor
Prof.Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu
Prof.Dr. Hasan Tutar
Prof.Dr. Himmet Karadal
Prof.Dr. Hocine Boukara
Prof.Dr. Işıl Uluçam Wegmann
Prof.Dr. İ. Gülsel Sev
Prof.Dr. İbrahim Kavaz
Prof.Dr. İbrahim Solak
Prof.Dr. İlhan Genç
Prof.Dr. İsmail Bakan
Prof.Dr. İsmail Bekçi
Prof.Dr. İpek Deveci Karakoç
Prof.Dr. Joachim Klose



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ



Prof.Dr. Kathleen Malu
Prof.Dr. Kazuyuki Nagai
Prof.Dr. Khalil Awda
Prof.Dr. Kim Hyo Joung
Prof.Dr. Liptai Kalman
Prof.Dr. Ljiljana Marković
Prof.Dr. Lubov Kopanitsya
Prof.Dr. Mahmut Tekin
Prof.Dr. Mehmet Akif Özdoğan
Prof.Dr. M. Ali Kırman
Prof.Dr. Mehmet Arslan
Prof.Dr. Mehmet Dursun Erdem
Prof.Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Prof.Dr. Mehmet Özkarcı
Prof.Dr. Mehmet Tıraş
Prof.Dr. Mohammed Hardan Ali
Prof.Dr. Moheddin Banane
Prof.Dr. Mukadder Boydak Ozan
Prof.Dr. Mukadder Erkan
Prof.Dr. Mustafa Arslan
Prof.Dr. Mustafa Bulat
Prof.Dr. Mustafa Çevik
Prof.Dr. Mustafa Safran
Prof.Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof.Dr. Nabeel Madallah Hamad Al-Obaidi
Prof.Dr. Nadir İlhan
Prof.Dr. Nassıra Hedjerassı
Prof.Dr. Niyazi Can
Prof.Dr. Orhan Çoban
Prof.Dr. Orhan Doğan
Prof.Dr. Olena Ivanovska
Prof.Dr. Pınar Süral Özer
Prof.Dr. Recep Dikici
Prof.Dr. Roberto Veraldi
Prof.Dr. Sabahat Bayrak Kök
Prof.Dr. Semra Güney
Prof.Dr. Sadettin Tombul
Prof.Dr. Sedat Cerci
Prof.Dr. Serap Çabuk
Prof.Dr. Sevil Mehdiyeva



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ



Prof.Dr. Süleyman Cem Şaklanlı

Prof.Dr. Sven Tarp

Prof.Dr. Şevki Özgener

Prof.Dr. Tahir Akgemci

Prof.Dr. Tahir Balcı

Prof.Dr. Tarık Özcan

Prof.Dr. Tetsuya Sato

Prof.Dr. Viktoria Serzhanova

Prof.Dr. Woo Chan Duck

Prof.Dr. Zeynep Hatunoğlu

Doç.Dr. Ahmet Akkaya

Doç.Dr. Ahmet Kara

Doç.Dr. Altan Doğan

Doç.Dr. Ayşe Nazlı Ayyıldız Unnu

Doç.Dr. Besir Mustafayev

Doç.Dr. Beyhan Zabun

Doç.Dr. Beyhan Kanter

Doç.Dr. Bülent C. Tanrıtanır

Doç.Dr. Burçin Cevdet Çetinsöz

Doç.Dr. Cemal İyem

Doç.Dr. Cengiz Özmen

Doç.Dr. Duygu Kızıldağ

Doç.Dr. Dünder Alikılıç

Doç.Dr. Elmas Şahin

Doç.Dr. Emel Bahar

Doç.Dr. Emin Çelebi

Doç.Dr. Erdal Arlı

Doç.Dr. Elmira Memmedova Kekeç

Doç.Dr. Fadime Suata Alpaslan

Doç.Dr. Fatih Arslan

Doç.Dr. Fatih Kanter

Doç.Dr. Fatih Mehmet Öcal

Doç.Dr. Fatih Özek

Doç.Dr. Fatma Nur Yorgancılar

Doç.Dr. Ferit İzci

Doç.Dr. Funda Kızıler Emer

Doç.Dr. Gadir Bayramlı

Doç.Dr. Gulnara Kanbarova

Doç.Dr. Gül Kayalıdere

Doç.Dr. Güldane Araz Ay



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ



Doç.Dr. Güler Tozkoparan
Doç.Dr. Halil Tokcan
Doç.Dr. Haluk Pınar
Doç.Dr. Hasan Güner Berkant
Doç.Dr. Hatice Hicret Özkoç
Doç.Dr. Hüseyin Köksal
Doç.Dr. İbrahim Ethem Taş
Doç.Dr. İbrahim Işıtan
Doç.Dr. İrina Pokrovskaya
Doç.Dr. İhsan Erdem Sofracı
Doç.Dr. Kader Sürmeli
Doç.Dr. Kemal Erol
Doç.Dr. Kürşat Çelik
Doç.Dr. Lübüv Çimpoeş
Doç.Dr. Mahmut Yardımcıoğlu
Doç.Dr. Lütfiye Özdemir
Doç.Dr. Mary Beth Schaefer
Doç.Dr. Muhittin Kapanşahin
Doç.Dr. Murat Elmalı
Doç.Dr. Mustafa Karabulut
Doç.Dr. Mustafa Kısakürek
Doç.Dr. Mustafa Şenel
Doç.Dr. Mutlu Deveci
Doç.Dr. Nazile Abdullazade
Doç.Dr. Nazmi Özerol
Doç.Dr. Nesrin Deliktaşlı
Doç.Dr. Nevin Özdemir
Doç.Dr. Nurullah Ulutaş
Doç.Dr. Nusret Göksu
Doç.Dr. Olca Sürgevil
Doç.Dr. Onur Köksal
Doç.Dr. Özcan Bayrak
Doç.Dr. Özlem Demirel
Doç.Dr. Salih Yeşil
Doç.Dr. Sare Şengül
Doç.Dr. Saffet Kartopu
Doç.Dr. Sebahattin Devecioğlu
Doç.Dr. Seçil Fettahlıoğlu
Doç.Dr. Selçuk Balı
Doç.Dr. Selahattin Kaymakçı



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ



Doç.Dr. Sibel Cengiz
Doç.Dr. Sibel Kılıç
Doç.Dr. Sibel Üst Erdem
Doç.Dr. Şafak Kaypak
Doç.Dr. Tuba Büyükbeşe
Doç.Dr. Turan Akkoyun
Doç.Dr. Tüksel Gögebakan
Doç.Dr. Türkan Erdoğan
Doç.Dr. Tudora Arnaut
Doç.Dr. Ümran Türkyılmaz
Doç.Dr. Ünal Taşkın
Doç.Dr. Yegane Çağlayan
Doç.Dr. Yılmaz Karadeniz
Doç.Dr. Yusuf Şahin
Doç.Dr. Yücel Ayriçay
Doç.Dr. Yücel Öksüz
Doç.Dr. Zeki Coşkuner

Yrd.Doç.Dr. Adnan Altun
Yrd.Doç.Dr. Ahmet Çiçekler
Yrd.Doç.Dr. Ahmet Turan Sinan
Yrd.Doç.Dr. Arif Selim Eren
Yrd.Doç.Dr. Bahadır Köksalan
Yrd.Doç.Dr. Bahar Öcal Apaydın
Yrd.Doç.Dr. Banu Tanrıöver
Yrd.Doç.Dr. Bekir Kayabaşı
Yrd.Doç.Dr. Bengü Hırlak
Yrd.Doç.Dr. Beyzade Nadir Çetin
Yrd.Doç.Dr. Burcu Özge Özaslan Çalışkan
Yrd.Doç.Dr. Dilek Pembece
Yrd.Doç.Dr. Duygu Koçak
Yrd.Doç.Dr. Ebru Onurlubaş
Yrd.Doç.Dr. Evrim Mayatürk Akyol
Yrd.Doç.Dr. Fadime Tosik Dinç
Yrd.Doç.Dr. Fahri Kılıç
Yrd.Doç.Dr. Fikret Birdişli
Yrd.Doç.Dr. Gökçen Şahmaran Can
Yrd.Doç.Dr. Gülsüm Vezir Oğuz
Yrd.Doç.Dr. Hakan Yalap
Yrd.Doç.Dr. Hikmet Maraşlı
Yrd.Doç.Dr. Hüsamettin Karataş



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ



Yrd.Doç.Dr. İzzet Taşar
Yrd.Doç.Dr. Kürşat Yusuf Aytaç
Yrd.Doç.Dr. Lütü Alıcı
Yrd.Doç.Dr. Mehmet Gürlük
Yrd.Doç.Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz
Yrd.Doç.Dr. Mehmet Yılmaz
Yrd.Doç.Dr. Mustafa Uğraş
Yrd.Doç.Dr. Nurhodja Akbulaev
Yrd.Doç.Dr. Ömer Tuğrul Kara
Yrd.Doç.Dr. Özlem Yaşar Uğurlu
Yrd.Doç.Dr. Sara Onur
Yrd.Doç.Dr. Selcen Kök
Yrd.Doç.Dr. Sezgin Demir
Yrd.Doç.Dr. Suat Çapuk
Yrd.Doç.Dr. Tahir Çelikbağ
Yrd.Doç.Dr. Tarık Yazar
Yrd.Doç.Dr. Türkan Askerova
Yrd.Doç.Dr. Yeliz Mohan Bursalı

Sempozyum Sekreteryası

Uzman
Muhammet Özcan



**III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017
KAHRAMANMARAŞ**

İÇİNDEKİLER

DİLDE BELİRSİZLİK KAVRAMI VE ANLAM	2
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EV ZİYARETLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	13
EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR VE YENİ MEDYA BAĞLAMLI EĞİTİM	33
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OLARAK KULLANILAN ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	73
KOLEKTİF YETERLİK İNANCINA DAİR ÖĞRETMEN ALGILARININ İNCELENMESİ	87
YENİ 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ÖĞRENME ALANLARI, KAZANIMLAR VE BECERİLER	97
FIRAT ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULUNUN SABİT HAZIRLIK PROGRAMINDAN MODÜLER SİSTEME GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ.....	117
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK ALGISI	129
BAĞDAT ÜNİVERSİTESİ -DİLLER FAKÜLTESİ- TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜNÜN 4. SINIFIN ÖĞRENCİLERİNDE İŞLEK OLAN GRAMER HATALARI.....	139



DİLDE BELİRSİZLİK KAVRAMI VE ANLAM

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Fatma Döner DOĞAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans
Öğrencisi

Öz

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan, düşünceyle sıkı ilişki içerisinde olan bir bildirişim sistemidir. Bir dildeki sözcüklerin daima sözlük anlamlarıyla kullanılmadığı ya da sözce veya sözcüklerin içerisinde birden fazla anlamı barındırabildiği görülür. Bu durum da dilde belirsizlikler yaşandığına işaret eder. Belirsizlik bazı açılardan bir dil zenginliği olarak görülse de çoğunlukla da anlam bulanıklığının ifadesidir. Bir sözcüğü veya söz dizimi doğru anlayabilmek, yorumlayabilmek, anlam karmaşıklıklarını çözümleyebilmek için bu belirsizliklerin farkında olmak gereklidir. Bu çalışmada dilin ve dil kullanımının temel içeriklerine değinildikten sonra dilde belirsizlik yaratan kullanımlar, eş anlamlılık ve çok anlamlılık, dilde bilinmezliği doğuran kimi söz dizimi unsurları olumlu ve olumsuz yönleri ile incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Metafor, Belirsizlik, Dilin Belirsizliği, Çok Anlamlılık.

2

THE CONCEPT OF UNCERTAINTY AND MEANING

Abstract

Language is a communication system, in a close relationship with thought, providing the contact between people. It is seen that the words in a language are not always used with their meaning included them. This situation shows that ambiguities are occurred in language, too. Though ambiguity is seen as a language richness from some perspectives, mostly it is the expression of meaning complexity, too. To understand a word or phrase correctly, to interpret and to analyze the meaning complexity it is necessary to be aware of these ambiguities. In this study after mentioning about the basic contents of language and language use, usages that creating ambiguities, equality and very significance and some phrase elements that causing obscurity in language are examined with their positive and negative sides.

1.Giriş

Doğası gereği anlamak, anlatmak, anlaşılmak ve anlaşılma ihtiyaçlarına sahip olan insanoğlu yaşamının her evresinde iletişim kurmaya muhtaç bir varlıktır. Bu ihtiyaçlarını gidermesinin en tabii yolu dildir. Ancak dilin büyüğü dünyası hiçbir zaman tam anlamıyla çözülememiş, dil tek



III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 26-27-28 Ekim 2017

KAHRAMANMARAŞ

bir tanıma sığdıramamıştır. Hatta bu durumu Uygur bir yazısında somutlaştırmış, Augustin' in zaman için söylediği sözü dile uyarlayarak: "Dil nedir peki? Kimse bana sormayınca biliyorum. Birine açıklamaya kalkınca da bilmiyorum" (Uygur, 1997: 9). şeklinde dilin tanımlanmasının güç olduğunu ifade etmiştir. Genel tanımıyla dil, insana özgü ve insanın doğumuyla hazır olarak edinmeye başladığı, sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmada kullanılan, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 2016: 17). Dil yetisi insanı diğer varlıklardan ayıran en temel özelliktir.

Gerek sözlü gerekse de yazılı olsun bir dil ürününü anlamak, anlatmak o dil ürününün yani metnin dilinden bağımsız değildir. Dil anlaşılmazsa metnin kendisi de anlaşılmaz (Cündioğlu, 2014: 2). Bu demektir ki sözlü veya yazılı herhangi bir metnin anlaşılması için özellikle kullanılan dilin bilinmesi, dilin anlaşılması gerekmektedir. Günlük hayatta kimi sözcükler sözlük anlamlarının dışında, yeni anlamlar kazanarak kullanılır. Kimi sözcükler herhangi bir kullanımda farklı bir anlam taşıyorken başka bir kullanımda yepyeni bir anlama gelebilir. Bu bakımdan bir metnin anlaşılmasında yalnızca dili, dilin özelliklerini bilmek ölçüt değildir. Anlamak, anlatmak ve anlaşılacak için dille birlikte dil dışı unsurların da göz önünde bulundurulması gerekir. Bir sözcük, sözce hatta metin bağlamdan bağımsız olarak anlamlandırılmaya çalışılırsa orada anlam bulanıklıklarının olması kaçınılmazdır. Dil kullanıcılarının kimi zaman karşılaştıkları bu durum yani anlamın açık bir şekilde kavranamaması, zihinde birden fazla anlamın meydana gelmesi dilde belirsizlikler yaşanmasına neden olan durumlardandır. Ayrıca herhangi bir dil unsurunun dış dünyada tam olarak neye gönderimde bulunduğu bilinmemesi de dilde belirsizlikler yaratan durumlardandır.

Dilde oluşan tüm bu belirsizlikleri daha açık bir şekilde kavrayabilmek için her şeyden önce belirsizlik kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır. Sonrasında dilin belirsizliği, dilde belirsizliğin metafor kullanımıyla ilgisi, dilde belirsizliğin türleri, söz diziminde belirsiz ifadelerin varlığı gibi alt başlıkları anlamak daha da kolaylaşacaktır.

3

Belirsizlik Nedir?

Belirsizlik; belirli olmayan, niteliği hakkında tam olarak karar verilemeyen, sınırları bilinmeyen, açık seçik olmayan, anlam bulanıklığı olan yani iki ya da daha fazla anlam sergileyendir (TDK, 2005: 239; Demir, 2015: 40-41; Hengirmen, 2009: 29-61). Belirsizlik, bir nevi karar verememek, iki ya da daha fazla seçenek arasında kalmak, sınırları netleştirememektir.

Günlük hayatta belirsizlik olgusu, tüm ezberleri bozan, kararsızlığa yol açan, ihtimalleri hesaplanamaz hale getiren, çözümlenmesi ve yorumlanması gereken olay ve olguları sonuçsuz bırakan, denetimsizlik duygusunun sebebi olarak görülür (Demir, 2015: 58). Bu bakımdan

hayatın her alanında ve her anında karşı karşıya gelinebilecek olan belirsizlik olgusu insanın tüm zihinsel işlemlerini sekteye uğratabilecek bir yapıya sahiptir. Yaşadığımız evrende belirsizlik görülen birçok durumla karşılaşmak mümkündür. Mesela ne kadar mısır koçanı bir araya gelirse yığın oluşturur, ne kadar saçı olmayana kel denir, kırmızı rengi hangi aralıkta kırmızılıktan çıkıp bordoya dönüşür? (Akt. Duman, 2015: 59-63). Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Güzelliğin ölçütleri nelerdir? Büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık kavramlarının bir sınırı var mıdır? Her birey bulunduğu şartlara göre, kendi öznel bakış açısıyla bu kavramların içini doldurmaya çalışacağı için ortaya belirsizliklerin çıkması kaçınılmazdır.

Dilin Belirsizliği

Sözcüklerin veya sözcelerin açık seçik bir anlamının olmaması onları belirsizlikle karşı karşıya bırakır. Linguistik belirsizlik; tanımlanamamış, tanımlanamayan ve dolayısıyla açık bir anlamı olmayıp birden fazla anlama sahip olan terim, kavram, kelimelerin ve hatta cümlelerin niteliğidir (Demir, 2015: 43). Linguistik belirsizlik tek bir sözcükte görülebilirken, bir tümede, bir sözcede hatta bir metinde de görülebilir.

Dilin var oluşundan beri bünyesinde büyük çarpıklıklar barındırması, söylediğinden başka bir şey kast edebilmesi, onun çift anlamlı ve bulanık olduğunun açık bir göstergesidir (Ricoeur, 2007: 20). Her dil kullanıcısı hayatında en az bir defa "aslında şunu demek istemiştım, kastettiğim şuydu..." şeklinde açıklayıcı cümleler kurmak zorunda kalmıştır. Bu dilin söylemek istediğı ile söylediğinin kimi zamanlarda farklılaştığının göstergesidir. Çünkü dil tek anlamlı, sabit, kesin kullanımlardan ibaret değildir. Özne sayısınca yorum çeşitliliğı vardır. Kimi zaman sözcükler sözlük anlamlarından sıyrılıp bambaşka anlamlar yerine kullanılabilirler. Bu da konuşucu ile dinleyicinin aynı yorum üzerinde uzlaşmalarını engelleyerek dilde belirsizlikler yaşanmasına neden olmaktadır. Bir örnekle somutlaştırmak gerekirse;

"Ama yalnızca bir doğum günü hediyesi alabilirsin. Senin kazandığın şeref bu kadar işte! "

"Şeref derken ne demek istediğınızı anlayamadım, " dedi Alice.

Kambur Tambur küçümseyen bir tavırla gülümsedi. "Anlamamışsındır tabii. Ben sana söylemeyinceye kadar anlayamazsın. Demek istediğim şuydu: 'Senin ezici iddian bu kadar işte!'

"Ama 'şeref' sözcüğü ezici iddia anlamına gelmez ki." diye karşı çıktı Alice.

"Ben bir sözcük kullandığımda" dedi Kambur Tambur küçümser bir tonla. "O sözcük ben ne istiyorsam o anlama gelir. Ne eksik ne fazla."

"Asıl mesele," dedi Alice. "Sözcüklere böyle birçok anlam yükleyip yükleyemeyeceğiniz."

"Asıl mesele," dedi Kambur Tambur. "Hangisinin uygun olacağıdır. O kadar." (Carrol, 2016: 87)

Örnek metinde bir sözcüğün sözlük anlamından sıyrılıp bambaşka bir anlam doğurabildiğı görülür.

Dil kullanıcılarının dili kullanırken sözcüklere gerçek anlamından başka anlamlar yüklemesi, dilde çeşitli anlamların doğmasına, anlam karmaşası yaşanmasına neden olur. Dilsel ifadelerdeki belirsizliklerin temel sebebi de işte bu kullanım çeşitliliğidir ki konuşmacı, dinleyici ve hatta duruma göre oluşan çeşitli varyasyonlar belirsizliğe sebep olur (Akt. Duman, 2015: 130). Anlaşılan şudur ki dilin öznel kullanımı, öznel ifadeler dilde belirsizliğin hazırlayıcısıdır. Her özenin dili kullanırken gerçekleştirdiğı zihinsel işlemler semantik düzeyde de farklılık gösterebileceğı için özneler değıştikçe kavramların zihinlerde aynı anlamı karşılaması da güçleşecektir.

Metafor Kullanımının Dilde Belirsizliğe Etkisi

Dilin bir mucize olduğunu dile getiren Demir' e göre dil belirsizliğini bazı zamanlarda metaforlar aracılığıyla yapar çünkü metaforlar bünyelerinde bir yandan gizli bir anlam saklarken bir yandan da bazı anlamları daha görünür kılar (2015: 122). Dilin kullanıldığı, iletişimin olduğu her an ve her yerde metaforik kullanımları görmek mümkündür. Nedir metafor?

Metafor özü gereğı bir şeyi başka bir şeye göre izah etmek, anlamak ve deneyimlemektir çünkü bazı kavramlar ya çok soyut olduğu için ya da tecrübe edilmemiş olduğu için açık bir şekilde

kavranıp anlamlandırılmazlar ve dil kullanıcıları bu belirgin olmayan kavramları daha açık terimlerle anlamlandırmaya ihtiyaç duyarlar, bu ihtiyaç insanı metaforik dil kullanımına yönlendirir (Lakoff-Johnson, 2015: 30-158). Bir şeyi bir şeye göre izah etmek iki şeyi bir anlamda buluşturmak, aynı kalıba sokmak demektir. Bir şeyin anlamı daha net, daha somut başka bir şeyle açıklanıyorsa burada metaforik dil kullanımının varlığından söz etmek mümkündür.

Metaforlar öznenen özneye değişebilecek bir anlam yapısına sahiptir. Çünkü birden fazla anlamı bünyesinde barındıran metaforlar yoruma açık ifadelerdir. Metaforların varlığıyla da dilde vücut bulan belirsizlik ancak metaforların yorum ve çağrışımıyla açıklığa kavuşacaktır. Yorumlamak iki anlamı da kavramak, şifreyi çözmeye çalışmaktır (Ricoeur, 2007: 21-22). Eğer metaforlar olmasaydı dilde her varlığın tek ve kesin bir anlamı olurdu ve bu sözcükler başka hiçbir şey için kullanılamazlardı ve bu da dilin kuru, monoton, sıkıcı olmasına neden olurdu (Demirci, 2016: 333). Bu bakımdan metaforların, metafor kullanımlarının dili canlandırdığı, dilin kesinliğine karşın belirsizliklerle işleyerek dili zenginleştirdiği, anlam boşluklarını doldurduğu, dili özgürleştirdiği görülür. Anlam boşluklarını doldurması bakımından dilin yetersizliğini, bir nevi belirsizliğini de yine metaforların yok edebileceği görülür.

Metafora gerek günlük dilde gerek edebi dilde sıkça başvurulur. Aslında her dil kullanıcısının sürekli başvurduğu kimi zamanda bunu farkında olmadan gerçekleştirdiği metafor kullanımının örneklerini aşağıda görmek mümkündür:

"Ayşe'den elektrik alamıyorum."

"Sinemamızın yıldızları birer birer kayıyor."

"Dostluğumuzu çirkin bir sözünle baltaladın."

"İngilizcem biraz paslandı, pratiğe ihtiyacım var."

"Pazarda fiyatlar biraz tuzlu." (Demirci, 2016: 338-339)

Yukarıdaki örnekler günlük dilde metafor kullanımının vücut bulmuş ifadeleridir. Tüm örneklerde ortak olan daha az bilinen bir şeyin daha çok bilinen bir şeye göre izah edilmesidir. Mesela bir dostluğun gördüğü zarar, rahatsız edici bir durum "baltalamak" eylemi ile somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Örneklerin hepsinde bu kullanımlarla karşılaşmak mümkündür. Aşağıdaki edebi örneklerde de metafor kullanımının olduğu görülür. Bu bakımdan metaforun

yalnızca günlük dilde değil sanatsal açıdan da dile canlılık kazandırmak, anlamı açık seçik olmaktan uzaklaştırarak edebi açıdan okuyucuya haz vermek maksadıyla kullanıldığını söylenebilir:

"İki kapılı bir handa gidiyorum gündüz gece." Aşık Veysel

"Dalgalan sen de şafaklar gibi ey nazlı hilal!" Mehmet Akif Ersoy (Demirci, 2016: 338-340)

Mesela Aşık Veysel yukarıdaki dizesinde daha soyut olarak bilinen hayat yolculuğunu iki kapılı bir hana benzeterek sanatsal açıdan metafor kullanımının örneğini vermiştir.

Tüm örneklerden hareketle gerek günlük dilde gerek edebi dilde metaforların önemli bir yer kapladığını söylemek mümkündür. Eğer kullanılan metafor dinleyici tarafından anlamlandırılmıyorsa burada belirsizliklerin doğduğu görülür. Her dil kullanıcısı metaforları kendi bakış açısıyla yorumlayacağı için anlamların örtüşmemesi kaçınılmazdır. Bu da

metaforların dilde belirsizlik yaratma gücü olduğunun en açık göstergesidir. Ancak bilinmeyen anlamların da yine metaforlar aracılığıyla anlamlandırıldığını da unutmamak gerekir. Bu yüzden metaforların dilde belirsizliğin hem hazırlayıcısı hem de çözümleyicisi olduğu düşünülebilir.

Dilde Belirsizliğin Türleri

Bir söz öbeği ya da sözcenin birden çok anlam taşıması olarak açıkladığımız belirsizliğin iki türü vardır: Sözlüksel belirsizlik ve söz dizimindeki belirsizlik. Sözlükteki belirsizlik eş seslilik ve çok anlamlılık düzleminde aranırken söz dizimindeki belirsizlik cümlelerin yüzey yapı-derin yapı düzleminde aranır (Karaağaç, 2013: 187). Esasında her iki tür belirsizlikte de iki ya da daha fazla anlamın ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Her ikisinde de alıcı ve verici aynı anlam üzerinde uzlaşamayabilir ve hangi anlamın kastedildiği belirsizliği yaşanabilir. Bu belirsizlikler de ancak bağlamdan yola çıkılarak açıklığa kavuşabilir. Ayrıca her ikisinde de söz öbeğinin veya sözcenin öncesindeki veya sonrasındaki sözcük veya sözcelerden belirsizliğin giderilmesinde yararlanılan ipuçlarıdır.

Sözlükteki Belirsizlik

Bir sözlük biriminin, gösterilen-gösteren ilişkisi bakımından tam olarak açıklığa kavuşamaması, sözcüğe tam bir gösterge değeri yüklenememesi yani bir sözcüğün birden çok anlamının olması durumudur (Karaağaç, 2013: 187). Sözlükte belirsizliği eş adlılık ve çok anlamlılık düzleminde incelemek gerekir. Çünkü hem eş adlılık hem de çok anlamlılıkta gösteren-gösterilen ilişkisi bakımından anlam çokluğu mevcuttur.

Çok Anlamlılıktan Kaynaklı Belirsizlik

Çok anlamlılık birden çok anlama gelme durumudur (Hengirmen, 2009: 107). Bir sözcük aynı anda zihinde farklı tasarımlar uyandırıyorrsa burada çok anlamlılıktan söz edilebilir. Dilin tarihine bakıldığında vaktiyle çok anlamlı olan bir sözcüğün zamanla eş adlı olduğunu, eş adlı bir sözcüğün eskiden çok anlamlı olduğunu görmek mümkündür (Karaağaç, 2013: 250). Bu yüzden iki kavram kimi zaman karışabilmektedir. Ancak Aksan, çok anlamlı sözcüklerin her ne kadar farklı anlamları olsa da bu anlamlar arasında mutlaka bir ilişki olacağını savunmuş, çok anlamlılığı eş adlılıktan ayıran temel farkın da bu ilişkili anlamlar olduğunu dile getirmiştir (Aksan, 2009: 189). Bir belirsizlik nedeni olarak bilinen çok anlamlılık, yanlış anlaşılmalara, istenmeyen durumlara, sonuçlara sebep olabilese de yerine göre de yaratıcılık, kelime oyunları, şairanelik için ideal kullanılır (Duman, 2015: 74). Günlük dildeki kullanımıyla anlaşılmazlık doğuran çok anlamlılıktan kaynaklı bu belirsizlik, edebi açıdan bakılınca da dilin bir kusuru değil, zenginliğidir.

Bir sözcüğün birden çok anlama gelmesi demek olan sözlüksel çok anlamlılığı şu örneklerde görmek mümkündür:

O bana dokundu.

Cümlesinde "dokun-" eylemi çok anlamlı işleve sahip bir sözcüktür: 1) Bir canlının temas etmesi. 2) Yiyecek/içeceğin vücuda zarar vermesi. 3) Herhangi bir şeyin duygusal etki uyandırması. Sözcüğün bu anlam çeşitliliği dolayısıyla sözce üç farklı şekilde yorumlanabilme özelliğine sahiptir. Gerçekte hangi anlamın kastedildiğinin bilinmemesi anlamın belirsiz olmasına neden olmuştur.

Öyle uzun bir kuyruktu ki...

Cümlesinde "kuyruk" sözcüğü çok anlamlı bir niteliğe sahiptir. 1) Hayvanların çoğunda gövdenin ardında uzanan esnek organ. 2) Herhangi bir şeyin ardından sıraya dizilmek. 3) Kafanın arkasında toplanan saç demeti. Bu üç anlam da sözcenin üç farklı şekilde yorumlanmasına neden olur. Anlam belirsizliği kaçınılmazdır.

İçim ısındı.

Cümlesinde de "ısın-" eylemi çok anlamlı bir niteliğe sahiptir: 1) Vücut ısısının yükselmesi. 2) Duygusal yakınlık hissetmek. Sözcükteki bu iki anlam sözcenin iki farklı şekilde yorumlanmasına neden olur. Belirsizlik görülür.

Örneklerde de görüldüğü üzere çok anlamlılık anlam çeşitliliğidir ve içinde geçtiği cümleyi anlam açısından belirsiz kılar. Konuşucunun kastettiği anlam ile dinleyicinin anladığı anlam birbirleriyle örtüşmeyebilir. Bu noktada zihinlerde belirsizliklerin olduğu görülür. Bu belirsizlikleri yok etmenin yolu, kastedilen anlamın ne olduğu ancak bağlamdan yola çıkılırsa açıklığa kavuşabilir. Kendisinden önce veya sonra gelen sözceler, bu anlam bulanıklıklarının açıklığa kavuşmasında önemli ipuçlarıdır. Ancak sözcelerin bağlamdan soyutlanarak tek başına değerlendirildiği, çözümlenmeye çalışıldığı düşünülürse belirsizliklerin devam etmesi mümkündür.

Eş Adlılıktan Kaynaklı Belirsizlik

Eş adlılık aynı seslerden oluşmasına rağmen sözcüklerin farklı anlamlara işaret etmesidir (Hengirmen, 2009: 158). Eş adlılık gösteren aynı olsa da gösterilenin farklı olması durumudur. Çok anlamlılıkta sözcükler ortak bir köke sahipken anlamlar bütünüyle birbirinden farklı değildir ancak eş adlılıkta sözcükler ortak bir köke sahip olsa da birbirinden tamamen farklıdır ve iki anlam arasında herhangi bir ortaklık görmek mümkün değildir (Duman, 2015: 76). Her dilde olabileceği gibi Türkçede de geniş yer kaplayan eş adlılık kimi zaman örneklerde görüldüğü gibi belirsizliklere neden olmaktadır:

Kötü düştü.

Bu cümlede eş adlılığa sahip sözcük "düş" sözcüğüdür. Sözcüğün birbirinden farklı iki gösterileni vardır: 1) Rüya. 2) Düş-

Bu anlam farklılıklarından hareketle bu sözcenin bir rüyanın kötü olduğunu mu anlatmak istediği ya da birinin kötü bir şekilde düştüğünü mü ifade ettiği belirsizdir.

Güzel yüz.

Bu cümlede eş adlılığa sahip sözcük "yüz" sözcüğüdür. 1) Bir insanın/varlığın çehresi, 2) Sayı, 3) Yüz-

Bu anlam çeşitliliğinden hareketle bu sözcenin bir insanın veya varlığın yüz güzelliğinden mi bahsettiği ya da birine suda güzel yüzmesini mi telkin etmek istediği belli değildir. Bu da yine eş adlılıktan kaynaklı anlam belirsizliklerinin yaşandığının göstergesidir.

Sözlükte belirsizliğin açıklanmaya çalışıldığı bu örneklerden yola çıkılarak bir sözcüğün eş adlı ve çok anlamlı olmasının, sözcenin birden fazla anlama gelmesine neden olduğunu görmek mümkündür. Gerek eş adlılık gerekse de çok anlamlılıktan kaynaklı bu belirsizliklerin gerçek anlamı ancak bağlamdan çıkarılabilir. Bu ifadelerin bulunduğu sözceleri bağlamdan kopararak incelemek belirsizliklerin devam etmesine neden olacaktır. Ancak sözceler, öncesinde veya

sonrasında gelen sözcelerle birlikte değerlendirildiğinde kastedilen anlamın kendisine ulaşılabilir ve belirsizlikler yok olabilir.

Söz Diziminde Belirsizlik

Söz diziminde belirsizlik, cümlelerin öğeleri arasında doğru ilişkinin kurulamaması, bir yüzey yapının birden fazla derin yapıya işaret ediyor olmasıdır (Karaağaç, 2013: 187). Bu bakımdan sözcükte gösteren-gösterilen düzleminde aranan belirsizliği, söz diziminde yüzey yapı-derin yapı ilişkisinde aramak gerekir.

Her söz diziminin yüzey yapı ve derin yapı olmak üzere iki katmanı vardır. Yüzey yapı, cümlelerin söz dizimi öğeleri uygulandıktan sonra somut olarak ortaya çıkarken dil göstergelerinin anlamı oluşturan gösterilen yönü ise söz diziminin derin yapısını oluşturur (Karaağaç, 2013: 269-879). Chomsky'nin yüzey yapı-derin yapı tanımlamalarına göre ise yüzey yapı sesçil yorumlamayı belirlerken, derin yapı anlamın yorumunu belirleyen dil bilgisi işlevlerini dışa vurur (Chomsky, 2001: 53). Yani yüzey yapı söz diziminin gösteren yönüken derin yapı gösterilen yönüdür. Tanımlardan hareketle yüzey yapının somut söz dizimi unsurlarından oluştuğu, her cümlelerin tek bir yüzey yapısının olduğu görülür. Ancak bir yüzey yapıya sahip olmasına rağmen birden fazla anlamı bünyesinde barındıran cümlelerin olduğu görülür. İşte bu anlamlara ulaşmanın yolu derin yapıdan geçer. Yüzey yapıda ifade edilmeyen durumların derin yapıda ortaya çıkması derin yapı ile yüzey yapıyı birbirinden ayırmıştır. Bu yüzden yüzey yapıda görülmeyen kimi anlamlar derin yapıyla ortaya çıkmıştır. Bu demektir ki yüzey yapı-derin yapı ilişkisi bir söz diziminin yorumlanmasında, anlam çeşitliliklerinin ortaya çıkarılmasında, belirsizliklerin söz konusu edilmesinde üzerinde durulması gereken iki önemli unsurdur. Yüzey yapıdan yola çıkarak derin yapıdaki anlamlara ulaşılması, anlam belirsizliklerini çözümlmek açısından önemlidir.

Aşağıdaki örneklerde yüzey yapı-derin yapı ilişkisiyle anlam çeşitliliklerini, anlam belirsizliklerini somutlaştırmak mümkündür:

Doktor çağırdı.

Yukarıdaki sözce yüzey yapı-derin yapı bakımından incelenirse tek bir yüzey yapı olmasına rağmen, derin yapısında iki anlamın olduğu görülür. "Doktor mu birini çağırdı?" , "Biri mi doktoru çağırdı?" belirsizdir. Söz dizimi birden fazla anlama gelerek belirsizliğe sahip olmuştur.

Ayşe'yi dün parkta gezerken gördüm.

Bu cümlelerin derin yapısında da iki anlamın mevcut olduğu görülür. "Gezen Ayşe mi?" , "Gezen konuşucu mu?" belli değildir.

Gözlerine bakınca dünyalar benim olur.

Bu cümlelerin de derin yapısında ikiliklerin olduğu görülür. "Senin gözlerin mi?" , "Onun gözleri mi?" belli değildir.

Örnek sözcelerden hareketle söz diziminde kimi zamanlarda birden fazla anlamın meydana geldiği ya da anlamın tamamen belirgin olmadığı kimi kullanımların olduğu görülür. Kimi zaman bu belirsizlik veya çok anlamlılığa yüzey yapıda görülen herhangi bir eksikliğin (noktalama işaretleri, tamlayan eksikliği vs.) neden olduğunu söylemek mümkündür. Bu eksikliklerin giderilmesi bazılarında belirsizliği ortadan kaldıracakken çoğu zaman da bağlam büyük ipuçlarını barındıran unsur olmaya devam edecektir. Sözce tek başına

değerlendirildiğinde belirsizliklerin olduğu görülürken bağlamla birlikte değerlendirildiğinde, önce ve sonraki sözcelerin bütünü göz önünde bulundurulduğunda bu belirsizliklerin yok olabileceği görülür. Bu bakımdan hem sözlükte belirsizlikte hem de söz dizimsel belirsizlikte bağlamın gücü yadsınamaz.

Söz diziminde görülen belirsizliği anlam belirsizliğinin dışında ikinci anlamıyla da incelemek mümkündür. İkinci anlamıyla belirsizlik anlamsızlık değil, kimi söz dizimi öğelerinin bilinmezlik niteliği taşımasıdır (Karaağaç, 2013: 187). Bu belirsizlik, cümlenin anlam belirsizliğini ifade eden belirsizlikten farklıdır. İster söz dizimi öğelerinden olsun ister söz dizimine dahil olan herhangi bir unsurdan olsun, dış dünyada gönderimde bulunulan varlığın tam olarak bilinmediği durumlarda görülen bir belirsizliktir bu. Örneğin cümlenin öğelerinden olan özne ve nesnede, söz diziminde kullanılan sıfat ve zamirde, bir eylemin gerçekleşme zamanında, bir sözcenin hangi cinsiyet tarafından kurulduğunu bilmemede bu tür bir bilinmezlik mevcuttur. Bu bilinmezlikleri de söz diziminde belirsizlik kapsamında incelemek mümkündür.

Öznede Belirsizlik

Bir cümlede yapanı veya olanı karşılayan öğeye özne denir (Karahana, 2012: 18). Ancak kimi cümleler söz dizimi kuralları gereğince içinde özneyi barındırıyor gibi görünse de aslında işi, oluşu, hareketi karşılayan varlık belirsizdir. Öznenin dış dünyada belirli bir karşılığı yoktur. Günay Karaağaç'ın bilinmez özne olarak adlandırdığı özne belirsizliği, Karaağaç'ın tanımıyla yapma veya olmayı gerçekleştiren varlık veya kişinin bilinmediği öznedir. Geçişsiz eylem kök veya gövdelerine -l, -n edilgenlik ve bilinmezlik ekleri getirilir ve yapanı veya olanı belli olmayan eylemler meydana getirilir (Karaağaç, 2012: 228).

9

Personel harici girilmez.

Sigara içilmez.

Özne altında değerlendirilebilecek diğer bir belirsizlik de öznenin cinsiyetidir. Türkçede cinsiyet ayrımı belirgin değildir. İngilizce gibi kimi dillerde "o" derken onun kadın mı erkek mi hatta cansız bir varlık mı olduğu tespit edilebilirken Türkçe de böyle bir tespit olanağı yoktur. Ancak söz varlığının cinsiyet ifade eden bazı olanakları, bazı ifade şekillerinin kadın ya da erkeklere özgü olması bu belirsizliği bir nevi aydınlatan ipuçlarıdır. Kimi zaman da erillik dişillik ifade eden bazı sıfatlar, zarflar, fiiller vs. cinsiyet hakkında ipuçları barındıran unsurlardır.

Çok cilveli.

Cümlesinde "cilveli" sıfatı dişillik ifade eden bir sıfattır. Bu bakımdan cümlenin bir kadına göndermede bulunduğunu düşünmek mümkündür.

Onun dayılanmalarından rahatsızlık duyuyordu.

Cümlesinde "dayılanmak" eylemi erillik ifade eden bir eylemdir. Bu bakımdan "onun" un bir erkeğe göndermede bulunduğunu düşünmek mümkündür.

Bunların dışında dilimizde kimi ifadeler de vardır ki hiçbir cinsiyet unsuru barındırmamasına rağmen söyleyenin kadın mı erkek mi olduğunu tespit etmek olanaklıdır. Kimi ifadeler daha çok kadınlara özgüken kimileri erkeklerden duyulan ifadelerdir.

"Olur şekerim."

"Çok şirin!"

"Kıyak iş!" (Sarıca, 2005: 44).

Yukarıdaki ilk iki cümle kadın odaklı ifadelerken diğer iki cümle erkek odaklı ifadelerdendir. Kısacası dilimizde öznenin kadın ya da erkek olduğunu belirten unsurlar olmamasına rağmen bazı ipuçları öznenin cinsiyetinin belirsizliğini yok etme gücüne sahiptir.

Nesne Belirsizliği

Öznenin gerçekleştirdiği yapmadan etkilenen varlık cümlelerin nesnesidir (Karaağaç, 2012: 231). Söz dizimi öğelerinden olan nesnenin bazı cümlelerde belirli olmadığı görülür. Nesnenin iki türü vardır: Belirtili nesne, belirtisiz nesne. Bu iki nesne türünü birbirinden ayıran temel farklardan biri nesne unsurunun akuzatif eki alıp almama durumudur yani akuzatif (belirtme) eki nesnenin dış dünyada belirli bir varlığa işaret ettiğinin göstergesidir (Karahan, 2004: 1615-1624). Yani bu eke sahip nesneler belirli bir gönderime sahipken, bu ekin olmadığı nesneler belirsizdir.

Çocuk arabayı istiyor.

Çocuk araba istiyor.

İki cümlelerin nesnesi arasında belirlilik-belirsizlik bakımından fark olduğu görülür. İlk cümlede belirli bir arabaya gönderim varken ikinci cümlede bahsi geçen araba bilinmeyen herhangi bir arabadır. Akuzatif ekinin eksikliğiyle oluşan bu durum nesnenin belirsiz olmasına yani bilinmemesine neden olmuştur.

Zaman Belirsizliği

Türkçede belirsizliği geçmiş zamanda görmek mümkündür. Geçmiş zaman ifade şekli olarak iki türdür: Öğrenilen geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman. İkisi de geçmişte gerçekleşmiş ve tamamlanmış kesin zamanlarken öğrenilen geçmiş zamanda görülen geçmiş zamandan farklı olarak, eylem sonradan öğrenilir veya bilinmeyen bir zamanı ifade eder (Karaağaç, 2013: 614). Öğrenilen geçmiş zaman sonradan öğrenilen ve kesinliği hâlâ bilinmeyen bir zamana işaret eder. Zaman belirsizliğini böylece öğrenilen geçmiş zaman ifadesinde görmek mümkündür.

Dün sabah Ankara'da dolu çok yağmış.

Babası iki hafta önce gelmiş.

İşe çok gecikmiş.

Örneklerde de görüldüğü üzere öğrenilen geçmiş zaman ifadesi bir belirsizlik ifadesidir. Eylem olmuş bitmiş olsa da dil kullanıcı tarafından kesinliği hâlâ bilinmeyen bir özelliğe sahiptir. Bu da öğrenilen geçmiş zamanın belirsizlik ifadesi olduğunun göstergesidir.

Belirsizlik Sıfatları

Sıfatlar nesneleri veya varlıkları belirten, niteleyen söz dizimi öğeleriyle belirsizlik sıfatları ise nesneleri belirsiz olarak niteleyen sıfatlardır ve bu sıfatlar nesnelerin dış özelliklerini, miktarlarını, sayılarını belirsiz bir şekilde ifade ederler (Ergin, 2003: 254). Bu bakımdan bu sıfat türünün dış dünyada tam olarak neyi belirttiği bilinemez, belirsizdir.

Her güzele meyil verme.

Çoğu zaman sessiz kalmıyordu.

Örneklerde de görüldüğü üzere "Bir, bütün, her, çoğu" gibi kimi belirsiz sıfatlar eklendikleri isimleri bilinmez kılan söz dizimi öğeleridir. Bu öğelerin tam olarak neye gönderimde bulunduğu yalnızca yüzey yapıdan yola çıkılarak tespit edilemez. Bağlam ipuçlarını barındırıyorsa belirsizlikleri bilinir kılmak mümkündür.

Belirsizlik Zamirleri

Zamirler söz diziminde ismin yerine geçen unsurlarken belirsizlik zamiri ise ismin yerine geçerek nesneleri belirsiz bir şekilde temsil eden zamirlerdir (Ergin, 2003: 279). Belirsizlik zamirleri veya belgisiz zamirler denilen zamir türü isimleri açıkça göstermeyen zamir türüdür (Demirci, 2014: 56). Zamirin tam olarak neye, kime, kaçta gönderimde bulunduğu bilinemez.

Hepiniz sonuçtan memnunsunuz.

Biri bana sesleniyor.

Örneklerde de görüldüğü üzere ismin yerine geçen "hepiniz, biri, kimi, bazıları, birçoğumuz" gibi belirsizlik ifade eden zamirlerin tam olarak neyi karşıladığı, kimi belirttiği tespit edilemez. Bu zamir türü söz dizimindeki ismin yerine geçerek gönderimde bulunduğu ismin bilinmez olmasına neden olmuştur. Bağlamla bütün olarak değerlendirildiğinde gönderimleri tespit etmek mümkün olsa da bağlamdan bağımsız tespit güçleşecektir.

Sonuç

Dil, kesinlikler üzerine oturtulmuş bir sistem değildir. Sözcüklerin sözlük anlamlarından sıyrılıp bambaşka anlam evrenlerine doğru yol alması bu özelliğinin sonucudur. Dil yorumlamaya ve çağrışımlara açık kullanımlara imkân veren yaratıcı bir olgudur. Dilin belirsizliğini dilin bir kusuru olarak görmemek gerekir. Bazı zaman, sonucu yanlış anlamalara ve yanlışlıklara varsa da bu belirsizlikler dilin özgürlüğünün ve zenginliğinin göstergesidir. Kesinliğin olduğu yerde tek anlam olacağı için dil cansız, renksiz bir yapıya bürünecektir. Oysa belirsizliği dilin zenginliği saymak dili geliştirecek, dokusunu renklendirecektir. Gerek edebi dilde gerek günlük dilde dili sabitliklerden kurtarmak, yeni kullanım fırsatları yaratmak, dile canlılık kazandırmak, dili zenginleştirmek adına belirsizliğin sunduğu olanaklardan yararlanmak gereklidir.

Bu çalışmada dilin belirsizliği daha çok anlamsal boyutta incelenmiş olsa da çalışmayı yaparken yalnızca anlamsal boyutta değil gönderimsel boyutta da bilinmezliklerle karşılaşabileceği görülmüştür. Dilde bazı zaman konuşan, eyleyen veya dış dünyada tam olarak neyi karşıladığı bilinmeyen gönderimlerin varlığı da gözden kaçmamıştır. Bilinmezlik olarak adlandırılan bu belirsizlik de çalışmanın bütünlüğünü bozmayacak şekilde dilde belirsizlik kapsamına dahil edilmiştir. Çünkü dil hem anlamsal hem de gönderimsel açıdan belirsizliklerle doludur ve belirsizliğin içinde şekillenir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim 1. 2. 3. Ciltler. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2016). Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Carrol, L. (2016). Aynanın içinden. İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2001). Dil ve zihin (A. Kocaman, çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.

- Cündioğlu, D. (2014). Sözlü kültürden yazılı kültüre anlamın tarihi. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Demir, G.Y. (2015). Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Demirci, K. (2014). Zamirler-dilbilimsel bir yaklaşım. Ankara: AkÇağ Yayınları.
- Demirci, K. (2016). Metafor: bir anlatım ve üretim mekanizması, M. Sarıca ve B. Sarıca (Editörler) Dil bilimleri kültür ve edebiyat (s. 330-343). Ankara: Padam Yayınları.
- Duman, M.A. (2015). Dilde belirsizlik ve eş anlamlılık. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Ergin, M. (2003). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayın-Basım-Tanıtım.
- Hengirmen, M. (2009). Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2012). Türkçenin söz dizimi. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). Dil bilimi terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, L. (2004). Belirtisiz nesnenin söz dizimindeki yeri üzerine. V. Uluslararası Türk dili kurultayı bildirileri I (s. 1615-1624). Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, L. (2012). Türkçede söz dizimi. Ankara: AkÇağ Yayınları.
- Lakoff, G.ve Johnson, M. (2015). Metaforlar-hayat, anlam ve dil (G.Y. Demir, çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Ricoeur, P. (2007). Yorumla dair-freud ve felsefe (N. Alpay, çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Sarıca, M. (2005). Sözlü dil yapısı. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). TDK Yayınları, Ankara.
- Uygur, N. (1997). Dilin gücü. İstanbul: YKY Yayınları.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EV ZİYARETLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Mersin Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyareti uygulamasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak düzenlenmiş olan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilere, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, sorunu olan çocuklara ev ziyareti yaptıkları, ev ziyaretlerini ev ortamı hakkında bilgi edinmek, çocuğu tanımak ve aile içi ilişkiler hakkında bilgi edinmek için gerekli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Öğretmeni, Aile Katılımı, Ev Ziyaretleri.

THE PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS TOWARDS HOME VISITING IN ACTIVITY OF FAMILY PARTICIPATION IN PRESCHOOL CURRICULUM

13

Abstract

The aim of this study is determining the preschool teachers' views on home visiting. In line with this purpose, a semi-structured interview form was prepared by researchers. The semi-structured interview form as a data collection tool consists of two sections. The demographic information is given in first section. About home visiting of preschool teachers' views are given in second section. The thirty preschool teachers participated in this study. As a result of the research, it was reached that the pre-school teachers thought that they needed home visits to children with problems, home visits to get information about the home environment, to get to know the child and to learn about family relations.

Keywords: Preschool Teachers, Family Participation, Home Visiting

Giriş

Erken çocukluk dönemi içerisinde yer alan ve çocukların doğumdan ilkökula başladıkları zamana kadar olan kapsayan okul öncesi dönem, çocuklara tüm gelişim alanları açısından gerekli becerileri kazandırmak ve gelişimlerini sağlamak açısından bireyin yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem, gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu yıllardır ve bu süreçte edinilen deneyimler ileriki yıllara temel oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2004). Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve

duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (Çelik ve Daşcan, 2014, 4). Okul öncesi dönemde, çağdaş ve ekonomik toplumun gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve öz denetim geliştirebilecek çocuklar yetiştirmek, okul ile ailenin iş birliği yapması sonucu sağlanmaktadır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal duygusal gelişimi, kişilik gelişimi ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olan, bunun yanı sıra çocuğu en iyi tanıyan bireyler olması nedeniyle etkin bir şekilde eğitim-öğretimde aile ile işbirliği yapmalıdır. Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir. Öğretmen, çocukların gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanağını etkin bir şekilde kullanmalıdır (Özen, 2012, 283). Çocukların gelişimi ve eğitimi için aile ile okul arasında bağlantıyı sağlayan aile katılımı çalışmalarına gereken önemi vermelidir. Aile ile işbirliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımı, okul öncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmali ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi tanıması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmalıdır (Oktay ve Polat-Unutkan, 2003, 152). Okul öncesi eğitimde ailelerin programa katılmaları ve çocuk ve ailenin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2015, 329). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları, aile eğitim etkinlikleri (eğitim toplantıları, konferanslar), aile iletişim etkinlikleri (telefon görüşmeleri/kısa ileti hizmetleri, kitapçıklar, teyp/video kayıtları/görsel-işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar/iletişim defterleri, portfolyolar/gelişim dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, e-posta, sosyal medya, web sayfası gibi internet temelli uygulamalar, dilek kutuları), ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı, bireysel görüşmeler, ebeveynin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı, aile destek programı ve ev ziyaretlerinden oluşmaktadır (Çelik ve Daşcan, 2014, 265-275; Temel vd., 2015, 327-330).

Aile katılım çalışmaları içerisinde yer alan ev ziyaretleri ile öğretmen çocuğu ve aileyi daha iyi tanıma fırsatı bulabilir ve ailenin güvenini kazanabilir. Ev ziyaretinde ilişkilerin dinamiği değişir; evde öğretmen bir “güç” figürü olarak değil de bir misafir olarak algılanır (Çelik ve Daşcan, 2014, 276). Bu süre içerisinde ikram kabul edilmemesine, sürenin veli-çocuk gözlemi üzerine odaklanılmasına dikkat edilmelidir (Temel vd., 2015, 355).

Ev ziyaretlerinin süresi bir saati aşmamalıdır. Bunun 5–10 dakikası selamlaşmayla, 20–30 dakikası çocuğun odasında ya da bir başka alanda aileler ve çocuklarla etkileşim halinde geçer. Kalan süre ise fotoğraf çekmek, okulla ilgili öneriler üzerine konuşmak gibi bazı rutin etkinliklerle geçebilir. Ez ziyaretinden sonra öğretmen memnuniyetini bildirerek ayrılmalıdır. Öğretmenin ev ziyaretinde edindiği bilgileri sadece çocuğun eğitimini desteklemek için kullanılması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Decker ve Decker, 2005).

Ev ziyaretleri önceden yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. En iyi yöntem öğretmenlerin, bütün çocukların anne babaları ile telefonla görüşerek randevu ayarlamasıdır. Aile üyelerinin bir arada olacağı zamanı seçmek, dakik olmak ve ziyaret için yeterli zamanı ayırmak önemlidir. Ev ziyareti sırasında anne babalar evlerinde gündelik kıyafetler giyinmiş olduğundan, en iyisi öğretmenlerin okulda olduğundan daha az resmi giyinmesidir (Aktaş-Arnas, 2013, 107). Ev ziyaretine giderken çocuk ve ebeveynin birlikte yapabileceği bir etkinlik

hazırlanmalıdır. Çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanı varsa etkinlik bu alanda olmalıdır. Ev ziyareti sırasında not alınmamasına, gözlemlerin sonradan “ Ev Ziyareti Gözlem Formuna” kaydedilmesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Temel vd., 2015, 355). Öğretmen ev ziyaretlerine; okula uyum süreci sonrasında ve çocukları tanıdığından emin olduktan sonra, 1. dönem grup toplantısında ev ziyaretleri hakkında bilgi verdikten ve velilerle bireysel görüşmeler yaptıktan sonra başlamalıdır. Ev ziyaretleri özel gereksinimlilere ve davranış değişikliği olanlara öncelik verilerek her çocuğun evine yapılmalıdır. Ev ziyaretleri yapılırken sınıf öğretmeni ile birlikte bir kişi (rehber öğretmen, öğretmen, müdür, müdür yardımcısı gibi) olmalıdır. Böylece okul-aile ilişkileri desteklenir, okul-aile arasındaki işbirliği kuvvetlenir. Ailenin okula karşı bağlılık duygusu artar ve aidiyet duygusunu geliştirir (Çelik ve Daşcan, 2014, 276, Temel vd., 2015, 355). Ev ziyaretinde ebeveyn kendisini daha rahat hisseder, öğretmen ile daha fazla iletişim kurar, fikirlerini, duygularını paylaşır ve sorular sorar. Böylece ailenin değer yargıları, çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocukta beklentileri öğrenilir. Çocuğun ise öğretmenin kendisini önemseydiğini ve değer verdiğini düşüneceğinden özsaygısı gelişir (Çelik ve Daşcan, 2014, 276).

Ev ziyaretlerinin amaçları, çocuğun yaşadığı ev ortamını gözlemlemek, çocuğun ailesi ve diğer kişilerle olan ilişkilerini ev ortamında gözlemlemesi sonucu, çocuk ve aile hakkında bilgi sahibi olmak, çocuğun uyumu, gelişim gösterdiği alanları, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda aileyi bilgilendirmek, aileye okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermek, ailenin okula karşı olumlu bakış açısı geliştirmesini sağlamak, okulun hedeflerine ulaşmasında ortak hareket etmenin önemli olduğu düşüncesini paylaşmak, ailenin çocuğun sorunlarını çözmede, doğru davranışlar kazandırmada, eğitim etkinliklerine her türlü katılımlarını sağlamak, öğretmen - çocuk arasındaki iletişimi sağlamak, çocuğun okula uyum sürecini hızlandırmak, evin öğrenme ortamı olarak nasıl kullanılacağı konusunda model olmak, ev koşulları yetersiz olan çocukların ortamını zenginleştirmektir (Çelik ve Daşcan, 2014, 276).

Ev ziyaretlerinde öğretmen, evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabileceğini ailelere gösterebilir. Çocuk ve ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler planlayabilir. Çocuğun da görev alıp yapımına yardım edebileceği bir oyuncak yapılabilir. Oyun oynar, öykü anlatır, çocuk ve ebeveyni gözlemler. Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak istediği konular varsa, bu konuda bilgiler verebilir. Ev ziyaretini değerlendirir ve sonraki ziyareti planlar (MEB, 2006). Bazı ziyaretlerde ebeveyn ile bilgi alış verişinde bulunabilir, onlara yararlanabilecekleri eğitimle ilgili kaynaklar getirebilir. İhtiyaçları olan diğer konulardaki (sağlık, sosyal haklar) bilgilere nasıl ve nereden ulaşabilecekleri konusunda yol gösterebilir (Cömert ve Erdem, 2011, 32).

Ev ziyaretleri, çocuk, öğretmen ve aile açısından yarar sağlayan aile katılım etkinliklerindendir. Eğitimcilerle göre başarılı okullar aile katılımını teşvik ederler ve ailelerle sınıflara gönüllü katılım göstermeleri ve çocukların okuldaki çalışmalarını değerlendirmeleri için iletişim kurmaya yardım eden uygulamalar kullanırlar. Bu çabalar da çocuğun akademik başarısını yükseltir (Loomans, 2014). Çocuk eğitimi ile ilgili konularda istekli olan ve okulla işbirliği içerisinde olan ailelerin çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal alanda daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Ayrıca ev ziyaretlerinde öğretmenler ve aileler karşılıklı etkileşim içerisinde birbirini daha iyi tanıyabilmekte ve anlayabilmekte, öğrenmede süreklilik sağlanabilmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine yönelik görüşleri değerlendirilmek istenmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyareti uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırma öğretmenlerin ev ziyareti uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymaya ve aile katılım çalışmaları konusundaki eğitim programlarına öncülük edecektir. Ev ziyaretlerine bazı öğretmenler daha sık yer verirken bazı öğretmenler daha az yer vermektedir. Bazıları ise güvenlik vb. gerekçelerle hiç yapmadıklarını ifade etmektedir. Bazen ise ev ziyaretleri uygun olmayan şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Yapılan bu araştırmayla ev ziyaretlerinin önemi ve uygulamalar konusunda bilgilendirme çalışmalarına katkı sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyareti uygulamasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt amaçlar incelenmiştir.

- 1) Okul öncesi öğretmenleri ev ziyareti yapmakta mıdır?
- 2) Öğretmenlerin ev ziyaretlerinin gerekliliği konusundaki düşünceleri nelerdir?
- 3) Öğretmenler ev ziyaretlerini ne zaman yapmaktadır?
- 4) Öğretmenler, ne sıklıkta ev ziyareti yapmaktadır?
- 5) Öğretmenler, ev ziyaretinin planlanmasını nasıl yapmaktadır?
- 6) Öğretmenler, ev ziyaretlerinin çocuk, öğretmen ve ebeveyn açısından yararları konusunda ne düşünmektedir?
- 7) Öğretmenler, ev ziyaretlerine kimlerle gitmektedir?
- 8) Öğretmenlerin ev ziyareti süresi ne kadardır ve bu süre neye göre farklılık göstermektedir?
- 9) Öğretmenler, ev ziyaretinde ailelerle hangi konularda gözlem ve görüşmeler yapmaktadır?
- 10) Öğretmenler, ev ziyaretlerinde sunulan ikram konusunda nasıl bir yol izlemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel tarama şeklinde yapılmış nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme vb. nitel veri toplama yönteminin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden en sık kullanılan görüşme kullanılmıştır. Görüşme, insanların deneyimlerini, duygularını ortaya koymak için kullanılan, güçlü bir yöntemdir. Görüşmede içerik analizi kullanılarak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın evrenini Mersin il merkezinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Mersin il merkezindeki Mezitli ve Yenişehir ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile gönüllülük ve kolay ulaşılabilirlik esas alınarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Demografik özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	100.0
Yaş	25-35 yaş	12	40.0
	36-45 yaş	13	43.3
	46-55 yaş	4	13.4
	56 yaş ve üzeri	1	3.3
	0-4 yıl	1	3.3
Mesleki Kıdem	5-9 yıl	9	30.0
	10-14 yıl	9	30.0
	15 yıl ve üzeri	11	36.6
	Evli	25	83.3
Medeni Durum	Bekar	5	16.7
	10-15 kişi	3	10.0
Sınıfın mevcudu	16-20 kişi	7	23.3
	21-25 kişi	9	30.0
	26-30 kişi	10	33.4
	31 kişi ve üzeri	1	3.3
	Bağımsız anaokulu	7	23.3
Eğitim Durumu	Anasınıfı	23	76.7
	Önlisans	2	6.7
	Lisans	27	90.0
	Yüksek lisans	1	3.3
Kaynaştırma öğrencisi	Var	6	20.0
	Yok	24	80.0
Toplam		30	100.0

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş genel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular yer alırken (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, çalışılan kurum türü, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrencisi varlığı) ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine ilişkin görüşlerine yönelik 13 soru bulunmaktadır.

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşmede elde edilen veriler araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Tutarlılık oranı hesaplaması sonucu Cohen kappa katsayısı aritmetik ortalaması .84 olarak saptanmıştır. Bu durum uzmanların yüksek düzeyde uyuma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada öncelikle Mersin il merkezindeki Mezitli ve Yenişehir ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarıyla görüşülmüştür. Daha sonra anasınıfları ve anaokullarında görev yapan öğretmenlere araştırmanın önemi ve amacı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen 30 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir.

ve araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları çoğaltılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından okulun sessiz bir bölümünde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşme formundaki soruları öğretmenlere sırasıyla sorarak görüşlerini almıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmada her soru için okul öncesi öğretmenlerinin en sık tekrarladıkları kavramlar ele alınarak, sayısallaştırılmıştır ve frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak raporlaştırılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizle, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca görüşleri çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlere ev ziyareti yapıp yapmadıkları ve yapıyorlarsa kimlere ev ziyareti düzenledikleri sorulmuştur. Buna ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okulöncesi öğretmenlerinin ev ziyareti yapma konusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri

Ev Ziyareti Yapma Konusuna İlişkin Görüşler	f	%
Tüm çocuklara yapıyorum	10	33.3
Problemlili olanlara yapıyorum.	10	33.3
İstekli velilere yapıyorum	6	20.0
Ev ziyareti yapmıyorum	4	13.4
Toplam	30	100.0

18

Tablo 2’ye bakıldığında, 30 okul öncesi öğretmeninden 26 tanesi ev ziyareti yaptığını, dört tanesi ise yapmadığını belirtmiştir. Ev ziyareti yapan öğretmenler bu ziyaretleri problemlili çocuklara ($f=10$) ve tüm çocuklara yönelik uyguladıklarını ($f=10$) ifade etmişlerdir. Ev ziyareti yapmaya dört öğretmenden üçü ev ziyareti yapmama sebebini güvenlik gerekçesi ve önemsememe şeklinde belirtmiş, bir öğretmen ise okul saati dışında velilere zaman ayırmak istemediğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö.3. “Yapmıyorum. Zaman ayırmakta zorlanıyorum.”

Ö.12 “ Sırayla bütün çocukların evine ev ziyareti yapıyorum”

Ö.23. “Sınıfta sorunlu olan, sınıfa alışamayan öğrencileri adapte etmek için yapıyorum.”

Genel olarak bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu ev ziyaretine yer vermektedir. Öğretmenler evde veya okulda davranışlarında değişiklik olduğu belirlenen çocuklar ile özel gereksinimli çocukların evlerini ziyaret etmeye öncelik verilmelidir (Çelik ve Daşcan, 2014).

Öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ev ziyaretlerinin gereklilik nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

Ev Ziyaretinin Gerekliklik Nedenlerine İlişkin Görüşler	f	%
Ev ortamı gözlenir ve ev ortamı hakkında bilgi edinilir	9	30.0
Aile ve aile içi ilişkiler hakkında bilgi edinilir	5	16.7
Çocuğu tanımayı sağlar	5	16.7
Öğretmen-veli arasında bilgi alışverişı sağlar, işbirliğini geliştirir	5	16.7
Çocuğun gelişimini destekler	3	10.0
Çocuk ve velinin kendini değerli görmesini sağlar	2	6.6
Çocuğun okula uyumunu kolaylaştırır	1	3.3
Toplam	30	100.0

Okul öncesi öğretmenlerin ev ziyaretinin gerekliliği konusundaki görüşleri alındığında; gereklilik nedeni olarak en çok ev ortamı gözlemlenir ve ev ortamı hakkında bilgi edinilir maddesinin kodlandığı (f=9) görülmüştür.

Ö.8 “Gerekli. Çünkü çocukların nasıl bir ortamdan geldiğini görmek, onlara kendilerine değer verdiğimi hissettirmek, rahat iletişim kurmak gibi nedenler.”

Elde edilen bulgular literatür ile uyumludur. Ev ziyareti, çocukların ve ailelerin kendini rahatlıkla ifade etmesini sağlamakta, ayrıca ailenin yakından tanınmasına olanak sağlamaktadır. Ev ziyaretleri çocuğun gelişimini desteklemeye yardımcı olur, okula uyumunu kolaylaştırır, okul-aile işbirliğini geliştirir. Aile, ev ziyaretleri sırasında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, çocuk ise öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini ve değer verdiğini düşünerek özsaygısını geliştirebilmektedir (Aral vd., 2002).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretini ne zaman yapıldığı konusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretinin yapıldığı zamana ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinin yapıldığı zaman	f	%
Eğitim saati dışı	24	80.0
Eğitim saati içinde	5	16.7
Hafta sonu	1	3.3
Toplam	30	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, 30 öğretmenden 24’ü ev ziyaretini eğitim saati dışında, beşi eğitim saati içinde, biri ise hafta sonu yaptığı görülmektedir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ev ziyaretlerine uygun zamanda yer verdiği söylenebilir. Eğitim saati içinde yer veren öğretmenler bu konuda eğitim yetersizliği ve ailenin taleplerini dikkate alması nedeniyle yer vermiş olabileceği düşünülmektedir. Yapılan ev

ziyareti, ziyaret edilen evdeki çocuğu desteklemek amacıyla yapıldığından eğitim öğretim saatleri dışında gidilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ev ziyaretleri için öğretmen bütün aile bireylerinin bir arada olacağı ve anne babaların konuşmaya uygun oldukları bir zaman dilimi için randevu almalıdır (Aktaş-Arnas, 2013, 107).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim dönemi içerisinde ev ziyaretleri sıklıklarına ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim-öğretim dönemi içerisinde ev ziyaretleri sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyareti sıklığı	f	%
Haftada bir	11	36.7
Haftada üç	9	30.0
Haftada iki	6	20.0
Yapmayanlar	4	13.3
Toplam	30	100.0

Tablo 5’de görüldüğü üzere 30 okul öncesi öğretmeninden 11’i haftada bir kez, 9’u haftada üç kez, 6’sı haftada iki kez ev ziyaretine yer verdiğini belirtmiş olup dört öğretmen ev ziyareti yapmamaktadır.

Öğretmenlerin ev ziyareti sıklıkları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yeterince ev ziyaretine yer verdikleri söylenebilir. Ancak bu durum gerçeği yansıtmıyor da olabilir. Yapılan bazı çalışmalar aile katılımına yer verilse de öğretmenlerin ev ziyaretlerine yeterince yer vermediğini göstermektedir. Abbak (2008), Adana’da 288 veli ve 61 anasınıflı öğretmeni ile okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı etkinliklerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım ve ev ziyaretlerine yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir. Ünüvar (2010), yaptığı araştırma sonucunda, okullarda yapılan aile katılımı çalışmalarının amaçlanan düzeyi karşılamadığı, öğretmenlerin aile katılımı için çaba harcadığını belirtmesine karşın velilerin bu durumun aksini ifade ettiği belirlenmiştir. Eğmez-Köksal (2008), yaptığı araştırmada öğretmen ve ailelerin, aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşlerinde farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler aile katılımı çalışmalarını yapıyor görünmüş ancak ebeveynlerin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin aile katılımını sağlamaya yönelik yöntem ve teknikleri yeterince uygulamadıkları sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca her bir çocuğun evine kaç kez ev ziyareti yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde her bir çocuğun evine kaç kez ev ziyareti yaptıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Eğitim-öğretim yılı boyunca her bir çocuğun evine yapılan ziyaret sayısı	f	%
1 defa	14	46.7

2 defa	12	40.0
Yapmayanlar	4	13.3
Toplam	30	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, 14 öğretmen eğitim-öğretim yılı içerisinde her çocuğun evine bir kez, 12 öğretmenin iki kez ev ziyareti yaptığı, 4 öğretmenin ise hiç yapmadığı görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

Ö.1. “Hiç yapmadım. Yapacağım da bir defa”

Ö.30. “2 kez yapıyorum.”

Öğretmenlerin her bir çocuğun evine yaptığı ziyaret sayısı duruma göre değişiklik gösterebilir. Diğer taraftan sınıf mevcutları 16-30 arasında yoğunlaştığından, dolayısıyla sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenler daha az ev ziyareti yapıyor olabilirler. Ev ziyaretlerinde öğretmenin her bir çocuğu ayrı ayrı ziyaret etmesi ve bu ziyaretleri mümkün olduğunca yılda iki kez gerçekleştirilmesi, davranış değişikliği olanlara ve özel gereksinim duyanlara öncelik vermesi önerilmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretinin yapılması gereken zamana ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretinin yapılması gereken zamana ilişkin görüşlerine dair frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinin yapılması gereken zaman	f	%
Eğitim öğretim yılı içerisinde uygun olduğum zaman	12	40.0
Çocukları tanıdıktan sonra	6	20.0
Aile ile birlikte zaman belirlendikten sonra	5	16.7
Cevaplamayan	4	13.3
Ailenin uygun olduğu zaman	3	10.0
Toplam	30	100.0

21

Tablo 7’de öğretmenlerin ev ziyareti planlamalarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, 12 öğretmen uygun olduğu zamanda ev ziyareti yaptığını, altı öğretmen çocukları tanıdıktan sonra ziyaret gerçekleştirdiğini, beş öğretmen aileyle birlikte belirlenen bir zamanda yaptığını, üç öğretmen ailenin uygun olduğu zamanı seçtiğini belirtmişlerdir. 4 öğretmen ise bu soruyu cevaplamamıştır. Bazı öğretmenleri görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.30. “Okul başladıktan 1,5 ay sonra çocukların gelişim düzeylerine ve okulda kat ettikleri yola göre”.

Ö.26. “Öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına göre sıralama yapıyorum.”

Öğretmenler ev ziyaretlerine gitmeden önce bazı planlamalar yaparak ve amaçlar belirleyerek ev ziyaretine gitmelidir. Öğretmen ev ziyaretlerine; okula uyum süreci sonrasında ve çocukları

tanıdığından emin olduktan sonra, birinci dönem grup toplantısında ev ziyaretleri hakkında bilgi verdikten ve velilerle bireysel görüşmeler yaptıktan sonra başlamalıdır (MEB, 2013, 80; Temel vd., 2015, 355). Okul öncesi eğitimdeki eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi tanıması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi gibi nedenlerle programında yer alan ev ziyaretleri mutlaka planlı olarak yapılmalıdır (Oktay ve Unutkan, 2003).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin çocuk açısından yararları konusundaki görüşlerine dair bulgular Tablo 8a'da sunulmuştur.

Tablo 8a. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin çocuk açısından yararları konusundaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinin çocuk açısından yararları	f	%
Çocuğun probleminin çözülmesi	9	30
Çocuğu gelişiminin desteklenmesi	7	23,3
Kendine güvenin artması	6	20
Çocuğun önemsendiğini hissetmesi	5	17
Okula uyum sağlama	2	7
Yararı olduğunu düşünmüyorum	1	3.3
Toplam	30	100

Tablo 8a incelendiğinde, öğretmenlerin ev ziyaretinin çocuğa yararları hakkındaki görüşleri, çocuğun probleminin çözülmesi (f=9), çocuğun gelişiminin desteklenmesi (f=7), çocuğun kendine güveninin artması (f=6), çocuğun önemsendiğini hissetmesi (f=5), çocuğun okula uyum sağlaması (f=2) şeklindedir. Bir öğretmen ise yararı olduğunu düşünmemektedir. Bazı öğretmenlerin görüşü şöyledir:

Ö.13. “Öğretmenini evinde görmek onu mutlu ediyor.”

Ö.2. “Aile ortamında çocuğun davranışını ölçmek açısından yararlı.”

Ev ziyaretleri, çocuğu doğal ortamında gözlemlemek, onu daha yakından tanımak, aileyle işbirliği ile sorunların üstesinden gelmek adına etkili olan uygulamalardandır. Aile, ev ziyaretleri sırasında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, çocuk ise öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini ve değer verdiğini düşünerek özsaygısını geliştirebilmektedir (Aral vd., 2002).

Yaşar-Ekici (2017), İstanbul’da 7 resmi ve 5 özel olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumundaki 5-6 yaş grubu 400 çocukla yaptığı araştırma sonucunda, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının genel sosyal becerilerinin, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık-sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerilerinin katılmayan ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu, aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin öğretmen açısından yararları konusundaki görüşleri Tablo 8b’de sunulmuştur.

Tablo 8b. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin öğretmen açısından yararları konusundaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinin öğretmen açısından yararları	f	%
Çocuğu tanır, daha kolay sorun çözer	19	63.4
Veliyi tanır ve veli desteği alır	4	13.3
Vaktini alması açısından yararlı değildir	3	10.0
Yararlı bulmuyorum	3	10.0
Deneyim kazanır	1	3.3
Toplam	30	100.0

Tablo 8b incelendiğinde, öğretmenlerden 24'ü öğretmene yarar sağladığını düşünürken, altısı yarar sağlamadığını düşünmektedir. Yarar sağlamadığını düşünen öğretmenlerden üçü öğretmenin vaktini aldığını ifade etmekte, üçü ise yararlı bir uygulama olarak görmediğinin belirtmiştir. Yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerden 19'u çocuğu daha iyi tanınması nedeniyle daha kolay sorun çözebildiğini ifade etmiştir (f=19). Ayrıca dört öğretmen ebeveyn desteği aldığını ve bir öğretmen tecrübe kazandığını ifade etmiştir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Ö.17. “Farklı sosyal kesimden ya da kültürel vs. İnsanlarla tanışıyorum, çocukları tanıyorum.”

Ö.6 “Çocuğun ev ortamını, velisini tanınması bakımından yararlı”

Ev ziyaretleri öğretmenin çocuğu ve ailesini tanınması, dolayısıyla bulunduğu koşulları dikkate alarak eğitim-öğretim yaşantıları düzenlemesi, sorunları daha kolay çözmesi ve veli desteği alması gibi olumlu yanları bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin veli açısından yararları konusundaki görüşlerine dair bulgular Tablo 8c’de sunulmuştur.

Tablo 8c. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin veli açısından yararları konusundaki görüşlerine dair frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinin veli açısından yararları	f	%
Okulla işbirliği kurar	13	43.3
Kendini önemsenmiş hisseder	8	26.7
Öğretmeni yakından tanır	3	10.0
Veliyi motive eder	3	10.0
Farkındalık sağlar	3	10.0
Toplam	30	100.0

Tablo 8c incelendiğinde, ev ziyaretlerinin veli açısından yararları, okulla işbirliği yapar (f=13), kendini önemsenmiş hisseder (f=8), öğretmeni yakından tanır (f=3), velinin motive olmasını sağlar (f=3) ve farkındalık sağlar (f=3) şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö.8. “Ailenin çocuklara karşı tutumunu ve sağladığı ortamı fark edebiliyor.”

Ö.17. “çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlerini daha iyi tanımanın verdiği bir rahatlık oluyor.”

Elde edilen bu bulgular literatürle uyumludur. Ev ziyaretleri ile okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Aileler ev ziyaretlerinde, çocukları ile ilgili konuları paylaşma olanağı bulabilirler. İşbirliği içerisinde sorunlar kolaylıkla çözümlenebilir. Ev ziyaretlerinde öğretmen ebeveynleri ihtiyaçları olan diğer konulardaki (sağlık, sosyal haklar) bilgilere nasıl ve nereden ulaşabilecekleri konusunda yol gösterebilir (Cömert ve Erdem, 2011, 32).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine kimlerle gittiği konusundaki görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine kimlerle gittiğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretine eşlik eden kişiler	f	%
Tek başına	20	66.6
Diğer öğretmen arkadaşlarla	5	16.7
Tüm sınıfla birlikte	2	6.7
Bazı velilerle	2	6.7
Sınıftan seçtiğim birkaç çocukla	1	3.3
Toplam	30	100.0

Tablo 9 incelendiğinde, 20 okul öncesi öğretmenin ev ziyaretlerine tek başına gittiği, beş öğretmenin diğer öğretmenlerle, iki öğretmenin tüm sınıfla, iki öğretmenin bazı velilerle, bir öğretmenin ise sınıftan seçtiği birkaç çocukla ev ziyaretine gittiğini belirtmiştir.

24

Bu sonuçlar öğretmenin güvenlik sorunu nedeniyle ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Ev ziyaretleri yapılırken sınıf öğretmeni ile birlikte bir kişi (rehber öğretmen, öğretmen, müdür, müdür yardımcısı gibi) olmalıdır. Böylece okul-aile ilişkileri desteklenir, okul-aile arasındaki işbirliği kuvvetlenir. Ailenin okula karşı bağlılık duygusu artar ve aidiyet duygusunu geliştirir (Çelik ve Daşcan, 2014, 276).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinin süresi ile ilgili görüşleri Tablo 10a’da, ev ziyaret süresini etkileyen etmenler ise 10.b’de sunulmuştur.

Tablo 10a. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaret süresine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyareti süresi	f	%
35-45 dk	9	30.1
1.5-2 saat	7	23.3
20-30 dk	6	20.0
50-60 dk	4	13.3
Duruma göre değişir	4	13.3
Toplam	30	100.0

Tablo 10a incelendiğinde, öğretmenlerin ev ziyareti sürelerinin 20 dk ile iki saat arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerden dokuzu 35-45 dk, yedisi 1.5-2 saat, altısı 20-30 dk, dördü 50-60 dk arası ev ziyaretinin sürdüğünü belirtmiş olup dört öğretmen ise duruma göre değişeceğini belirterek bir zaman vermemiştir.

Öğretmenlerin ev ziyaret süreleri değişiklik göstermektedir. Ancak ev ziyaretleri 30-40 dk. arasında sürmelidir. Bu süre içerisinde veli-çocuk gözlemi üzerine odaklanılmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013, 81).

Tablo 10b. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaret süresini etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaret süresini etkileyen etmenler	f	%
Velinin ısrarı	25	83.3
Çocuk hakkında bilgi alış-verişi	2	6.7
Yapılan gözlemler	2	6.7
Evde yapılan etkinlikler	1	3.3
Toplam	30	100.0

Öğretmenlerin ev ziyaret süresini etkileyen etmenlere dair görüşleri değerlendirildiğinde en çok kodlanan madde veli ısrarı olmuştur (f=25). Bunun dışında ev ziyaretini etkileyen etmenler olarak çocuk hakkındaki bilgi alış verişi (f=2), yapılan gözlemlerin (f=2) ve evde yapılan etkinliklerin (f=1) ev ziyaret süresini etkilediği belirtilmiştir.

25

Öğretmenlerin ev ziyareti süresinde en fazla veli ısrarının etkili olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenin veli ile ilişkilerini iyi tutmak istemesi nedeniyle olabilir. Çünkü veli ile işbirliğinin ön koşulu velinin bu konuda istekli olmasını söyleyebiliriz. Öğretmen-veli arasında yakınlık oluştuğunda bu iletişimi kurmak daha da kolaylaşmaktadır.

Öğretmenlerin ev ziyaretlerinde hangi konularda gözlem ve görüşme yaptıklarına ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde hangi konularda gözlem ve görüşme yaptıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretindeki gözlem ve görüşme konuları	f	%
Ev ortamı 26.0	26	
Çocuğun davranış ve uyum bozuklukları 24.0	24	
Çocuğun sağlığı ve gelişimi	22	22.0
Aile içi ilişkiler	9	9.0
Çocuğun ev ortamındaki davranışları	8	

8.0		
Okul öncesi eğitimi hakkında bilgilendirme	5	5.0
Çocuk ve ailenin okulla ilgili düşünce ve beklentileri	4	4.0
Ailenin evde yapabileceği etkinlikler	2	2.0
Toplam	100	100.0

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin ev ziyaretlerinde en fazla yer verdikleri gözlem ve görüşme konusunun ev ortamı olduğu görülmektedir (f=26). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ev ziyaretlerinde çocuğun davranış ve uyum bozuklukları (f=24), sağlığı ve gelişimi (f=22), aile içi ilişkiler (f=9), çocuğun ev ortamındaki davranışları (f=8), okul öncesi eğitim hakkında bilgi verme (f=5), çocuk ve ailenin okul ile ilgili düşünce ve beklentileri (f=4) ve ailenin evde yapabileceği etkinlikler (f=2) konularında görüşmeler ve gözlemler yaptığı ortaya koyulmuştur. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö.10. “odasını, eşyalarını, ailenin davranışını gözliyorum. Etkinlik yapıyoruz. Bu konuda, nasıl yapacağı konusunda yönlendirici oluyorum.”

Ö.22. “aile içinde neler yaptığını gözliyorum. Çocuğun ev yaşantısı ve okul yaşantısı arasında farklılıkları görüşürüm.”

Öğretmenlerin ev ziyaretlerinde yaptıkları gözlem ve görüşme konuları, öğretmenlerin ev ziyaretlerinde yapılması gerekenleri göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)'de belirtildiği üzere ev ziyaretlerinde; evdeki genel sosyal-duygusal ortam, anne-babanın çocuğa karşı davranışları, çocuğun anne-babaya karşı davranışları, kardeşler arası ilişkiler, evde büyükbaba-büyükanne/diğer yetişkinlerin varlığı ve çocukla iletişimi, çocuğun büyükbaba-büyükanne/diğer yetişkinlere karşı tutumu, çocukla evde yaşanan problem durumları, çocukla yaşanan problemlerde kullanılan çözüm yolları, evdeki kurallar, çocukla beraber konulan kurallar, çocuğun evdeki sorumlulukları, çocuğun okuldaki sorumluluklarının evde devam edip etmediği, çocuğun evde yapmaktan hoşlandığı etkinlikler, anne-babanın çocukla vakit geçirirken yaptığı etkinlikler, çocuğun kullandığı eğitim materyallerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu, ev koşulları (çocuğun kendisine ait odasının, yatağının olup olmaması gibi), beslenme ve sağlık, temizlik ve hijyen konularında gözlem yapılabilir (MEB, 2013, 81).

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde sunulan ikramları kabul etme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul öncesi öğretmenlerine ev ziyaretlerinde sunulan ikramları kabul durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ev ziyaretinde sunulan ikramları kabul durumu	f	%
Kabul etmiyorum	17	56.7
Kabul ediyorum	9	30.0
Aileye göre değişir	4	13.3

Toplam	30	100.0
--------	----	-------

Tablo 12 incelendiğinde, 30 okul öncesi öğretmeninden 17'si ev ziyaretlerinde kendilerine sunulan ikramları kabul etmediğini, dokuzu ise sunulan ikramları kabul ettiğini ifade etmiştir. Dördü ise ikramları kabul edip etmeme durumlarının ziyaret edilen aileye göre değişebileceğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö.18. “İkram kabul etmiyorum. Kolonya ve şeker alabilirim.”

Ö.19. “Ev ziyareti yapmadan önce kendi aileme nereye gideceğimi söylüyorum. Gittiğim evde önce veliye size kahvenizi içmeye geleceğim diyorum. Bir saat sürüyor. Bazen ikramlar oluyor. Çok uzun boylu kalmadan ev sahibine çok uzun kalamayacağımı belirtiyorum. İkramı almayınca öğretmenim bizi beğenmiyor musunuz gibi bir ima olmamasına dikkat ederek zamanı bahane ediyorum ve ayrılıyorum. ”

İkramlar konusu, ev ziyaretleri açısından önemlidir. Bazı durumlarda aileler ikram nedeniyle ev ziyaretini kabul etmeyebilmektedir. Öğretmenler ev ziyaretini planlarken bu durumu mutlaka açıklamalı, herhangi bir şey hazırlamasına gerek olmadığını, ev ziyaretini çocukla ilgili konularda bireysel görüş alışverişi için yaptığını ailelere açıklamalıdır. Aktaş-Arnas (2013, 107) belirttiğine göre, ev ziyaretinin verimli geçebilmesi için öğretmenin ailenin ait olduğu kültürel grubun misafirperverliğine saygı duyması önemlidir. Birçok aile için öğretmenin bir fincan çay veya kahve teklifini, yani basit ikramları kabul etmesi çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen küçük ikramı geri çevirmemelidir. Eğer ikram kabul etmeyecekse ziyaret öncesinde bunu aileye onları incitmeyecek şekilde kibarca belirtmelidir.

27

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olup şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan toplam 30 okul öncesi öğretmeninden 26 tanesi ev ziyareti yaptığını, dört tanesi ise güvenlik sorunu ve önemsememe nedeniyle yapmadığını belirtmiştir. Ev ziyareti yapan öğretmenler bu ziyaretleri problemlili çocuklara ($f=10$) ve tüm çocuklara yönelik uyguladıklarını ($f=10$) ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenin ev ziyaretinin gerekliliği konusundaki görüşleri alanında gereklilik nedeni olarak en çok ev ortamı gözlemlenir ve ev ortamı hakkında bilgi edinilir maddesi kodlanmıştır.

Öğretmenlere ev ziyaretlerini ne zaman gerçekleştirdikleri sorulmuş olup 24 öğretmen eğitim saati dışında, beş öğretmen eğitim saati içinde, bir öğretmen ise hafta sonu yaptığını belirtmiştir. Sonuçta öğretmenlerin çoğunluğunun ev ziyaretlerine uygun zamanda yer verdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ne sıklıkta ev ziyaretine yer verdiği değerlendirildiğinde öğretmenlerden 11'i haftada bir kez, 9'u haftada üç kez, 6'sı haftada iki kez ev ziyaretine yer vermekte olup dört öğretmen ev ziyareti yapmamaktadır. Öğretmenlere eğitim öğretim yılı boyunca her bir çocuğun evine kaç kez ev ziyareti yaptıkları sorulduğunda, 14 öğretmenin eğitim-öğretim yılı içerisinde her çocuğun evine bir kez, 12 öğretmenin iki kez ev ziyareti yaptığı, 4 öğretmenin ise hiç yapmadığı ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin ev ziyareti planlamalarına ilişkin veriler incelendiğinde, 12 öğretmen kendisinin uygun olduğu zamanda ev ziyareti yaptığını, altı öğretmen çocukları tanıdıktan sonra evlere ziyaret gerçekleştirdiğini, beş öğretmen aileyle birlikte belirlenen bir zamanda yaptığını, üç öğretmen ailenin uygun olduğu zamanı seçtiğini belirtmişlerdir. 4 öğretmen ise uygun bulmadığını belirtip cevap vermemiştir.

Öğretmenlerin ev ziyaretinin çocuğa yararları konusundaki görüşleri, çocuğun probleminin çözülmesi, çocuğun gelişiminin desteklenmesi, çocuğun kendine güveninin artması, çocuğun önemsendiğini hissetmesi, çocuğun okula uyum sağlaması şeklindedir. Bir öğretmen ise yarar olduğunu düşünmemektedir. Öğretmenlere yararlarına ilişkin görüşlere bakıldığında, 24'ü öğretmene yarar sağladığını düşünürken, altısı yarar sağlamadığını düşünmektedir. Yarar sağlamadığını düşünen öğretmenlerden üçü öğretmenin vaktini aldığını, üçü ise yararlı bir uygulama olarak görmediğini belirtmiştir. Yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerden 19'u öğretmenlerin çocuğu daha iyi tanınması nedeniyle daha kolay sorun çözebildiğini ifade etmiştir (f=19). Ayrıca dört öğretmen ebeveyn desteği aldığını ve bir öğretmen tecrübe kazandığını ifade etmiştir. Ev ziyaretlerinin veli açısından yararlarına bakıldığında ise, ev ziyaretleri ile veli okulla işbirliği yapar (f=13), kendini önemsenmiş hisseder (f=8), öğretmeni yakından tanır (f=3), motive olur (f=3) ve farkındalık sağlar (f=3) şeklinde yararlar ifade edilmiştir.

Öğretmenlere ev ziyaretlerine kimlerle gittiklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (f=20) tek başına gittiği, beş öğretmenin diğer öğretmenlerle, iki öğretmenin tüm sınıfla, iki öğretmenin bazı velilerle, bir öğretmenin ise sınıftan seçtiği birkaç çocukla ev ziyaretine gittiği ortaya konulmuştur.

Ev ziyareti sürelerinin 20 dk ile iki saat arasında değiştiği, bu sürenin değişmesinde en çok veli ısrarının etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında çocuk hakkındaki bilgi alış verişinin yapılan gözlemlerin ve evde yapılan etkinliklerin de ev ziyaret süresini etkilediği ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde en fazla yer verdikleri gözlem ve görüşme konusunun ev ortamı olduğu (f=26), bunun yanı sıra öğretmenlerin ev ziyaretlerinde çocuğun davranış ve uyum bozuklukları (f=24), sağlığı ve gelişimi (f=22), aile içi ilişkiler (f=9), çocuğun ev ortamındaki davranışları (f=8), okul öncesi eğitim hakkında bilgi verme (f=5), çocuk ve ailenin okul ile ilgili düşünce ve beklentileri (f=4) ve ailenin evde yapabileceği etkinlikler (f=2) konularında görüşmeler ve gözlemler yaptığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyareti esansında sunulan ikramlar konusunda nasıl bir davranış gösterdikleri sorulmuş olup öğretmenlerin 17'sinin ev ziyaretlerinde kendilerine sunulan ikramları kabul etmediği, dokuzunun ikramları kabul ettiği belirlenmiştir. Dört öğretmen ise bu durumun aileye göre değişebileceğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin ev ziyaretlerinin önemi konusuna ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine katılım çalışmalarını sağlayabilecek yasal düzenlemeler yapılabilir ve öğretmenler bu konuda desteklenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Bu konuda velilerinde görüşleri değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen görüşleri ile veli görüşleri karşılaştırılabilir.

Görüşme ile veri toplamının yanı sıra gözlem de yapılarak veriler detaylandırılabilir.

Kaynakça

- Abbak, B. S. (2008). Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aktaş-Arnas, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri. Ed. Yaşare Aktaş Arnas, Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı içinde (97-158), Adana: Vize Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2002). Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Cömert, D. ve Erdem, E. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılım Etkinlikleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Etkinlik Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Decker, C. A. ve Decker J. R. (2005). Planning and Administering Early Childhood Programs. Upper Saddle River; New Jersey: Prentice Hall.
- Eğmez-Köksal, C. F. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Loomans, M.G.S. (2014). Parent Involvement That Supports Children Academically and Promotes the Development of Independence. University of Wisconsin, Master's Paper, Master of Science in Education - Montessori, River Falls.
- MEB (2006). Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık çocuklar için). Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER). Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Oktay, A. ve Polat-Unutkan, Ö. (2003). Aile katılımı, Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E., ve Yaşar, M. C. (2005). Okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi, Nisan/6,62.
- Özen, Y. (2012). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlilikleri. Ed. Fikret Gülaçtı ve Songül Tümkaya, Erken Çocukluk Eğitimi içinde. (s. 252-285), 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Temel, F., Aksoy, A.B. ve Kurtulmuş, Z. (2015). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde. (s. 327-362), Ed.: Z. Fulya Temel, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi 18(3), 719-730.



Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 543-562.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.





EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR VE YENİ MEDYA BAĞLAMLI EĞİTİM

Prof.Dr. Mehmet Sezai TÜRK

Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi

Öğr. Gör. Esmâ GÖKMEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Meslek Yüksekokulu

Öz

Yeni medya ve sundukları imkânlar ile sanal vatandaşlık kavramının tartışıldığı günümüzde değişime duyarsız kalmak, ayak uyduramamak artık mümkün görülmediği gibi duyarsızlığın ötesinde, değişimin yönetilmesi zorunluluk olarak karşımızda anlamlı hale gelmektedir. İşte bu değişimin yönetilmesinde insan kalitesi en önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Evrensel ilkelerde gelişmişlik göstergesi olarak vasıflı insan kalitesini çok sayıda değişken etkiliyor olsa da temel belirleyici ve şekillendirici ana unsuru eğitim oluşturmaktadır.

Bireyin sahip olduğu özellikler, beceriler zamanın ruhunu yakalama yarışında her geçen gün anlamlı ve önemli hale gelirken, bulunduğu çağa, ortama, teknolojiye ve ortamın anlamına uygun değerlendirmesi ve geliştirilmesi artık zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda yeni iletişim teknolojilerinin bize sunduğu sosyal medyanın eğitimde kullanım pratikleri bu çalışmanın ana konusunu oluşturmıştır. Özellikle son yıllarda sosyal medyanın eğitim sürecinde yoğun olarak kullanılması nedeniyle gençlerin sosyal medya araçlarını eğitimle nasıl bütünleştirdiğini ortaya çıkarmak için üniversite öğrencileri üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda 19 Mayıs Üniversitesi Samsun Meslek Yüksek Okulu'nda bahar dönemi müfredatında yer alan Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi, öğrencilerin sosyal medyayı eğitim bağlamında nasıl kullandıklarını belirlemek adına seçilmiştir.

Dünyada ve ülkemizde sosyal medya kullanımında en çok tercih edilen Facebook'ta ders adına oluşturulan gruba, Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi alan 40 öğrenci dahil edilmiştir. Her hafta derste işlenen konularla ilgili olarak Facebook grubunda bildirimler ve açıklamalar yapılmış, ders konuları ile ilgili bilgilere, ders içeriği ve sınavlarla ilgili duyurulara yer verilmiştir. Zaman zaman sınavda çıkabilecek nitelikte sınav soruları da öğrencilere yöneltilmiş, alınan cevaplar yorumlanmıştır. Üyeliği olan öğrencilerin derse ait bilgilere, dokümanlara, bağlantılara ulaşmaları sağlanmıştır. Sosyal medya ortamında işbirliği, mesajlaşma, paylaşma, tartışma ortamı oluşturulmuştur. Yedi hafta süren uygulama sonrasında öğrencilerin Facebook kullanımlarını eğitim açısından değerlendirmeleri adına bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS programında işlenmiş ve çıkan sonuçlar yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Medya, Sosyal Medya, Eğitim.

Abstract

Today, when new media and possibilities are discussed and the concept of virtual citizenship is discussed, it is no longer possible to remain insensitive, unable to comply, and it becomes meaningless for us to overcome insensitivity and to manage change. Here, human quality is emerging as the most important factor in the management of this change. Although universal principles are influential in the development of skilled human beings as a number of variables, the main determinant and shaping element constitutes training.

The characteristics that the individual possesses, the skills become meaningful and important every day in the race of capturing the soul of the time, the appropriate evaluation and development in the sense of age, aptitude, technology and environment has become a necessity. In this context, the practical use of social media provided by new communication technologies in education is the main topic of this study. Especially in recent years, a questionnaire study has been conducted on university students to find out how young people integrate their social media tools into education because of the intensive use of social media in the education process. Within this context, the Customer Relationship Management course, which is included in the spring semester curriculum at 19 Mayıs University Samsun Vocational High School, was chosen in order to determine how students use social media in the context of education.

In the world and in our country, the most preferred for using social media, created on the name of course in Facebook, included 40 students who took the course of Customer Relationship Management. Every week, in the Facebook group, notices and explanations were made about the subjects that were processed, and the announcements related to course topics, course content and exams were included. At times, the exam questions that can be taken during the examination are directed to the students and the answers received are interpreted. Students with memberships are provided access to course information, documents, and links. Collaboration, messaging, sharing and discussion environment were created in the social media environment. After a seven-week training session, a survey was conducted on behalf of the students to evaluate Facebook usage in education. The results of the questionnaires were processed in the SPSS program and the results were interpreted.

Keywords: New Media, Social Media, Education.

Giriş

Dünyada internet teknolojisinin gelişmesi ile başlayan dijitalleşme süreci iletişim alanında çok önemli değişiklikleri de beraberinde getirdi. İnternet teknolojisinde yaşanan gelişmeler, dijital çağın gereği olarak geleneksel iletişim araçları yerine yeni medya olarak adlandırılan iletişim araçlarını ortaya çıkardı. İletişim araçlarının dijitalleşmesi ve değişen yüzünün etkilediği ve değişime zorladığı en önemli alanlardan biri ise eğitim alanı oldu.

Yirminci yüzyılın ortalarında ortaya çıkan, ancak daha çok son çeyreğinde giderek yoğunlaşan ve hâlâ devam eden farklılaşma ve gelişmeler, eğitim sisteminin değişimini de beraberinde getirdi (Özden, 2005). Günümüzde teknoloji ile bağımlı bilgi çağı olarak adlandırılan yeni bir çağın yaşanıyor olması, bununla bağlantılı olarak öğretim ortamlarının kapsamının farklılaşmasını getirmiş ve eğitim sistemi de çağa ayak uydurmak üzere değişmek durumunda kalmıştır. Ağ tabanlı teknolojiler aracılığı ile tüm dünyada bireyler etkileşim ve iletişim imkanı

bulabilmekte, özellikle de internet (world wide web) aracılığı ile bir ağın parçası olarak haberleşme imkanına kavuşmaktadır. İnternet teknolojisinde yaşanan gelişmeler eğitim anlayışında da köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu teknolojiler sayesinde eğitime farklı bir bakış açısı gelişmiş, eğitim sisteminin temel yapıları ve öğretme-öğrenme süreçlerinde değişiklikler meydana gelmiş, geleneksel okul ve sınıf temelli formal eğitim sisteminin dışında sosyal ve informal bir öğrenme sistemi ortaya çıkmıştır (Ekici ve Kıyıcı, 2012:157).

Küreselleşmenin etkisi ile sayısallaşan iletişim teknolojileri olarak ortaya çıkan Yeni medya araçları eğitim sisteminde yeni yaklaşımların benimsenmesini de beraberinde getirmiştir. Artık öğretici merkezli olan geleneksel eğitim modeli yerine yeni medya araçları ile desteklenen, katılımcıları aktifleştiren ve öğrenme ortamını tekdüze olmaktan çıkaran bir eğitim sistemine yönelim söz konusudur. Bu çalışmada eğitimde yeni yaklaşımları, yeni medya araçları temelinde ele almak amaçlanmaktadır. Yani çalışmada yeni medya bağlamlı eğitim sistemi irdelenecek olup, bu sistemde yaşanan değişiklikleri değerlendirmek hedeflenmektedir. Özellikle Web 2.0 teknolojisinin gelişmesi ile ortaya çıkan sosyal ağların eğitim sistemine dahil edilmesi ve sosyal medya araçlarının bu sistemde hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kullanılması konusu çalışmada irdelenecek olup, sosyal medya araçlarının eğitimde ne yönde ve nasıl kullanıldığı ele alınacaktır.

Çalışmada yeni medya araçlarının eğitim sisteminde nasıl kullanıldığını ve bu sistemi nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak adına bir anket uygulanmıştır. Özellikle son yıllarda sosyal medyanın eğitim sürecinde yoğun olarak kullanılması nedeniyle gençlerin sosyal medya araçlarını eğitimle nasıl bütünleştirdiğini ortaya çıkarmak için belirlenen bir grup öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Meslek Yüksek Okulu'nda bahar dönemi müfredatında yer alan Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi, öğrencilerin sosyal medyayı eğitim bağlamında nasıl kullandıklarını belirlemek adına seçilmiştir. Bu derste Facebook'ta ders adına oluşturulan gruba dersi alan 40 öğrenci dahil edilmiştir. Her hafta derste işlenen konularla ilgili olarak Facebook grubunda bildirimler ve açıklamalar yapılmış, ders konuları ile ilgili bilgilere, ders içeriği ve sınavlarla ilgili duyurulara yer verilmiştir. Zaman zaman sınavda çıkabilecek nitelikte sınav soruları da öğrencilere yöneltilmiş, alınan cevaplar yorumlanmıştır. Üyeliği olan öğrencilerin derse ait bilgilere, dökümanlara, bağlantılara ulaşmaları sağlanmıştır. Sosyal medya ortamında işbirliği, mesajlaşma, paylaşma, tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Müşteri ilişkileri yönetimi dersi bu çalışmada bir öncül değil, öğrencilerin sosyal medya ile eğitimi ne yönde bütünleştirdikleri konusunda görüşlerini alabilmek adına bir örnek olarak seçilmiştir. Yani çalışmada asıl amaç öğrencilerin Müşteri İlişkileri Yönetimi konusunda gelişmelerini belirlemek değil, bu ders kapsamında oluşturulan facebook grubuna katılan 40 öğrenciden, uygulama sonrasında facebook'u bir ders kapsamında kullanmanın onlar için olumlu ve olumsuz yönlerini öğrenebilmektir. 7 hafta süren uygulama sonrasında öğrencilerin Facebook kullanımlarını eğitim açısından değerlendirmeleri adına bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS programında işlenmiş ve çıkan sonuçlar tablolaştırılarak analiz edilmiş, sonuçları yorumlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Çalışma betimsel araştırma modellerinden biri olan genel tarama modeliyle yapılmıştır.

“Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2014:77).

Çalışmada genel tarama modeli temelinde veri toplama tekniklerinden anket kullanılmış, belirlenen kişilere uygulanan anket aracılığıyla verilere ulaşılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Meslek Yüksek Okulu’nda öğrenim görmekte olan yaklaşık 3000 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem ise Samsun Meslek Yüksek Okulu Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı’nda Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan 2. Sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Samsun Meslek Yüksek Okulu’nda bahar dönemi müfredatında yer alan Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi, öğrencilerin sosyal medyayı eğitim bağlamında nasıl kullandıklarını belirlemek adına bir öncül olarak değil yalnızca örnek bir ders olarak seçilmiştir.

Bu derste Facebook’ta ders adına oluşturulan gruba dersi alan 40 öğrenci dahil edilmiştir. Seçilen örneklem yöntemi, küme örneklem yöntemidir. Çalışılacak öğelerin ya da kişilerin birbirinden uzakta, ayrı gruplar halinde bulunduğu zamanlarda, belirlenecek örneklem yöntemi küme yöntemidir. Bu yöntemde tek tek bireyler yerine gruplarla çalışılır. Bu durumda, örneklem diye belirlenen birim, birey yerine gruplardan oluşur. Bu çalışmada da tek tek bireylerin belirlenmesi yerine Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan bir grup olarak 40 öğrenci belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, her hafta Müşteri İlişkileri Yönetimi dersinde işlenen konularla ilgili olarak Facebook grubunda bildirimler ve açıklamalar yapılmış, ders konuları ile ilgili bilgilere, ders içeriği ve sınavlarla ilgili duyurulara yer verilmiştir. Ara ara sınavda çıkabilecek tarzda sınav soruları da öğrencilere yöneltilmiş, alınan cevaplar yorumlanmıştır. Facebookta gruba üye olan öğrencilerin dersle ilgili, bilgilere, belgelere, gerekli internet adreslerine ulaşmaları sağlanmıştır. Sosyal medya ortamında işbirliği, ileti paylaşımı, eleştiri ortamı oluşturulmuştur. Bu uygulama 7 hafta sürdürülmüş, ardından öğrencilerin Facebook kullanımlarını eğitim açısından değerlendirmeleri adına bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS programında işlenmiş ve çıkan sonuçlar tablolastırılarak analiz edilmiş, sonuçları yorumlanmıştır.

Çalışmada Mazman (2009) tarafından geliştirilen üç ölçek kullanılmıştır. Demografik nitelikte sorular ve facebook kullanımları ile ilgili genel sorulardan oluşan Kişisel Bilgi Formu ilk bölümü oluşturmaktadır. Bunun dışında, “Facebook’u Kullanma Amaçları” ile “Facebook’un Eğitsel Bağlamda Kullanılması” olarak isimlendirilen ölçekler bu çalışmada yararlanılan iki ölçektir. Bu ölçeklerin kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır.

“Facebook kullanım amacına ilişkin ölçek geliştirilirken, Facebook ile ilgili yapılan çalışmalar ve Facebook’un sağladığı fonksiyonlar göz önünde bulundurularak bireylerin Facebook’u kullanım amaçları “sosyal ilişkiler”, “çalışmalara ilişkin kullanım” ve “günlük kullanım” olarak 3 faktör altında ele alınmıştır” (Mazman, 2009:59).

Sözü edilen faktörlerin iç tutarlılık katsayıları Sosyal İlişkiler (.58), çalışmalara ilişkin kullanım (.78) ve günlük kullanım (.68) olarak ifade edilebilir. Maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .13 ile .57 arasındadır (Mazman'dan akt., Öztürk ve Akgün, 2012:53).

“Facebook’un eğitsel bağlamda kullanımı ile ilgili çalışmalar incelenerek ve Facebook’un var olan özelliklerinin eğitsel bağlamda kullanılabilirliği göz önünde bulundurularak, Facebook’un eğitsel bağlamda kullanım alanları “iletişim”, “işbirliği” ve “kaynak/materyal paylaşımı” olmak üzere 3 faktör altında ele alınmıştır” (Mazman, 2009:69).

Bu faktörlerin iç tutarlılık katsayıları iletişim (.90), işbirliği (.85), kaynak ve materyal paylaşımı (.85) olarak ifade edilebilir. Bu faktörler altında bulunan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .58 ile .81 arasında değişir (Mazman'dan akt., Öztürk ve Akgün, 2012:53)

Çalışmada 40 kişiye uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistik kullanılmış, frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin Facebook’un eğitim amaçlı kullanımı konusundaki görüşleri öğrenci sayıları ve oranı bağlamında ortaya çıkarılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

1.Kişisel Bilgi Formu

Tablo 1: Öğrencilerin Facebook’u Benimseme Sürecinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Cinsiyetiniz				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Erkek	11	27,5	27,5	27,5
Kadın	29	72,5	72,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Çalışmada anket uygulanan bireylerin 11’i (%27,5) erkek, 29’u kadın (%72,5) tir. Cinsiyet açısından dengeli bir dağılımın olmamasının nedeni anketin yalnızca Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan öğrencilere uygulanmış olmasıdır. Bu dersi alan öğrencilerin dağılımları tablodaki gibidir.

Tablo 2: Öğrencilerin Facebook’u Benimseme Sürecinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

Yaşınız				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde

18-25 Yaş	40	100,0	100,0	100,0
-----------	----	-------	-------	-------

Anket uygulanan öğrencilerin tamamı 18-25 yaş aralığındadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Facebook’u Benimseme Sürecinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları

Öğrenim Düzeyiniz

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Ön Lisans	40	100,0	100,0	100,0

Anket uygulanan öğrencilerin tamamının öğrenim düzeyi Ön Lisans’tır.

Tablo 4: Öğrencilerin Facebook’u Benimseme Sürecinin Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hergün	12	30,0	30,0	30,0
Haftada bir kaç defa	20	50,0	50,0	80,0
Ayda bir kaç defa	3	7,5	7,5	87,5
Yılda bir kaç defa	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

38

Facebook’u, ankete katılanların 12’si (%30) her gün, 20’si (%50) haftada birkaç defa, 3’ü (7,5) ayda birkaç defa, 5’i (%12,5) yılda birkaç defa kullanmaktadır. Öğrencilerin Facebook’u ağırlıklı olarak haftada birkaç defa kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Facebook’u Benimseme Sürecinin Facebook’ta Kalınan Süre Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'a girdiğinizde ne kadar süre kalıyorsunuz ?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	---------	-------	---------------	-----------------

15 dk'dan az	23	57,5	57,5	57,5
Yaklaşık yarım saat	12	30,0	30,0	87,5
3 saatten fazla	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 23'ü (%57,5) Facebook'a girdiğinde 15 dk'dan az, 12'si (%30) yaklaşık yarım saat, 5'i (%12,5) 3 saatten fazla süre kalmaktadır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak Facebook'ta 15 dk'dan az kaldığı görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Facebook'u Benimseme Sürecinin Facebook'ta Üyesi Olunan Grup Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'ta üyesi olduğunuz gruplar var mı ?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hayır	7	17,5	17,5	17,5
Evet	33	82,5	82,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

39

Ankete katılanların 7'sinin (%17,5) facebook'ta üyesi olduğu grup bulunmazken, 33'ünün (%82,5) üyesi olduğu grup bulunmaktadır. Aslında Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan 40 öğrencinin de ders için açılan gruba dahil olması sağlanmıştır, ancak sonuçlar 7 öğrencinin gruba aktif katılım yapmadığını ifade eder niteliktedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Facebook'u Benimseme Sürecinin Facebook'ta Üyesi Olunan Grup Değişkenine Göre Sonuçları

Facebookta üyesi olduğunuz gruplar nelerdir?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğrenci grupları ve Ortak ilgi grupları	7	17,5	21,2	21,2
Öğrenci Grupları	14	35,0	42,4	63,6
Ortak ilgi grupları	2	5,0	6,1	69,7

Öğrenci grupları ve Organizasyon ve kuruluş	4	10,0	12,1	81,8
Öğrenci grupları, Ortak ilgi grupları, Organizasyon ve kuruluş	3	7,5	9,1	90,9
Ortak ilgi grupları, İnternet ve teknoloji	1	2,5	3,0	93,9
Öğrenci grupları, İnternet ve teknoloji	1	2,5	3,0	97,0
Öğrenci grupları, Ortak ilgi grupları, İnternet ve Teknoloji, Organizasyon ve kuruluş	1	2,5	3,0	100,0
Total	33	82,5	100,0	
Eksik System	7	17,5		
Toplam	40	100,0		

Ankete katılanların 7 'si (%17,5)i öğrenci grupları ve ortak ilgi gruplarına üyeyken, 14'ü (%35) yalnızca öğrenci gruplarına üye, 2'si (%5) ortak ilgi gruplarına üye, 4'ü (%10) öğrenci grupları ile organizasyon ve kuruluş gruplarına üye, 3'ü (%7,5) öğrenci grupları, ortak ilgi grupları, organizasyon ve kuruluş gruplarına üye, 1'i (%2,5) ortak ilgi grupları ile internet ve teknoloji gruplarına üye, 1'i (%2,5) öğrenci grupları ile internet ve teknoloji gruplarına üye, 1'i (%2,5) öğrenci grupları, ortak ilgi grupları, internet ve teknoloji, organizasyon ve kuruluş gruplarına üyedir. 7 öğrenci herhangi bir gruba üye olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenci gruplarına üye olduğu görülmektedir.

40

2.Facebook'u Kullanma Amaçları

Tablo 8: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Eski Arkadaşları Bulma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u eski arkadaşlarımı bulmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülaif Yüzde
Hiçbir zaman	8	20,0	20,0	20,0
Nadiren	16	40,0	40,0	60,0
Bazen	11	27,5	27,5	87,5
Çoğunlukla	5	12,5	12,5	100,0

Total	40	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Ankete katılanların 8'i (%20) Facebook'u hiçbir zaman eski arkadaşlarını bulmak için kullanmadığını, 16'sı (%40) nadiren kullandığını, 11'i (%27,5) bazen kullandığını, 5'i (12,5) çoğunlukla kullandığını ifade etmiştir. Öğrenciler Facebook'u ağırlıklı olarak "nadiren" eski arkadaşlarını bulmak için kullanmaktadır.

Tablo 9: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Yeni Arkadaşlıklar Kurma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	23	57,5	57,5	57,5
Nadiren	11	27,5	27,5	85,0
Bazen	4	10,0	10,0	95,0
Çoğunlukla	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

41

Ankete katılanların 23'ü (%57,5) Facebook'u yeni arkadaşlıklar kurmak için hiçbir zaman kullanmadığını söylerken, 11'i (%27,5) nadiren kullandığını, 4'ü (%10) bazen kullandığını, 2'si (%5) çoğunlukla kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u ağırlıklı olarak hiçbir zaman yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Arkadaşlarla İletişim Kurma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	2	5,0	5,0	5,0
Nadiren	10	25,0	25,0	30,0
Bazen	13	32,5	32,5	62,5

Çoğunlukla	8	20,0	20,0	82,5
Her zaman	7	17,5	17,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 2'si (%5) Facebook'u arkadaşlarıyla iletişim kurmak için hiç bir zaman kullanmadığını söylerken, 10'u (%25) nadiren kullandığını, 13'ü (%32,5) bazen kullandığını, 8'i (%20) çoğunlukla kullandığını, 7'si (%17,5) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u ağırlıklı olarak arkadaşlarla iletişim kurmak için bazen kullandığı görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Arkadaşlarıyla Çeşitli Bilgi ve Kaynak Paylaşımında Bulunma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u arkadaşlarımla çeşitli bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	6	15,0	15,0	15,0
Nadiren	5	12,5	12,5	27,5
Bazen	12	30,0	30,0	57,5
Çoğunlukla	12	30,0	30,0	87,5
Her zaman	4	10,0	10,0	97,5
33,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

42

Ankete katılanların 6'sı (%15) Facebook'u arkadaşlarıyla çeşitli bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmak için hiçbir zaman kullanmadığını, 5'i (%12,5) nadiren kullandığını, 12'si (%30) bazen kullandığını, 12'si (%30) çoğunlukla kullandığını, 4'ü (%10) he zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u arkadaşlarla çeşitli bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmak için ağırlıklı olarak bazen ve çoğunlukla kullandığı görülmektedir.

Tablo 12: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Ortak İlgi Ve Gereksinimlere Sahip Bireyleri Bulmak Ve Gruplara Katılma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u benimle ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	15	37,5	37,5	37,5
Nadiren	12	30,0	30,0	67,5
Bazen	6	15,0	15,0	82,5
Çoğunlukla	3	7,5	7,5	90,0
Her zaman	4	10,0	10,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 15'i (%37,5) Facebook'u ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak için hiçbir zaman kullanmadığını, 12'si (%30) nadiren kullandığını, 6 'sı (%15) bazen kullandığını, 3'ü (%7,5) çoğunlukla kullandığını, 4'ü (%10) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak için ağırlıklı olarak hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 13: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Okulla (sınıf,üniversite,bölüm) İlgili Gruplara Katılarak İletişimi Sürdürme Değişkenine Göre Sonuçları

43

Facebook'u okulumla (sınıf,üniversite,bölüm) ilgili gruplara katılarak iletişimimi sürdürmek için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	7	17,5	17,5	17,5
Bazen	11	27,5	27,5	45,0
Çoğunlukla	10	25,0	25,0	70,0
Her zaman	12	30,0	30,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 7'si %(17,5) Facebook'u okulumla (sınıf,üniversite,bölüm) ilgili gruplara katılarak iletişimimi sürdürmek için hiçbir zaman kullanıyorum derken, 11'i (%27,5) bazen kullandığını, 10'u (%25) çoğunlukla kullandığını, 12'si (%30) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u okulla (sınıf, üniversite, bölüm) ilgili gruplara katılarak iletişimi sürdürmek için ağırlıklı olarak her zaman kullandığı görülmektedir.

Tablo 14: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Sınıf Arkadaşlarıyla Ödev ve Proje Çalışmalarını Paylaşma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u sınıf arkadaşlarımla ödev ve proje çalışmalarımı paylaşmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	8	20,0	20,0	20,0
Nadiren	7	17,5	17,5	37,5
Bazen	11	27,5	27,5	65,0
Çoğunlukla	7	17,5	17,5	82,5
Her zaman	7	17,5	17,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 8'i (%20) Facebook'u sınıf arkadaşlarımla ödev ve proje çalışmalarımı paylaşmak için hiçbir zaman kullanıyorum derken, 7'si (%17,5) nadiren kullandığını, 11'i (%27,5) bazen kullandığını, 7'si (%17,5) çoğunlukla kullandığını, 7'si (%17,5) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u sınıf arkadaşlarıyla ödev ve proje çalışmalarını paylaşmak için ağırlıklı olarak bazen kullandığı görülmektedir.

44

Tablo 15: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Okul ve Okul Arkadaşlarıyla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u okul ve okul arkadaşlarımla ilgili gelişmeleri takip etmek için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	8	20,0	20,0	20,0
Nadiren	6	15,0	15,0	35,0
Bazen	12	30,0	30,0	65,0
Çoğunlukla	8	20,0	20,0	85,0
Her zaman	6	15,0	15,0	100,0

Total	40	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Ankete katılanların 8'i (%20) Facebook'u okul ve okul arkadaşlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek için hiçbir zaman kullanmıyorum derken, 6'sı (%15) nadiren kullandığını, 12'si (%30) bazen kullandığını, 8'i (%20) çoğunlukla kullandığını, 6'sı (%15) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u okul ve okul arkadaşlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek için ağırlıklı olarak bazen kullandığı görülmektedir.

Tablo 16: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Akademik (derslerle ilgili) Çalışmalarına Destek Olması Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u akademik (derslerimle ilgili) çalışmalarına destek olması için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	9	22,5	22,5	22,5
Nadiren	10	25,0	25,0	47,5
Bazen	9	22,5	22,5	70,0
Çoğunlukla	9	22,5	22,5	92,5
Her zaman	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

45

Ankete katılanların 9'u (%22,5) Facebook'u akademik (derslerimle ilgili) çalışmalarına destek olması için hiçbir zaman kullanıyorum derken, 10'u (%25) nadiren kullandığını, 9'u (%22,5) bazen kullandığını, 9'u (%22,5) çoğunlukla kullandığını, 3'ü (%7,5) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u akademik (derslerle ilgili) çalışmalarına destek olması için kullanımına ağırlıklı olarak nadiren cevabı verdiği görülse de hiçbir zaman, bazen ve çoğunlukla cevaplarının toplam ağırlıklarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Günlük Yaşamla İlgili Gelişmelerden Haberdar Olma Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	4	10,0	10,0	10,0
Nadiren	6	15,0	15,0	25,0
Bazen	10	25,0	25,0	50,0
Çoğunlukla	9	22,5	22,5	72,5
Her zaman	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 4'ü (%10) Facebook'u günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak için kullanıyorum derken, 6'sı (%15) nadiren kullandığını, 10'u (%25) bazen kullandığını, 9'u (%22,5) çoğunlukla kullandığını, 11'i (%27,5) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak için ağırlıklı olarak her zaman kullandığı görülmektedir.

Tablo 18: Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amacının Gündemdeki Yenilikleri Takip Etmek Değişkenine Göre Sonuçları

Facebook'u gündemdeki yenilikleri takip etmek için kullanıyorum

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir zaman	3	7,5	7,5	7,5
Nadiren	7	17,5	17,5	25,0
Bazen	8	20,0	20,0	45,0
Çoğunlukla	9	22,5	22,5	67,5
Her zaman	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Ankete katılanların 3'ü (%7,5) Facebook'u gündemdeki yenilikleri takip etmek için kullanıyorum derken, 7'si (%17,5) nadiren kullandığını, 8'i (%20) bazen kullandığını, 9'u (%22,5) çoğunlukla kullandığını, 13'ü (%32,5) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Facebook'u gündemdeki yenilikleri takip etmek için ağırlıklı olarak her zaman kullandığı görülmektedir.

3. Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanılması

Tablo 19: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Sınıf Arkadaşları Arasında İletişim Kurulması Değişkenine Göre Sonuçları

Sınıf arkadaşları arasında iletişim kurulmasına katkı sağlar

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	1	2,5	2,5	2,5
2	1	2,5	2,5	5,0
3	9	22,5	22,5	27,5
4	5	12,5	12,5	40,0
5	5	12,5	12,5	52,5
6	2	5,0	5,0	57,5
7	3	7,5	7,5	65,0
8	4	10,0	10,0	75,0
9	3	7,5	7,5	82,5
10	7	17,5	17,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

47

Ankete katılanlardan Facebook'un eğitsel bağlamda kullanımı konusunda 1'den 10'a kadar puan vermeleri istenmiştir. Facebook'un "Sınıf arkadaşları arasında iletişim kurulmasına katkı sağladığı" konusunda öğrencilerden 1'i (%2,5) 1 puan verirken, 1'i (%2,5) 2 puan, 9'u (%22,5) 3 puan, 5'i (%12,5) 4 puan, 5'i (%12,5) 5 puan, 2'si (%5) 6 puan, 3'ü (%7,5) 7 puan, 4'ü (%10) 8 puan, 3'ü (%7,5) 9 puan, 7'si (%17,5) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un sınıf arkadaşları arasında iletişim kurulmasına katkısına ağırlıklı olarak 3 ve 10 puanlarını verdiği görülmektedir.

Tablo 20: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Öğretmen-Öğrenci Arasında İletişim Kurulması Değişkenine Göre Sonuçları

Öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasına katkı sağlar

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	3	7,5	7,5	7,5
2	5	12,5	12,5	20,0
3	4	10,0	10,0	30,0
4	2	5,0	5,0	35,0
5	5	12,5	12,5	47,5
6	2	5,0	5,0	52,5
7	3	7,5	7,5	60,0
8	5	12,5	12,5	72,5
9	1	2,5	2,5	75,0
10	10	25,0	25,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

48

Facebook'un "Öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasına katkı sağladığı" konusunda öğrencilerden 3'ü (%7,5) 1 puan verirken, 5'i (%12,5) 2 puan, 4'ü (%10) 3 puan, 2'si (%5) 4 puan, 5'i (%12,5) 5 puan, 2'si (%5) 6 puan, 3'ü (%7,5) 7 puan, 5'i (%12,5) 8 puan, 1'i (%2,5) 9 puan, 10'u (%10) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmektedir.

Tablo 21: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Sınıf İçi Tartışmaların Yürütülmesi Değişkenine Göre Sonuçları

Sınıf içi tartışmalarının yürütülmesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	10	25,0	25,0	25,0
2	3	7,5	7,5	32,5

3	5	12,5	12,5	45,0
4	2	5,0	5,0	50,0
5	3	7,5	7,5	57,5
6	2	5,0	5,0	62,5
7	5	12,5	12,5	75,0
8	1	2,5	2,5	77,5
9	3	7,5	7,5	85,0
10	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Sınıf içi tartışmaların yürütülmesi" konusunda katkısına öğrencilerden 10'u (%25) 1 puan, 3'ü (%7,5) 2 puan, 5'i (%12,5) 3 puan, 2'si (%5) 4 puan, 3'ü (%7,5) 5 puan, 2'si (%5) 6 puan, 5'i (%12,5) 7 puan, 1'i (%2,5) 8 puan, 3'ü (%7,5) 9 puan, 6'sı (%15) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un sınıf içi tartışmaların yürütülmesi ne katkısına ağırlıklı olarak 1 puan verdikleri görülmektedir.

Tablo 22: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Ders Materyallerinin Ve Kaynaklarının İletilmesi Değişkenine Göre Sonuçları

49

Ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	3	7,5	7,5	7,5
2	6	15,0	15,0	22,5
3	1	2,5	2,5	25,0
4	4	10,0	10,0	35,0
5	6	15,0	15,0	50,0
6	2	5,0	5,0	55,0
7	2	5,0	5,0	60,0
8	3	7,5	7,5	67,5

9	3	7,5	7,5	75,0
10	10	25,0	25,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesi" konusunda katkısına öğrencilerden 3'ü (%7,5) 1 'uan, 6'sı (%15) 2 puan, 1'i (%2,5) 3 puan, 4'ü (%10) 4 puan, 6'sı (%15) 5 puan, 2'si (%5) 6 puan, 2'si (%5) 7 puan, 3'ü (%7,5) 8 puan, 3'ü (% 7,5) 9 puan, 10'u (%25) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesine katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdiği görülmektedir.

Tablo 23: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Okul,Sınıf ya da Derslerle İlgili Duyuruların Yapılması Değişkenine Göre Sonuçları

Okul,sınıf yada derslerle ilgili duyuruların yapılması

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	3	7,5	7,5	7,5
3	2	5,0	5,0	12,5
4	1	2,5	2,5	15,0
5	3	7,5	7,5	22,5
6	1	2,5	2,5	25,0
7	3	7,5	7,5	32,5
8	2	5,0	5,0	37,5
9	7	17,5	17,5	55,0
10	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Okul,sınıf yada derslerle ilgili duyuruların yapılması" konusunda katkısına, öğrencilerden 3'ü (%7,5) 1 'puan, 2'si (%5) 3 puan, 1'i (%2,5) 4 puan, 3'ü (%7,5) 5 puan, 1'i (%2,5) 6 puan, 3'ü (%7,5) 7 puan, 2'si (%5) 8 puan, 7'si (%17,5) 9 puan, 18'i (% 45) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un okul, sınıf ya da derslerle ilgili duyuruların yapılmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan vermiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Ödevlerin ya da Ders İle İlgili Görevlerin Verilmesi Değişkenine Göre Sonuçları

Ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	5	12,5	12,5	12,5
2	1	2,5	2,5	15,0
3	2	5,0	5,0	20,0
4	1	2,5	2,5	22,5
5	5	12,5	12,5	35,0
6	1	2,5	2,5	37,5
7	1	2,5	2,5	40,0
8	5	12,5	12,5	52,5
9	6	15,0	15,0	67,5
10	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

51

Facebook'un "Ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesi" konusunda katkısına, öğrencilerden 5'i (%12,5) 1 'puan, 1'i (%2,5) 2 puan, 2'si (%5) 3 puan, 1'i (%2,5) 4 puan, 5'i (%12,5) 5 puan, 1'i (%2,5) 6 puan, 1'i (%2,5) 7 puan, 5'i (%12,5) 8 puan, 6'sı (% 15) 9 puan, 13'ü (%32,5) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesine katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmüştür.

Tablo 25: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Ortak İlgili ve Gereksinimler Doğrultusunda Akademik Gruplar (Topluluklar) Oluşturulması Değişkenine Göre Sonuçları

Ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulması

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	2	5,0	5,0	5,0
2	4	10,0	10,0	15,0

3	1	2,5	2,5	17,5
4	2	5,0	5,0	22,5
5	3	7,5	7,5	30,0
6	3	7,5	7,5	37,5
7	3	7,5	7,5	45,0
8	6	15,0	15,0	60,0
9	4	10,0	10,0	70,0
10	12	30,0	30,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulması" konusunda katkısına, öğrencilerden 2'si (%5) 1 'puan, 4'ü (%2) 2 puan, 1'i (%2,5) 3 puan, 2'si (%5) 4 puan, 3'ü (%7,5) 5 puan, 3'ü (%7,5) 6 puan, 3'ü (%7,5) 7 puan, 6'sı (%15) 8 puan, 4'ü (% 10) 9 puan, 12'si (%30) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdiği görülmüştür.

52

Tablo 26: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Derslerle Ya Da Diğer Eğitsel Çalışmalarla İlgili Bilgi Paylaşımında Bulunulması Değişkenine Göre Sonuçları

Derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulması

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	2	5,0	5,0	5,0
2	1	2,5	2,5	7,5
3	4	10,0	10,0	17,5
4	3	7,5	7,5	25,0
5	4	10,0	10,0	35,0
6	1	2,5	2,5	37,5
8	5	12,5	12,5	50,0
9	7	17,5	17,5	67,5

10	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulması" konusunda katkısına, öğrencilerden 2'si (%5) 1 'puan, 1'i (%2,5) 2 puan, 4'ü (%10) 3 puan, 3'ü (%7,5) 4 puan, 4'ü (%10) 5 puan, 1'i (%2,5) 6 puan, 5'i (%12,5) 8 puan, 7'si (%17,5) 9 puan, 13'ü (% 32,5) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmüştür.

Tablo 27: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Grup Çalışmalarının Yürütülmesi Değişkenine Göre Sonuçları

Grup çalışmalarının yürütülmesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	2	5,0	5,0	5,0
2	1	2,5	2,5	7,5
3	4	10,0	10,0	17,5
4	2	5,0	5,0	22,5
5	3	7,5	7,5	30,0
6	3	7,5	7,5	37,5
7	3	7,5	7,5	45,0
8	5	12,5	12,5	57,5
9	6	15,0	15,0	72,5
10	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Grup çalışmalarının yürütülmesi" konusunda katkısına, öğrencilerden 2'si (%5) 1 'puan, 1'i (%2,5) 2 puan, 4'ü (%10) 3 puan, 2'si (%5) 4 puan, 3'ü (%7,5) 5 puan, 3'ü (%7,5) 6 puan, 3'ü (%7,5) 7 puan, 5'si (%12,5) 8 puan, 6'sı (% 15) 9 puan, 11'i (%27,5) 10 puan



vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un grup çalışmalarının yürütülmesine katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmüştür.



Tablo 28: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Öğrenme İçin Zengin Kaynak ve Materyale Erişim Değişkenine Göre Sonuçları

Öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişim

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	4	10,0	10,0	10,0
2	1	2,5	2,5	12,5
3	4	10,0	10,0	22,5
4	4	10,0	10,0	32,5
5	4	10,0	10,0	42,5
6	4	10,0	10,0	52,5
7	4	10,0	10,0	62,5
8	2	5,0	5,0	67,5
9	7	17,5	17,5	85,0
10	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

55

Facebook'un "Öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişim" konusunda katkısına, öğrencilerden 4'ü (%10) 1 'puan, 1'i (%2,5) 2 puan, 4'ü(%10) 3 puan, 4'ü (%10) 4 puan, 4'ü (%10) 5 puan, 4'ü (%10) 6 puan, 4'ü (%10) 7 puan, 2'si (%5) 8 puan, 7'si (% 17,5) 9 puan, 6'sı (%15) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişime katkısına ağırlıklı olarak 9 puan verdikleri görülmüştür.

Tablo 29: Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımının Öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanması (video, animasyon, ses ...) Değişkenine Göre Sonuçları

Öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanması (video, animasyon, ses ...)

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	4	10,0	10,0	10,0
2	1	2,5	2,5	12,5
3	4	10,0	10,0	22,5

4	1	2,5	2,5	25,0
5	5	12,5	12,5	37,5
6	4	10,0	10,0	47,5
7	1	2,5	2,5	50,0
8	4	10,0	10,0	60,0
9	5	12,5	12,5	72,5
10	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Facebook'un "Öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanması (video, animasyon, ses ...)" konusunda katkısına, öğrencilerden 4'ü (%10) 1 'puan, 1'i (%2,5) 2 puan, 4'ü(%10) 3 puan, 1'i (%2,5) 4 puan, 5'i (%12,5) 5 puan, 4'ü (%10) 6 puan, 1'i (%2,5) 7 puan, 4'ü (%10) 8 puan, 5'i (% 12,5) 9 puan, 11'i (%27,5) 10 puan vermiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanmasına (video, animasyon, ses ...) katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmüştür.

Tablo 30: Cinsiyet Değişkeni ile Facebook'u Kullanma Sıklığı Değişkeninin Karşılaştırılması

56

Cinsiyetiniz * Facebook'u hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ?

	Facebook'u hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ?				Total
	Hergün	Haftada bir kaç defa	Ayda bir kaç defa	Yılda bir kaç defa	
Erkek	6	5	0	0	11
Kadın	6	15	3	5	29
Total	12	20	3	5	40

Anket sonucuna göre, Facebook'u erkeklerin 6'sı, kadınların 6'sı her gün kullanmakta, erkeklerin 5'i, kadınların 15'i haftada birkaç kez kullanmakta, erkeklerin hiç biri, kadınların 3'ü ayda birkaç defa kullanmakta, erkeklerin hiç biri, kadınların 5'i yılda birkaç defa kullanmaktadır. Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan erkeklerin facebook'u her gün kullandığı, kadınların ise ağırlıklı olarak haftada birkaç kez kullandığı görülmektedir.

Tablo 30: Facebook'un Kullanma Sıklığı ile Facebook'ta Kalma Süresi Değişkeninin Karşılaştırılması

Facebook'u hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ? * Facebook'a girdiğinizde ne kadar süre kalıyorsunuz ?

		Facebook'a girdiğinizde ne kadar süre kalıyorsunuz ?			Toplam
		15 dk'dan az	Yaklaşık yarım saat	3 saatten fazla	
Facebook'u hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ?	Hergün	5	3	4	12
	Haftada bir kaç defa	12	7	1	20
	Ayda bir kaç defa	3	0	0	3
	Yılda bir kaç defa	3	2	0	5
Toplam		23	12	5	40

57

Anket sonucuna göre, Facebook'u her gün kullanıyorum diyenlerin 5'i 15dk'dan az, 3'ü yaklaşık yarım saat, 4'ü 3 saatten fazla kullanmakta, haftada birkaç defa kullanırım diyenlerden 12'si 15 dk'dan az, 7'si yaklaşık yarım saat, 1'i 3 saatten fazla kullanmakta, yılda birkaç defa kullanırım diyenlerden 3'ü 15 dk'dan az, 2'si yaklaşık yarım saat kullanmaktadır. Yani ankete katılan öğrencilerin yoğun olarak haftada birkaç defa facebook kullandığı, bunların da yoğun olarak 15 dk'dan az kullanım yaptığı görülmektedir.

Sonuç

Öğrencilerin yeni iletişim teknolojileri ve sosyal medyayı eğitim bağlamında nasıl değerlendirdikleri ve ne yönde kullandıklarını açığa çıkarabilmek üzere yapılan bu araştırmada önemli verilere ulaşılmıştır. Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı 2. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ankete 11 erkek öğrenci 29 bayan öğrenci katılmıştır. Cinsiyet dengesinin sağlanamayışının nedeni sadece Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan öğrencilerin ankete katılma zorunluluğudur. Çalışmada Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi bir öncül değildir. Sadece bu derse katılan öğrencilerin bu ders kapsamında oluşturulan grupta 7 hafta süren Facebook kullanımlarını değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Yani öğrencilerin önce Facebook'u eğitim bağlamında kullanmaları sağlanmış, ardından da bu konudaki değerlendirmelerine ulaşılmıştır. Ankete katılan 40 öğrenci 18-25 aralığında ve Ön Lisans öğrenim düzeyindedir.

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilere göre Öğrencilerin Facebook'u ağırlıklı olarak haftada birkaç defa kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler Facebook'ta ağırlıklı olarak 15 dk'dan az kalmaktadır. Ankete katılanların 7'sinin (%17,5) facebook'ta üyesi olduğu grup bulunmazken, 33'ünün (%82,5) üyesi olduğu grup bulunmaktadır. Müşteri İlişkileri Yönetimi dersini alan 40 öğrencinin de ders için açılan gruba dahil olması sağlanmıştır, ancak 7 öğrenci gruba aktif katılım yapmadığı için grup üyesi değilim cevabını vermiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenci gruplarına üye olduğu görülmektedir.

Facebook'un Kullanım Amaçları Ölçeği ile elde edilen verilere göre, öğrenciler Facebook'u "nadiren" eski arkadaşlarını bulmak için kullanmaktadır. Yani öğrencilerin Facebook kullanımlarının eski arkadaşlarını bulma amacı ile ilişkisi saptanamamıştır. Benzer bir şekilde, öğrencilerin ağırlıklı olarak Facebook'u "hiçbir zaman" yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Facebook kullanımlarının yeni arkadaşlıklar kurma amacı ile ilişkisi de saptanamamıştır. Facebook'un arkadaşlarla iletişim kurmak için daha çok "bazen" kullanıldığı görülmektedir. Verilere göre, öğrenciler zaman zaman Facebook'u arkadaşları ile iletişim amacı ile kullanmaktadır. Facebook'un arkadaşlarla çeşitli bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmak için daha çok "bazen" ve "çoğunlukla" kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin 12'si bu soruya bazen, 12'si çoğunlukla 4'ü de her zaman yanıtını vermiştir. Yani Facebook'u öğrencilerden bir kısmı bilgi ve kaynak elde etmek üzere çoğu zaman kullanırken, bir kısmı bunu zaman zaman yapmaktadır. Öğrencilerin Facebook'u ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak için ağırlıklı olarak hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Facebook kullanımlarının bu amaçla ilişkisi de saptanamamıştır. Facebook'un okulla (sınıf, üniversite, bölüm) ilgili gruplara katılarak iletişimi sürdürmek için ağırlıklı olarak "her zaman" kullanıldığı görülmektedir. Bu yanıtı almamızın nedeni öğrencilerden Müşteri İlişkileri Yönetimi dersi için açılan gruba dahil olmalarını istememizdir. Bu nedenle bu soruya yoğun olarak her zaman, bazen ve çoğunlukla yanıtı verilmiştir.

58

Öğrencilerin Facebook'u sınıf arkadaşlarıyla ödev ve proje çalışmalarını paylaşmak için daha çok "bazen" kullandığı görülmektedir. Facebook'un okul ve okul arkadaşlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek için de ağırlıklı olarak "bazen" kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Facebook'u akademik (derslerle ilgili) çalışmalarına destek olması için kullanımına ağırlıklı olarak nadiren cevabı verdiği görülse de hiçbir zaman, bazen ve çoğunlukla cevaplarının toplam ağırlıklarının da yüksek olduğu görülmektedir. Buradan çıkarılabilecek sonuç, öğrencilerin bu çalışma için bir ders kapsamında Facebook kullansalar da çoğunluğunun genel olarak bu amaçla kullanmadıkları yönündedir. Öğrencilerin Facebook'u günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak için ağırlıklı olarak "her zaman" kullandığı görülmektedir. Facebook'un gündemdeki yenilikleri takip etmek için de yine ağırlıklı olarak "her zaman" kullanıldığı görülmektedir.

Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımı Ölçeği'ne göre, öğrencilerin Facebook'un sınıf arkadaşları arasında iletişim kurulmasına katkısına ağırlıklı olarak 3 ve 10 puanlarını verdiği görülmektedir. Yani Facebook'un eğitsel bağlamda bu yönde kullanılması bazı öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilirken, bazı öğrenciler bunu olumsuzla yakın biçimde değerlendirmiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdikleri görülmektedir. Çalışmada ders kapsamında öğretmen ile sürdürülen iletişimin öğrencilerin bu yönde düşünmesinde etkisi olduğu görülmektedir. Facebook'un sınıf içi tartışmaların yürütülmesine katkısına ağırlıklı olarak 1

puan verildiği görülmektedir. Tablo 21 incelendiğinde bu ifade öğrencilerin bir kısmı tarafından yüksek puanlandırılırken, bir kısmı tarafından düşük puanlandırıldığı görülebilir. Buradan çıkarılabilecek sonuç, Facebook'un sınıf içi tartışmaların yürütülmesine katkısının öğrencilerin bir kısmı tarafından olumlu, bir kısmı tarafından olumsuz karşılandığıdır.

Öğrencilerin Facebook'un ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesine katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdiği görülmektedir. Ancak Tablo 22 incelendiğinde yine bu ifadeye 1 ve 2 puan verenlerin toplam oranının da yüksek olduğu görülebilir. Yani Facebook'un bu yöndeki katkısını bazı öğrencilerin olumlu değerlendirerek kullandığı, bazı öğrencilerinse bu konuda Facebook'un katkısı olmadığını düşündüğü görülmektedir. Öğrenciler Facebook'un okul, sınıf ya da derslerle ilgili duyuruların yapılmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan vermiştir. Bu yanıtta, Müşteri İlişkiler Yönetimi dersinde bu yönde sürdürülen etkinliklerin etkisi yüksektir. Benzer bir etki ile, Facebook'un ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesine katkısı da ağırlıklı olarak 10 puanla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Facebook'un ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verdiği görülmüştür. Öğrenciler Facebook'u bu işlevi ile de olumlu değerlendirmektedir. Facebook'un derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulmasına katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verildiği görülmüştür. Benzer biçimde grup çalışmalarının yürütülmesine katkısına da ağırlıklı olarak 10 puan verilmiştir. Öğrencilerin Facebook'un öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişime katkısına ağırlıklı olarak 9 puan verdikleri görülmüştür. Facebook bu bağlamda da öğrenci açısından çok olumlu görülmektedir. Facebook'un öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanmasına (video, animasyon, ses ...) katkısına ağırlıklı olarak 10 puan verilerek yine çok olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin ders kapsamında bir gruba dahil olmaları ve bu alanı eğitim bağlamında kullanmaları bu ifadeleri 10 puan vererek çok olumlu değerlendirmelerini ile sonuçlanmıştır.

Anket sonucunda çapraz tablolarla elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan erkeklerin facebook'u her gün kullandığı, kadınların ise ağırlıklı olarak haftada birkaç kez kullandığı görülmektedir (Tablo 30). Ankete katılan öğrencilerin yoğun olarak haftada birkaç defa facebook kullandığı, bunların da yoğun olarak 15 dk'dan az kullanım yaptığı görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin Facebook'u kullanım amaçları açısından eski ya da yeni arkadaşlarla iletişim, ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulma ve gruplara katılma gibi amaçlarla sıklıkla kullanmadıkları, yoğun olarak eğitim bağlamında kullandıkları ve Facebook'u eğitim bağlamında olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Çalışmada Facebook'un Eğitsel Bağlamda Kullanımı Ölçeği ile elde edilen yanıtların tamamına yakını çok olumlu değerlendirilmiştir. Öğrenciler bu çalışmada Facebook'u bir ders kapsamında kullanmış ve bu alanın eğitimle ilişkilendirilerek kullanımını son derece olumlu karşılamıştır.

Elde edilen verilere göre, öğrenciler Facebook'u ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesi, okul, sınıf ya da derslerle ilgili duyuruların yapılması, ödevlerin ya da ders ile ilgili görevlerin verilmesi, ortak ilgi ve gereksinimler doğrultusunda akademik gruplar (topluluklar) oluşturulması, derslerle ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulması, grup çalışmalarının yürütülmesi, öğrenme için zengin kaynak ve materyale erişim, öğretim esnasında zengin çoklu ortam desteğinin sağlanması (video, animasyon, ses ...) açısından pozitif yönde değerlendirmektedir.

Acar ve Yenmiş (2014) tarafından benzer biçimde gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda da öğrencilerin sosyal medyayı eğitim bağlamında kullanımını pozitif yönde değerlendirildiği görülmektedir. Yine Mazman (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da öğrencilerin facebooku eğitim bağlamında olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dünyada yaşanan dijitalleşme sürecinin ortaya çıkardığı en önemli gelişme hiç kuşkusuz ki yeni iletişim teknolojileri olmuştur. Hızlı bir gelişim gösteren bu teknolojilerin özellikle 20.yy'ın son çeyreği itibarıyla eğitim alanında kullanılmaya başlaması, eğitimde yeni bir dönemi beraberinde getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı yerine Eğitimde Yeni Yaklaşımlar benimsenmeye başlanmış, yeni iletişim teknolojilerinin öğretmen-öğrenci etkileşimini önceleyecek biçimde kullanımı önemsenmeye başlanmıştır. Geleneksel eğitim ortamlarının yeni iletişim araçları ile dönüştürülmesi eğitimin de bütünü ile farklılaşmasını getirmiştir. Bu kapsamda sınıf ortamlarının, eğitim süreçlerinin, öğretmen ve öğrencilerin bu araçlara entegre edilmesinin önemi fark edilmiş, geleneksel okul ve sınıf anlayışı ile oluşmuş formal eğitim sisteminin, sosyal ve informal bir sisteme dönüşünün sağlanması hedeflenmiştir. Artık yeni iletişim teknolojileri ile öğrenciyi merkeze alan, katılımcıları aktifleştiren ve öğrenme ortamını tekdüze olmaktan çıkaran bir eğitim sistemi önemsenmektedir.

Dünyada eğitim-öğretim ortamında yeni iletişim teknolojilerinin ve özellikle de internet altyapısı ve web 2.0 teknolojisi temelinde ortaya çıkan sosyal ağların kullanımının, yeni medya bağlamı bir eğitim yaklaşımını ortaya çıkardığı görülsede Türkiye'de bu eğitim yaklaşımının henüz tam olarak içselleştirilmemiş olduğu görülmektedir. Yani sınıf ortamında sadece yeni iletişim teknolojilerinin ve çoklu ortam desteğinin sağlanması ile eğitim sistemi dönüştürülememekte, bu araçların ve sosyal medyanın eğitim ile ilişkisinin tam olarak anlaşılabilmesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yeni medya araçlarının ve sosyal ağların eğitim bağlamında nasıl kullanılmaları gerektiği konusunda eğitim sistemi içinde yer alan herkesin kafa yorması ve çalışması gerekir.

60

Çalışmada elde ettiğimiz veriler öğrencilerin aslında Facebook'u ilk ortaya çıktığı günden beri en fazla kullanım amacı olan eski ya da yeni arkadaşlarla iletişim gibi boyutları ile artık kullanmadıklarını gösterir niteliktedir. Facebook ilk ortaya çıktığı günden beri daha çok bu amaçlarla kullanılsa da gençlerin artık bu alanı sözü edilen düzeyde kullanmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Veriler bize öğrencilerin Facebook'un eğitimle bütünleştirilerek kullanımını olumlu değerlendirdiğini göstermekte ve bu da gerek yeni medya araçlarının gerekse sosyal ağların eğitim bağlamında kullanılmaları konusuna önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bir sosyal ağ olarak Facebook'un, öğrenciler üzerinde yapılan küçük bir uygulama ile bir ders kapsamında kullanılması, öğrenciler tarafından son derece pozitif yönde karşılanmış, bu da bu tür uygulamaların eğitimin geneline yayılmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yeni medya araçları ve sosyal ağlar eğitimle bütünleştirilerek kullanılırsa, öğrenci de kendisine fikirlerini ifade edebileceği, aktif olabileceği, öğretmen ve arkadaşları ile iletişim ve etkileşim kurabileceği, işbirliği yapabileceği, derslerini takip edebileceği, ödevlerini paylaşabileceği, tartışma ortamı oluşturabileceği, istediği bilgi ve materyale ulaşabileceği, kendisini gerçekleştirebileceği bir alana kavuşabilir. Bu açıdan bu çalışma yeni medya bağlamı eğitim ortamlarının öğrencilere çok önemli katkılar sağlayabileceğini ve öğrencilerin de bu araçları eğitimle ilişkilendirme konusunda istekli olduklarını göstermesi açısından önemli veriler sunmuştur. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında yapılan uygulamalar genişletilmeli, yeni medya araçları ve sosyal ağlar etkileşimli bir eğitim ortamının oluşturulması için daha fazla ve doğru yönde kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Acar, S. ve Yenmiş A. (2014). Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Facebook Örneği, *Electronic Journal of Vocational Collages*-Ağustos 2014, Bürokan Özel Sayısı.
- Ajjan, H. , Hartshorne, R. (2008). Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests, *The Internet and Higher Education*, 11 (2), 71-80.
- Akan, Y. (2016). “Yeni Medya Nedir Ne Değildir?”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:9, Sayı:45, Ağustos 2016.
- Binark, M. (2007). “Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorunlar ve Yöntem Sorunu”, içinde der. Mutlu Binark, *Yeni Medya Çalışmaları*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Body, D. M., Ellison N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 13, No. 1
- Ekici, M. ve Kıyıcı M. (2012). “Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2012) 5/2, 156-167.
- Ergün, M. (1998). *Internet Destekli Eğitim*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1, 1998.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Uygulama Örneği, *Akademik Bilişim’10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üni.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye’de İnternet Konferansı*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- İşman, A. ve Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook’un Eğitime Yönelik Etkililiği, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 129-138.
- Karasar,Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* October 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 4 Article 16.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Kaya M. (2015). “Sosyal Medya ve Sosyal Medyada Üçüncü Kişilerin Kişilik Haklarının İhlali”, <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2015-119-1496>.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci Ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı*, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Öztürk, M. ve Akgün Ö. E. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili

Görüşleri”, *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık /December 2012) ss. 49-67.

Özmen vd. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği, *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.

McLoughlin C. and Lee M. J. W. (2007). “Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era,” Paper presented at the Ascilite, Singapore, Available:

<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>

Özden, Y. (2005), *Eğitimde Yeni Değerler*, 6. Baskı, Pegem Yay: Ank.

Öztürk, M. ve Akgün, Ö. E.(2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili Görüşleri, *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık/December 2012) ss.49-67.

Öztürk, M.F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi, *Journal of World of Turks / Zeitschrift für die Welt der Türken* , Vol. 7 Issue 1, p101-120. 20p.

Sarsar, F, Başbay, M., Başbay A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, Ağustos 2015.

Souza, O.D. (2006). *Web 2.0 Ideas for Educators*, Available:

<http://www.teachinghacks.com>

Törenli, N. (2005). *Bilişim Teknolojileri Temelinde Haber Medyasının Yeniden Biçimlenişi: Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı*, Bilim Sanat Yayınları: Ankara.

Tuncer, S. (2013). *Sosyal Medya*, ed.F. Zeynep Özata, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2877 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 183,Eskişehir.

Türk, M.S. (2010), *Eğitimde Yeni Paradigma, Yeni Medya Bağlamı Eğitim*, <http://www.academia.edu/30636707>).

Vural, Z. Akıncı B. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.

Yaros, R. A. (2012). “Social Media in Education: Effects of Personalization and Interactivity on Engagement and Collaboration”, *Sosyal Media Usage and Impact*, Published byn Lexington Books, UK.

Yu Y. A., Stella, T. W., Doug, V. & Kwok, C.W. (2012). Can Learning be Virtually Boosted? An Investigation of Online Social Networking Impacts. *Computers & Education*, Vol. 55, No. 4. pp. 1494-1503.

İnternet Kaynakları



(<https://tr.wikipedia.org>, erişim 20.02.2017)

Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974.



TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILAN MATERYALLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Yusuf İPEK

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Ayşegül PALAZ

Konya 100.Yıl Mesleki Eğitim Merkezi

Öz

Hayatımızın her alanında olduğu gibi bir dersin öğretiminde de en önemli unsur etkililik ve verimliliklerdir.

Klasik eğitim anlayışında öğrenci, bilgi ve kavrama basamağını gerçekleştirirken, yeni öğrenme modellerinde bu öğrenme düzeyi; uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarını daha da verimli, etkili hale getirmiştir. Bu sebeple, öğrencinin hem bilişsel hem psiko-motor hareketlerinin öğrenme sürecine dâhil edilmesi öğrenmeyi kolaylaştıran bir etken olacaktır.

Öğrenci, öğrenme basamaklarını gerçekleştirirken; materyal kullanımının zihinde daha kalıcı, hatırlamayı kolaylaştıran, dikkat çeken, soyut kavramların ve olayların öğrenilmesini hızlandıran özelliklerinin de olduğu gözlenmiştir. Bu materyaller ders esnasında geliştirilen basit araç gereçler olabildiği gibi *bazen hayatımızın içinde kullanılan araçlar da olabilmektedir*.

Uzun yıllar farklı eğitim kademelerinde ve farklı çevrelerde sürdürdüğümüz eğitim faaliyetlerimiz sırasında; öğrenme süresini ve algılama sürecini kolaylaştıracak materyaller kullanılmıştır. Materyaller; öğrencilerin yaşları, ilgi düzeyleri, bilgi ve becerileri, hayal dünyaları vb. dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, kullandığımız eğitim materyallerini sizlerle paylaşacak ve öğrenme faaliyetlerinin sadece sınıf ortamında değil günlük yaşantımızın içine de yer aldığını sunmaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Materyal, Türkçe Öğretimi, Etkililik Ve Verimlilik.

Alan Tanımı: Eğitim Analizi

THE EFFECTS OF MATERIALS USED IN TURKISH COURSE ON TURKISH TEACHING

Abstract

As in all areas of our life, the most important factor in teaching a lesson is effectiveness and efficiency.

In the classical education concept, while the student performs the knowledge and comprehension step, this learning level in the new learning models; application, analysis, synthesis, evaluation steps have become more efficient and effective. For this reason, inclusion of the cognitive and psycho-motor movements of the learners into the learning process will be a facilitating factor.

While the student is performing the learning steps; it has been observed that the use of material is more permanent in the mind, facilitating recall, attracting attention, abstract concepts, and features that accelerate the learning of events. These materials can be simple tools developed during the course, and sometimes they can be used in our lives.

During our educational activities we have been continuing in different educational stages and in different environments for many years; materials used to facilitate the learning period and the perception process. Materials; age of the students, levels of interest, knowledge and skills, imagination worlds and so on.

In this study we will share with you the educational materials we use and try to show that learning activities take place not only in the classroom but also in our daily lives.

Key Words: Material, Turkish Teaching, Effectiveness And Efficiency.

JEL Code: I21

66

Giriş

İnsanoğlunun var olduğu her ortamda meydana gelen değişimler, hayatın bütün evrelerinde sürekli yenileşme ve yeni yöntem arayışları ihtiyacını doğurmuştur. Eğitim alanındaki gelişmeler ve değişimler de bu ihtiyacın doğal bir parçası olmuştur. Özellikle eğitimde bireysel farklılıkların öğrenmeyi etkilediği görüşünün hâkim olduğu günümüzde; öğrenmeyi etkileyecek materyallerin sınıf ortamında kullanılması, yeni öğrenme tekniklerinin okullarda nasıl kullanılacağı, sonuçlarının neler olacağı da önem arz etmektedir.

Materyal Kullanmanın Önemi ve Öğrenmeye Etkisi

Eğitim çok yönlü ve zorlu bir süreçtir. Öğrencilerin içinde bulunduğu şartlar ve eğitim ortamı ile derslerde kullanılacak materyaller farklılık göstermektedir. Her derse ve seviyeye göre ayrı bir eğitim ortamı oluşturmak gerekmektedir. Materyaller eğitimi bütün yönleriyle desteklemek ve öğrenmeyi basitleştirerek daha anlaşılır hale getirmek için kullanılır. Materyaller öğrenmeyi daha zevkli ve anlaşılır kılmakla beraber, zamanı etkin kullanmayı sağlayarak öğretim kalitesinin artmasına da yardımcı olmaktadır (Kasapoğlu, 2012).

Eğitimde materyal kullanımı etkili bir eğitim ortamı hazırlayarak, öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmasında kolaylık sağlar. Eğitimde kullanılan materyallerin, öğrenme ortamının zenginleşmesine, öğrencilerin derse ya da konuya ilgisinin artmasına, öğrenilen yeni

bilgi ile önceki öğrenmeler arasında ilişki kurmasına, bireylerin öğrendikleri konu ile yaşantıları arasında bağ kurmasına, bilgiye kolay ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu özellikleri sebebiyle bireysel öğretimi de desteklemektedir (Balçın, 2016).

Materyaller etkili öğrenme ve öğretme sürecini destekleyen araç gereçlerdir. Öğretim materyalleri, bir ders kitabı, tebeşir ya da bir pano olacağı gibi bir laboratuvar malzemesi veya bir bilgisayar programı olabilir. Materyallerin tümü yerine göre etkilidir. Bazen bir kukla, bilgisayar sunumundan daha etkili bir öğrenme sağlayabilir. Öğretim materyallerinin türü ne olursa olsun dersin yapısına yönelik özellikleri taşıması gerekir. Öğretim materyalleri; öğretim programıyla tutarlı, öğrencinin düzeyine uygun, öğrencinin ilgisini artıracak ve öğrencinin katılımını sağlar nitelikte olmalıdır. Materyaller doğru mesajlar içermelidir (Talşık, 2013).

Öğretim materyalleri, öğrenme sürecinin zihinsel etkinliklerine yardımcı olan araçlardır. Grafikler, fotoğraflar, kavram haritaları, slâytlar, filmler, bilgisayar ve televizyon ekran görüntüleri vb. bu tür materyallerdendir. Materyaller, öğrencinin yönlendirilmesinde, dikkatini toplamasında, analiz ve sentez yapabilmesinde yardımcı olmaktadır. Eğitimde materyal; öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkili bir öğretme gerçekleştirebilmesi için özel olarak hazırlanmış, öğrencilerin eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş araçlardır (Ayçiçek, 2007).

Öğrencilerin konuları daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok materyalin kullanılması önem taşımaktadır. Teknolojinin bu kadar ilerlediği günümüzde sınıf ortamlarında işitsel ve görsel materyaller ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duylara hitap eden görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamının sağlanması zorunluluk haline gelmiştir. Materyaller, ders kitapları eğitim ortamının önemli unsurlarıdır. Ders kitaplarının niteliği, bireysel farklılıklar ile materyaller öğrencinin derse olan ilgisini artırması ve öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla anlamlı bağlar kurarak onun düşünme ve üretme yetisini artırması beklenir (Kurtde Fidan, 2008).

Öğrenme öğretme süreçlerinde materyal kullanımı oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin öğretim materyallerinin öğrenmeye etkisinin farkında olması, farklı seviyelerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebiliyor olması ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilmesi önem arz etmektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin bilinçli bir şekilde öğretimde kullandığı araç-gereçler, bir anlamda dünyayı sınıflara taşımaktadır. Örneğin slayt ve filmler aracılığı ile uzak ülkelerin dünyası, mikroskop aracılığı ile değişik yaşam biçimlerinin mikro dünyası, teyp ya da kaset aracılığı ile edebiyat dünyası sınıflara taşınabilmektedir. Böylece öğrenilecek konular somutlaşacak, öğrencilerin etkin katılımı sağlanacak ve daha kalıcı bilgiler meydana gelecektir (Yıldız, 2016: 17).

Öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamada, öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasında, içeriğin kolaylaştırılması ve anlamlandırılmasında, materyaller birçok konuda işlevsel bir boyut kazanmakta ve eğitimi kolaylaştırmaktadır.

Türkçe Dersinde Materyal Kullanmanın Önemi ve Öğrenmeye Etkisi

Öğrencilerin bilgi toplumunun öngördüğü becerilere sahip olabilmeleri ana dillerini doğru öğrenmelerinden geçmektedir. Ana dilini iyi kullanabilen bireyler düşüncelerini doğru aktarmada sorun yaşamazlar. İşte bu noktada Türkçe dersinde kullanılacak materyallerin etkin

ve verimli bir şekilde kullanılması öğrenmeyi kolaylaştıracak aynı zamanda öğrenmeyi öğretecek bir imkân sağlayacaktır.

Dil öğrenimi ve öğretimi çok yönlü çalışmayı gerektiren bir etkinliktir. Öğrenen, eğitimci gibi değişkenlerin yanında öğrenim ve öğretimde kullanılacak materyallerin nitelik ve niceliği de ayrı bir önem taşımaktadır. Dil öğrenimi ve öğretiminde kullanılacak materyallerin ve içeriklerinin anlama ve anlatmaya yönelik dil becerilerini geliştirecek düzeyde olması ve öğretim programlarının da bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir (Gürses, 2005).

Ana dil öğretimi diğer tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Ana dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlük yaşayacağı bilinen bir gerçektir. Birey ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir (Güneyli, 2007).

Klasik eğitim anlayışında ana dil öğretimi daha çok yazılı materyallere dayalı olarak yapılırken, artık günümüzde teknolojinin gelişmesiyle beraber, resimler, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçlar kullanılmakta; öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olarak kolaylık sağlamakla beraber artık öğrencilerin de materyal yapımına dahil edilmesi öğrencilerin konuya karşı ilgilerini artıracaktır (Arslan, 2009).

Türkçe öğretimin de kullanılan materyalleri üç bölümde ele almak mümkündür. Kullanılan bu materyaller günün şartlarına ve imkânlara göre düzenlenebilir farklı tasarımlar yapılabilir.

Görsel materyaller; soyut olan kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırırlar. Konunun anlatılmasında ve anlaşılmasında kolaylık sağlar. Görsel materyaller: diyagramlar, haritalar, grafikler, şemalar, tablolar, resimler, posterler, levhalar, afişler; yazılı materyaller (ders kitapları); serbest okuma materyalleri (hikâye, masal vb.); başvuru kaynakları (ansiklopedi, yazım kılavuzu sözlük vb.); bunların dışında modeller, sergiler, gerçek nesneler ve alan gezileri olarak söyleyebiliriz.

İşitsel materyaller; daha çok kulağa hitap eden materyallerdir. İşitsel materyaller: Radyo, ses kayıt cihazı, MP3, CD, DVD gibi çeşitleriyle karşımıza çıkmaktadır.

İşitsel ve görsel materyaller; hem göze hem kulağa hitap eden materyallerdir. Daha çok teknolojik ürünlerin karşımıza çıkardığı materyal çeşitleridir: Etkileşimli tahtalar, televizyon, kamera, bilgisayar, VCD ve DVD vb kaynaklardır.

Türkçe öğretiminde, öğrenilecek konunun öğretim ilkelerine göre analiz edilip öğrenilmeye uygun bir yapıya kavuşturulması, konunun en etkili şekilde aktarılabilmesi için uygun materyallerin seçilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2016).

Sonuç olarak, Türkçe derslerinde materyal hazırlamanın ve materyal kullanmanın eğitim öğretimdeki önemini şu şekilde sıralayabiliriz:

Birden fazla duyu organını harekete geçirir.

Öğrencinin motivasyonunu artırır.

Akademik başarının artmasında önemli bir yeri vardır.

Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.

Aktif ve eğlenceli öğretim ortamı oluşur.

İlgi çekicidir öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırır.

Soyut bilgileri somutlaştırır.

İçeriğin anlaşılmasını kolaylaştırır.
Öğrenmeyi kalıcı hale getirir.
Zamandan tasarruf sağlar.

Araştırmanın Önemi

Dil, çağı yakalamanın, hızla değişen dünyayı anlamının ve var olmanın en önemli ögesidir. Toplumla birlikte yaşayan bir varlık olan dil, bir toplumun yaşam tarzını kültürünü yansıtan en önemli ögedir. İletişimin temel aracı olan dili iyi öğrenmeli ve doğru kullanılmalıdır (İşeri, 2006).

Türkçe dersinin amaçlarından biri de ana dilimizi doğru, güzel ve etkili kullanmayı sağlamaktır. Türkçe öğretiminde hem teknolojiden yararlanılması hem de materyallerin kullanımı öğrencilerin Türkçe dersine karşı yaklaşımlarını olumlu olarak etkileyecektir.

Öğretmenler daha nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmesi için çağdaş eğitim teknolojilerinin bütün imkânlarından etkin bir biçimde faydalanması gerekir. Öğrenme öğretme sürecinde materyaller, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. Konuya, öğretimle ilgili hedeflere uygun seçilmiş materyaller, öğretilen konuya ilgiyi artırmakta, öğretim sürecini zenginleştirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. (Yıldız, 2016).

Yöntem

Nitel özellik taşıyan bu çalışma, tarama modelindedir. Burada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu/lar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek: 2011: 140)

Ayrıca içerik analizi tekniği de kullanılmıştır. Böylelikle birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilip anlaşılır bir şekilde yorumlanmıştır. Araştırma modeli doküman incelemesi şeklinde oluşturulduğu için konu ile ilgili yapılan çalışmaların ve belgelerin toplanması yoluna gidilmiştir. (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013: 1807)

Bulgu ve Yorumlar

Öğrenme sürecindeki en önemli noktanın ilk kaynaktan edinilmiş bilgiyi özümseyip hayata yansıtmak olduğu eğitimcilerin üzerinde birleştikleri bir husustur. Dolayısıyla okuyup anlama ve dilbilgisi temeline dayalı Türkçe eğitimi ve öğretiminde görsel ve hareketli materyallerden yararlanmak bilginin kalıcılığı açısından son derece önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin de ders içerikleriyle ilgili araç-gereçleri verimli kullanmaları bir zorunluluk haline gelmiştir.

Doğru ve etkin biçimde hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programının teknoloji ile bütünleştirilmesi ve bu sürecin iyi bir biçimde planlanması, gerekli olan materyallerin hazırlanması dersin zevkli işlenmesini ve kalıcılığını beraberinde getirecektir.

Bütün bunların gerçekleştirilmesi sayesinde, Türkçe derslerinde kullanılan eğitim materyallerinin etkili ve verimli kullanımı, öğretmen ve öğrencilerin derse olan motivasyonlarını kuşkusuz olumlu etkileyecektir. Ayrıca öğrencilerin konuları zihinlerinde canlandırmalarına ve daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına fırsat verecektir.

Sonuç

Anadili öğretiminde kullanılacak materyallerin en önemli özelliği anlama ve anlatımı (sözlü ve yazılı) geliştirebilir nitelikte olmasıdır. Derslerin öğrenciler tarafından daha çok sevilmesi ve

anlaşılabilmesi için, derslerde materyal kullanımının artırılması ve bu materyallerin yapılması aşamasına öğrencilerin de dâhil edilmesi, öğretimin niteliğini artıracak kanaatine varılmıştır. Öğrencilerin anlama, anlatma ve konuşma becerileri artırılabilir. Hikâye yazma, drama ve kukla oynatma vb. kullanılacak materyalleri geliştirme noktasında grup çalışması yaptırılabilir. Öğretmenlerin materyal kullanımına çok sıcak bakmaması, materyal hazırlanmasının zor olacağının düşünülmesi materyallerin etkin kullanımını engelleyebilir.

Öneriler

Klasik öğretim yöntemlerinin uygulanmasından ziyade yapılandırmacı anlayışa uygun olarak görsel ve işitsel materyal kullanımının artırılması doğru bir karar olacaktır. Teknolojik materyallerin her konuda kullanılması mümkün olmayabilir, bu durumda öğrencilerle birlikte basit ve eğlenceli materyaller hazırlanabilir.

Türkçe öğretmenlerine branşları ile ilgili materyal hazırlayabilme ve kullanabilmeye yönelik hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında metinlerin işlenişinde örnek materyal kullanımına yönelik ek etkinlik önerileri oluşturulabilir. Üniversite eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına materyal hazırlama dersi eklenebilir. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek materyal tasarlamaya ve hazırlamaya yönelik yarışmalar düzenlenebilir. Materyal geliştirme ve derslerde etkin kullanımı konusunda atölye çalışması ya da çalıştaylar yapılabilir.

Kaynakça

Arslan, Akif. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13:1, 2009, 143-154.

Ayçiçek, E. Pınar (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde materyal kullanımının akademik başarı, derse yönelik tutum ve öğrenme stratejilerine etkisi. Doktora tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Balçın, M. Doğukan (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerinin materyal geliştirme sürecinde değerlendirilmesi. Yüksek Lisans tezi, T.C. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Güneyli, Ahmet (2007). Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora tezi, T.C. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürses, Reşide. “Dil Öğrenimi ve Öğretiminde Kullanılacak Araç ve Gereçlere Genel Bir Bakış”, Türk Dili Dergisi. 641, 2005, 428-436. http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/2005s641/2005s641_12_R_GURSES.pdf [İndirme Tarihi:10.09.2017].

İşeri, Kamil. “Dil Kazanım Ve Yabancı Dil Öğretimi”. <http://docplayer.biz.tr/16323756-Dilin-kazanimi-ve-yabanci-dil-ogretimi-kamil-iseri.html>. Erişim Tarihi:27/08/20107

Kasapoğlu, Aylin (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ulaçların (zarf-fiillerin) öğretimine yönelik materyal geliştirme. Yüksek lisans tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kurtdede Fidan, Nuray. “İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Kuramsal Eğitim, 1:1, 2008, 48-61.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H.B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı Fatih Projesi Değerlendirmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1799-1822.

Seferoğlu, S. Sadi. “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26, 2004, 131-140.

Talışık, Erkan (2013). İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. H. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OLARAK KULLANILAN ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Fatih PALA

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme olarak kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Narman ilçesindeki 4 merkez ortaokullarda görev yapan 17 sosyal bilgiler öğretmeni ve bu okullarda her sınıf düzeyinde seçilmiş 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğretmenler için geliştirilen görüşme formu 4 maddeden, öğrenciler için geliştirilen görüşme formu da 3 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı hazırlama aşamasında ilk olarak literatür taranmış ve konuyla ilgili bulgular incelenmiştir. Daha sonra seçilen üç sosyal bilgiler öğretmenine konuyla ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Bu çalışmalar ışığında madde havuzu oluşturulmuş ve veri toplama aracı hazırlanmıştır. Son olarak uzman kişilere gösterilerek veri toplama aracı hazır duruma getirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra görüşmeci tarafında raporlaştırılmıştır. Rapordaki bulguların, frekans ve yüzde dağılımı yapılmış ve yorumlanmıştır. Bulgulardan yola çıkarak sonuçlar ve öneriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenleri çoktan seçmeli testleri sınavlarda kullanmaktadırlar. Bu testleri kullanmadaki amaç öğrencinin yüksek puan almasıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazıları çoktan seçmeli testleri öğrenci bilgisini ölçmede yeterli bulmaktadır. Bazıları ise yeterli bulmamaktadır. Yeterli bulamamasındaki sebep; çoktan seçmeli testlerin şans başarısının yüksek olmasıdır. Öğrencilerin tamamı sınavlarda çoktan seçmeli testleri uyguladıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu çoktan seçmeli testlerin öğrenci bilgisini ölçmede uygun olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ölçme Ve Değerlendirme, Çoktan Seçmeli Test, Öğrenci, Öğretmen.

STUDENT AND TEACHER OPINIONS ABOUT MULTIPLE CHOICE TESTS USED AS MEASUREMENT AND EVALUATION IN SOCIAL STUDIES

Abstract

In this study we stressed on student and teacher opinions about multiple choice tests used as measurement and evaluation in social studies. Qualitative research design has been adopted in the research. The study group consisted of 17 social studies teachers working in four central secondary schools in Narman district of Erzurum province and 65 students selected at each grade level in these schools. The data were obtained from a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview form, developed for teachers consists of 4 items, and the interview form developed for students consists of 3 items. In the preparation phase of the data collection tool, the literature is firstly scanned and findings related to this topic are examined. Then an essay is written by three social studies teacher, who were previously selected. In these studies, a substance pool was created and a data collection tool was prepared. Finally the data collection tool has been brought to a ready state by showing it to the experts. Negotiations recorded with the voice recorder were later reported by the interviewer. Frequency and percent distribution of the findings were made and interpreted. Results and suggestions were drawn from the path of the findings. As a result of the research, social studies teachers use multiple-choice tests during exams. The goal in using these tests is that the student gets a high score. Some of the social studies teachers find that multiple-choice tests are sufficient to measure student knowledge. Others do not find enough. The reason for not finding enough is; multiple-choice tests have a high chance of success. All of the students stated that they were performing multiple-choice tests during exams. Most of the students stated that multiple-choice tests are appropriate to measure student knowledge.

Keywords: Social Studies, Measurement and Evaluation, Multiple Choice Test, Student, Teacher.

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Eğitim sisteminin her aşamasında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim sisteminin kontrol ögesinin işlerliğinin sağlanabilmesi için yapılması zorunlu olan etkinliklerdir. Öğrencilere bazı istendik davranışları kazandırmak için planlanan eğitim- öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin arzulan davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koyarak eğitim sisteminin aksayan yanlarının tespiti ve daha sonra da iyileştirilmesi söz konusu olabilir. Günümüzde, eğitim sistemimizde, özellikle bir ders veya kurstaki başarıyı belirlemede; öncelikle, öğretmen tarafından hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilere uygulanmasıyla öğrencilerin başarılarını yansıtan ölçümler elde edilmektedir. Sonra da elde edilen bu ölçümlerin, başarılı sayılabilmesi için gerekliliği önceden belirlenen bazı ölçütlerle kıyaslanması sonucu öğrencilerin o dersteki başarı durumları hakkında bir karar verilmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin elde ettikleri ölçümlerle, bazı ölçütlerin kıyaslanması sonucu öğrencilerin başarıları değerlendirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir.

Günümüzde öğretim programlarında alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Bilginin ürün olmaktan çıkıp süreç haline gelmesi eğitimde yöntem ve teknikte olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bunlar; alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme ve performans değerlendirmedir. Her üçü de farklı

anlamlar içermelerine karşın, zaman zaman eşanlamlı olarak da kullanılırlar. Alternatif Değerlendirme terimi, sınırlandırılmış, tek yanıtlı, çoktan seçmeli sorular dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar. Otantik Değerlendirme ise, değerlendirmenin öğrencilerin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Performans Değerlendirme ise, daha geniş kapsamlı bir terimdir, hem otantik, hem de alternatif değerlendirmenin karakteristik özelliklerini içerir. Performans değerlendirme, öğrencinin bilgi, beceri ve kavrayışını kendine sunulan olanaklarla sergileyebilmesini ifade eder (Marzano ve diğ., 1993).

Her ne kadar alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmiş olsa da geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımına eğitim öğretimde önem verilmektedir. Çelikkaya ve diğerler 2010'a göre, geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımı içerisinde yer alan bir takım sınavlar halen daha uygulanmaktadır. Bunlar içerisinde çoktan seçmeli testler çoğu eğitimci tarafından tercih edilmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme bazı sınavlar aracılığı ile yapılmaktadır. Bu sınav türlerinden biri de kısa soru türleri içinde bulunan çoktan seçmeli testlerdir. Bu soru tipinde liste halinde verilen cevaplardan uygun olanların seçilmesi istenmektedir. Bu sorular, bir dizi seçenekten oluşan testler halinde verilmektedir. Öğrenci testlerden doğru cevabı bulmak ve işaretlemek durumundadır (Üstüner ve Şengül, 2004; MEB, 2005; Güneş, 2012). Çoktan seçmeli testlerde bir soru kökü ve sorunun doğru cevabının da içinde bulunduğu birkaç cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir (Özçelik, 1998: 26). Çoktan seçmeli test, sorunun cevabının, verilen seçenekler arasından seçilerek bulunmasını gerektiren sınav türüdür. Çoktan seçmeli bir soruya “test maddesi” denir. Bir madde, kök ve seçenekler olmak üzere iki kısımdan oluşur. Kök, davranışın ifade edildiği ve sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler ise cevabın bulunması için, cevaplayıcının önüne konulan kısa ifadelerdir. Bu ifadelerden doğru olanına doğru cevap, yanlış olanlarına “çeldiriciler” adı verilir (Temel, 2010:15). Çoktan seçmeli testler ilk kez Amerika’da ortaya çıkmış ve 1914-1918 yıllarında Amerikan ordusunda “Ordu Testleri” adıyla resmî olarak kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra okullarda uygulanmaya başlanmış, 1940-1945’li yıllarda objektif testler olduğu, öğrencileri iyi değerlendirdiği gibi gerekçelerle bütün ülkelere yayılmıştır (Güneş, 2012).

Sosyal bilgiler programının da benimsediği ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirme yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım gereğince sosyal bilgiler dersinde değerlendirme öğrencilerin tüm yeteneklerine, özellikle de her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu düşünülerek ve öğrenme sürecinin inceliklerine, sınıf ve okul olanaklarına uygun araçlarla yapılmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının terk edildiği anlamına gelmemektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı okullarda eğitimin her kademesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Tekin, 2003’e göre; çoktan seçmeli testler yalnızca olgusal bilgiyi ölçmekte fakat eğitimin her kademesinde kullanılmaktadır.

Bu araştırma; sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme olarak kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoktan seçmeli testlerle ilgili üniversitede ne düzeyde bir eğitim aldı?

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretmenlik süresi boyunca herhangi bir eğitim aldı mı?

Sosyal bilgiler öğretmenleri çoktan seçmeli testleri ne sıklıkla kullanıyor?

Sosyal bilgiler öğretmenleri çoktan seçmeli testleri öğrenci bilgisini ölçmede yeterli buluyor mu?

Öğrenciler çoktan seçmeli testler hakkında ne biliyor?

Öğrenciler sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını nasıl buluyor?

Öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme olarak kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini derinlemesine belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

76

Çalışma Grubu

Araştırma Erzurum ili Narman ilçesindeki 4 merkez ortaokulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu okullardaki öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 17 sosyal bilgiler öğretmeni ve her sınıf düzeyinde seçilmiş 65 öğrenci katılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'ya göre, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Cinsiyet	f
Kadın	5
Erkek	12
Mezun Olduğu Bölüm	

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	12
Eğitim Fakültesi	3
Herhangi Bir Lisan Programı	2
Hizmet Süresi	
0-5	15
6-10	-
11-15	1
16-20	-
21-25	-
26-30	-
30 ve üzeri	1
n=17	

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşülen öğretmenlerin 5’i kadın, 12’si erkektir. Öğretmenlerin mezun olduğu bölümler, 12’si sosyal bilgiler öğretmenliği, 3’ü Eğitim Fakültesi mezunu, 2’si ise herhangi bir lisans programından mezundur. Öğretmenlerin hizmet süreleri, 8’i 3 yıllık, 4’ü 4 yıllık, 3’ü 5 yıllık, 1’i 15 yıllık ve 1’i ise 36 yıllık öğretmendir.

77

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Cinsiyet	f
Kız	33
Erkek	32
Sınıf	
5.sınıf	15
6.sınıf	16
7.sınıf	17
8.sınıf	17

Tablo 2’de görüldüğü gibi görüşülen öğrencilerin 33’ü kız, 32’si erkektir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise, 15’i 5.sınıf, 16’sı 6.sınıf, 17’si 7. ve 17’si 8. sınıftır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan, 4 maddeden oluşan öğretmen ve 3 maddeden oluşan öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına balı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Veri toplama aracı hazırlama aşamasında ilk olarak literatür taranmış ve konuyla ilgili bulgular incelenmiştir. Daha sonra seçilen üç sosyal bilgiler öğretmenine konuyla ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Bu çalışmalar ışında madde havuzu oluşturulmuş ve veri toplama aracı hazırlanmıştır. Son olarak uzman kişilere gösterilerek veri toplama aracı hazır duruma getirilmiştir.

Görüşme sorularının sorulması sırasında görüşmenin akışına göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme esnasında teşvik edici olmak ve geri bildirimde bulunmak gerekmektedir. Görüşmede elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncesi okul müdüründen ve görüşülecek olan öğretmen ve öğrencilerden izin alınmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı açısından önemli avantajlara sahip olduğu için tercih edilmiştir. Görüşme formu içinde çok boyutlu soru sormaktan kaçınılmıştır. Öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler metin haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra görüşmeci tarafında raporlaştırılmıştır. Rapordaki bulguların, tablolar halinde frekans dağılımı yapılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken görüşmeye katılan kişilerin isimleri gizli tutularak isimleri kodlarla belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1) “Çoktan Seçmeli Testlerle İlgili Üniversitede Ne Düzeyde Eğitim Aldınız?” Sorusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoktan seçmeli testlerle ilgili üniversitede ne düzeyde eğitim aldınız sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Testlerle İlgili Üniversitede Ne Düzeyde Eğitim Aldınız?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
----------------	---

Çoktan Seçmeli Testlerle İlgili Üniversitede Ne Düzeyde Eğitim Aldınız?

Herhangi bir eğitim almadım	5
Eğitim fakültesinden mezun olmadığım için bunla ilgili eğitim almadım	2
Aldığımız eğitim dersleri içerisinde bahsedildi fakat bunla ilgili bir ders verilmedi	10
Toplam	17

Tablo 3'e göre, görüşmeye katılan öğretmenlerin 10'u çoktan seçmeli testlerle ilgili üniversitede ders olarak eğitim almadıkları sadece eğitim dersleri içinde bununla ilgili eğitim aldıklarını, 5'i çoktan seçmeli testlerle ilgili üniversitede herhangi bir eğitim almadığını ve 2'si ise eğitim fakültesi mezunu olmadığı için çoktan seçmeli testlerle ilgili eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Tarih mezunu olduğum için bize eğitim bazında ders verilmedi. Buna paralel olarak çoktan seçmeli testlerle ilgili de bir eğitim almadık." (Ö3).

"Genel anlamda bir eğitim aldık. Fakat çoktan seçmeli testler ile ilgili bir uygulama ve çalışma yapmadık." (Ö6).

2) "Öğretmenlik Süresi Boyunca Çoktan Seçmeli Testler İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldınız mı?" Sorusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik süresi boyunca çoktan seçmeli testler ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı sorusuna ilişkin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

79

Tablo 4. "Öğretmenlik Süresi Boyunca Çoktan Seçmeli Testler İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldınız mı?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Öğretmenlik Süresi Boyunca Çoktan Seçmeli Testler İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldınız mı?	
Herhangi bir eğitim almadım	10
Zümre öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunarak bu konuyla ilgili bilgileniyorum	1
Çoktan seçmeli testlerle ilgi eğitim alamadık fakat sınav hazırlama tekniklerine dönük hizmet içi eğitim alırken bununla ilgili bilgi verildi	6
Toplam	17

Tablo 4'e göre, görüşmeye katılan öğretmenlerin 10'u öğretmenlik süresi boyunca çoktan seçmeli testlerle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını, 6'sı hizmet içi eğitimle bununla ilgili

eğitim verildiğini ve 1'i ise zümre öğretmenlerden bu konuyla ilgili bilgi aldığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"...Öğretmenlik süresi boyunca çoktan seçmeli testlerle ilgili herhangi bir eğitim almadım. Sadece zümre öğretmenlerle beraber bilgi alışverişinde bulunarak bilgi edinmeye çalıştık."(Ö4).

"...Öğretmenliğe yeni başladım. Şuana kadar bununla ilgili herhangi bir eğitim verilmedi."(Ö7).

"...Çoktan seçmeli testlerle ilgi eğitim alamadık fakat sınav hazırlama tekniklerine dönük hizmet içi eğitim alırken bununla ilgili bilgi verildi."(Ö3).

3) "Öğrenci Bilgisini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testleri Kullanıyor Musunuz, Neden?" Sorusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci bilgisini ölçmede çoktan seçmeli testleri kullanıyor musunuz, niçin sorusuna ilişkin görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. "Öğrenci Bilgisini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testleri Kullanıyor Musunuz, Niçin?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Öğrenci Bilgisini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testleri Kullanıyor Musunuz, Niçin?	
Evet Kullanıyorum. Çünkü daha kullanışlı oluyor.	5
Evet kullanıyorum. Çünkü uygulaması ve öğrencilerin yapması daha kolay	6
Evet kullanıyorum. Çünkü müfredata daha uygun bir sınav türü	1
Evet Kullanıyorum. Çünkü sınıf başarısını dengeliyor	1
Evet Kullanıyorum. Çünkü diğer sınavlarda öğrencilerin yazılarını okuyamıyorum	4
Toplam	17

Tablo 5'e göre, görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi sınavlarda çoktan seçmeli testleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınavlarda çoktan seçmeli testleri kullanma sebepleri ise, 5'i kullanışı olması, 6'sı uygulaması ve yapılışı kolay olması, 1'i müfredata uygun olması, 1'i sınıf başarısını dengelemesi ve 4'ü ise diğer sınav türlerinde öğrenci yazılarının okunmaması olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Evet kullanıyorum. Çünkü her öğrencinin seviyesi aynı değil. Klasik olarak yaptığım sınavda çalışkan öğrenciler daha yüksek not alırken diğerleri düşük not almaktadır. Fakat çoktan seçmeli testler klasik sınavlara göre daha kolay olduğu için yaptığım sınavlarda sınıf düzeyi olarak başarı dengeleniyor. Yani çalışkan yüksek puanını alırken diğer öğrenciler de orta bir puan alıyor. Bunun için ben de bu testleri sınavlarda kullanıyorum..."(Ö1).

“Evet kullanıyorum. Daha sağlıklı bilgiler alınıyor. Kullanışlık açısından daha uygundur. Bazen klasik sınavlarda yazılar okunmuyor. Öğrenciler yorum yapamıyorlar. Çoktan seçmeli testler yeni müfredata uygundur...”(Ö5).

4) “Öğrenci Bilgi Düzeyini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testlerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz, Niçin?” Sorusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci bilgi düzeyini ölçmede çoktan seçmeli testlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, niçin sorusuna ilişkin görüşleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Öğrenci Bilgisini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testlerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz, Niçin?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Öğrenci Bilgisini Ölçmede Çoktan Seçmeli Testlerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz, Niçin?	
Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha kullanışlı oluyor.	6
Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü uygulaması daha kolay.	5
Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü soru türleri öğrenci seviyesine uygun.	1
Yeterli olduğunu düşünüyorum. Yeni sisteme daha uygun.	1
Yeterli olduğunu düşünmüyorum Çünkü şans başarısı yüksek.	4
Toplam	17

Tablo 6’ya göre, görüşmeye katılan öğretmenlerin 13’ü öğrenci bilgisini ölçmede çoktan seçmeli testlerin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testlerin öğrenci bilgisini ölçmede yeterli olduğunun sebeplerini ise, 6’sı kullanışlı olması, 5’i uygulamasının kolay olması, 1’i öğrenci seviyesine uygun olması ve 1’i ise yeni sisteme daha uygun olması olarak ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testlerin öğrenci seviyesini ölçmede uygun olamadığı düşünüen 4 öğretmen ise bunun sebebini bu soru türlerinin şans başarısının yüksek olması olarak ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Yeterli olduğunu düşünüyorum. Ama her test her öğrenciye uygun olmayabilir. Buna karar veren derse giren öğretmedir. Çünkü öğrenciyi en iyi tanıyan, öğrenci düzeyini en iyi bilen öğretmendir...”(Ö1)

“... Yeterli bulmuyorum. Yeterli derecede doğru bilgiler vermeyebilir. Çünkü şans başarısı yüksektir...”(Ö4)

5) “Çoktan seçmeli testler hakkında ne biliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoktan seçmeli testler hakkında ne biliyorsunuz sorusuna ilişkin görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Çoktan Seçmeli Testler Hakkında Ne Biliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Çoktan seçmeli testler hakkında ne biliyorsunuz?	
Çoktan seçmeli testler hakkında hiçbir şey bilmiyorum.	16
Okulda işlenen derslerin tekrarıdır.	1
Bütün yayınlardan beğenilen soruların bir kitapta basılmasıdır.	1
Doğru, yanlış ve boşluk doldurma sorularıdır.	14
Şıklı test sorularıdır.	33
Toplam	65

Tablo 7’ye göre, görüşmeye katılan 65 öğrenciden 16’sı çoktan seçmeli testler hakkında hiçbir şey bilmediğini, 1’i okulda işlenen derslerin tekrarı olduğunu, 1’i bütün yayınlarda beğenilen soruların bir kitapta basıldığını, 14’ü doğru, yanlış ve boşluk doldurma olduğunu ve 33’ü ise şıklı test olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmenlerimizin sınavda bize sorduğu şıklı test sorularıdır... (ÖG12).

“...Herhalde evde tekrar ettiğimiz derslerdir... (ÖG22)

“...Yazılı sınavlarda öğretmenimizin bize yaptığı doğru yanlış ve boşluk doldurma sorularıdır... (ÖG9)

6) “Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılmasını Nasıl Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını nasıl buluyorsunuz sorusuna ilişkin görüşleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılmasını Nasıl Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılmasını Nasıl Buluyorsunuz?	
Sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması iyi. Çünkü sorular daha kolay oluyor.	48
Sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması iyi. Çünkü sorular fazla zamanımı almıyor.	7
Sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması iyi. Çok yazı yazmayı sevmiyorum.	1
Sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması iyi bulmuyorum. Bilmeyen öğrenciler sallayıp doğru yapıyorlar.	9

Toplam	65
--------	----

Tablo 8'e göre, görüşmeye katılan 65 öğrenciden 56 tanesi sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını iyi bulduklarını 9 tanesinin ise sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını iyi bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını iyi bulan öğrenciler bunların sebeplerini şöyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 39'u soruların daha kolay olduğunu, 2'si soruların daha az zaman aldığını, 1'i ise çok yazı yazmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çoktan seçmeli testleri iyi bulmayan öğrenciler ise, bilmeyen öğrencilerin soruları sallayıp doğru yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"...Sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması bence iyidir. Çünkü daha kolay ve kısa sürede çözebiliyorum... (ÖG33).

"...Bu soru güzeldi. Çünkü çoktan seçme testlerin sınavda uygulanması benim için çok iyi. Çünkü cevaplar kısa. Ben de yazı yazmayı sevmiyorum... (ÖG41)

"...Bu soruların sınavlarda sorulmasını iyi bulmuyorum. Çünkü sınıfımızdaki başarısız öğrenciler soruyu sallayıp doğru yapıyor... (ÖG3)

7) "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılması Öğrenci Bilgisini Ölçmede Yeterli Mi, Niçin?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli mi, niçin sorusuna ilişkin görüşleri tablo 10'da verilmiştir.

83

Tablo 9. "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılması Öğrenci Bilgisini Ölçmede Yeterli Mi, Niçin?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme Sorusu	f
Sosyal Bilgiler Dersinde Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılması Öğrenci Bilgisini Ölçmede Yeterli Mi, Niçin?	
Yeterlidir. Çünkü daha kolay gelmektedir.	45
Yeterlidir. Çünkü bildiklerimizi yaparız.	1
Yeterli değildir. Çünkü bazı öğrenciler sallar.	12
Yeterli değildir. Çünkü bu testler sadece kullanılmamalı.	2
Yeterli değildir. Çünkü şıklı olduğu için sınırlı bilgi verir.	5
Toplam	65

Tablo 9'a göre, görüşmeye katılan 65 öğrenciden 46 tanesi sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli bulurken 19 tanesinin ise sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli bulan öğrenciler bunların sebeplerini şöyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 45'i kolay geldiğini, 1'si bildiklerini yaptığını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğrenci bilgisini ölçmede yeterli bulmayan öğrenciler ise, 12'si bazı öğrencilerin salladığını, 2'si bu testlerin sadece kullanılmamasını ve 5'i ise şıklı olduğu için sınırlı bilgi verdiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"... Öğrenci bilgisini ölçmede yeterlidir. Çünkü konularımız çok zor..." (ÖG22).

"... Ölçer. Çünkü öğrenciler bildiklerini de yapar bilmediklerini de..." (ÖG6)

"... Yeterlidir. Çünkü daha kolay gelmektedir..." (ÖG17).

"... Öğrenci bilgisini ölçmede yeterli değildir. Çünkü bazıları sallar..." (ÖG11).

Yeterli değildir. Çünkü bu testlerde konunun anlaşılması kolay değildir..." (ÖG.18)

"... Bu testler yeterli değildir. Sadece bu testler kullanılmamalı başka testlerde kullanılmalıdır..." (ÖG25)

"... Bence yeterli değildir. Şıklı oldu için sınırlı bilgi verir..." (ÖG.33).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirmede kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok azının üniversitede çoktan seçmeli testlerle ilgili eğitim aldığı görülmüştür. Doksanlı yılların sonlarında eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişikliklerle, ölçme ve değerlendirme dersinin kapsamının daraltılmış olması, özellikle yeni yöntemlerin tanıtılmasını ve uygulanma alanlarının artırılmasını tehlikeye düşürmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirmeye yeterince yer verilmemesi nedeniyle son 8–10 yıl içerisinde mezun olan öğretmen adaylarının, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılan teknikler konusunda önemli eksiklikleri olduğu kabul edilmektedir. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerinde öğretmenlerin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verir nitelikte olması gerekmektedir (Gerbal ve Kelecioğlu, 2007; Gullickson, 1984; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu öğretmenlik süresi boyunca çoktan seçmeli testlerle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Çakan (2004) yılında yaptığı çalışmada; öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulmaktadır. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz oldukları konularda hizmet içi eğitimle eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu öğrenci bilgisini ölçmede çoktan seçmeli testleri kullanmaktadır. Hazırlaması ve uygulanması kolay olduğu için bu testler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin tamamının çoktan seçmeli testleri ve boşluk doldurma tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin

kullanma sıklığına bakıldığında çoktan seçmeli testlerin ön planda olduğu sonucuna varmışlardır (Öztürk ve diğerleri, 2013; Kuran ve Kanatlı, 2009). Kullandıkları madde türü açısından bakıldığında, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin çoğu en çok çoktan seçmeli maddeleri kullanmaktadır (Çakan, 2004).

Öğretmenler ve öğrencilerin çoğu öğrenci bilgisini ölçmede çoktan seçmeli testlerin yeterli bulmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin öğrenci bilgisini ölçmede yeterli olduğunun sebeplerini ise, kullanışlı olması, uygulaması ve öğrencinin yapmasının kolay olması, öğrenci seviyesine uygun olması ve yeni sisteme daha uygun olması olarak ifade etmişlerdir. Çelikkaya ve diğerleri (2010) araştırmasında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını, alternatif ölçme değerlendirme araçlarına nazaran daha çok kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından en çok çoktan seçmeli soruları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu tip sınavları sıklıkla ve her zaman kullanmaktadırlar. Hazırlama, değerlendirme ve uygulama konusunda öğretmenlerin test usulü ile ilgili hiç problem yaşamadıkları görülmektedir.

Araştırmaya göre, çoktan seçmeli testler hakkında öğrenciler farklı bilgilere sahiptir. Öğrencilerin çoğu çoktan seçmeli testleri şıklı test olarak ifade ederken, diğerleri ise okulda işlenen derslerin tekrarı olduğunu, bütün yayınlarda beğenilen soruların bir kitapta basıldığı, doğru-yanlış ve boşluk doldurma olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme olarak kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri ayrımı üzerine durulmamıştır, öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Çoktan seçmeli testin uygulayıcı olan öğretmenlerin ve uygulamanın içinde olan öğrencilerin görüşlerinin incelenerek varsa görüşlerde bir eksiklik bu eksikliklerin giderilmesi çoktan seçmeli testlerin kullanılmasının etkili olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu görüşlerin altında yatan sebeplerden yola çıkarak alanda çalışacak araştırmacılara öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler yapmaları önerilebilir. Bu çalışma, alanda yapılacak diğer çalışmalara, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi açısından kaynaklık edecektir.

Kaynakça

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 /2, 99-114.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ö., Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 /1, 57-76
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gullikson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their Instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77/4, 244-248.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1/1, 31-42

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 /12, 209-234.

Marzano, R.J., Mc Tigue, J., ve Pickering , D. (1993). *Assessing student outcomes*. Alexandria: VA Association For Supervision And Curriculum Development.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara:

Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A Descriptive Study Of The Classroom Assessment Practices Of Ohio Teachers. *Education*, 120 /2, 285-297.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Öztürk, N., Hastürk, G ve Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36

Temel, Ali (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Maltepe Üniversitesi.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 /24, 543-559.

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Etkile çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretmenine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 /2, 197-208.

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

Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement In Education*, 16 /4, 323-342.

KOLEKTİF YETERLİK İNANCINA DAİR ÖĞRETMEN ALGILARININ İNCELENMESİ

Dr. Muhammed Zincirli

MEB

Öğr. Gör. Özgün Zincirli

Fırat Üniversitesi

Öz

Bireyler yaşamlarının kalitesini arttırmak adına ve de problemlerine çözüm bulmak için yeteneklerini, bilgilerini ve ortak hareket etme duygularını birleştirirler (Bandura, 1997). İnsanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çoğu gurup olarak birlikte yaşamının getirdiği bir sonuçtur. Bununla beraber ortaya çıkan sorunla da başa çıkabilmek de yine birlikte hareket edebilme yeterliliği ile kolaylaşır (Bandura, 1982). Bu durum karşılıklı nedensellik ilkesine dayandırılır. Sonucun ortaya çıkmasına neden olan her ne ise, çözümün de olmasına neden olacaktır. Bu model çerçevesinde incelenmesi gereken kolektif yeterlik, bir gurubun gerçekleştirmek istedikleri amaçları, varmak istedikleri noktaya giden yolda hareket ve eylemlerine dair sahip oldukları ortak inançtır (Kurt, 2012). Öğretmenler arasında kolektif birliktelik ne kadar etkili olursa o derece okulların amacına hizmet etme oranı artacaktır. Bu öngörünün aksi olduğunda, yani kolektif birliktelik yetersiz olduğunda, amaçlardan uzaklaşılacak veya amaçlara ulaşmak zorlaşacaktır. Bu araştırmanın amacı kolektif yeterlik inancına dair öğretmenlerin sahip oldukları algıları tespit etmektir. Tarama modeliyle şekillenmiş bu araştırma Elâzığ ilinde farklı branşlarda görev yapan 226 öğretmen örnekleminde gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda veriler toplanmış ve gerekli istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı bazı kişisel değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, branş gibi) farklılık göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının ($\bar{X}$: 3.06) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

87

Anahtar Kelimeler: Kolektif Yeterlik, Öğretmen, Algı

EXAMINATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF COLLECTIVE EFFICACY BELIEF

Abstract

Individuals combine their skills, knowledge and feelings to act collectively in order to improve the quality of their lives and settle their problems (Bandura, 1997). Most of the problems that people encounter in their lives result from living together as a group. Nonetheless, it is much easier, through the efficacy of acting together, to overcome the emerging problems (Bandura, 1982). This situation is based on the principle of mutual causality. Whatever leads to a consequence will also lead to creation of a solution. Required to be examined in the framework of this model, collective efficacy is the objectives that a group wants to achieve, and their common belief in their acts and actions on the way towards the point they want to reach (Kurt,

2012). The more effective the collective union among teachers becomes, the more they will serve for the purpose of schools. In the contrary case, e.g. when collective union is not sufficient, it will be deviated from the goals or be difficult to reach them. The purpose of this research is to identify teachers' perceptions of collective efficacy belief. Shaped by scanning model, this research has been performed among a sample consisting of 226 teachers working in various fields of study in the city of Elazığ. Accordingly, the data has been collected and the necessary statistical calculations have been made. Consequently, the teachers' collective efficacy beliefs vary in terms of certain personal variables (such as age, gender, field of study etc.). It has been seen that the teachers' collective efficacy beliefs are generally at medium level ($\bar{X}$: 3.06).

Keywords: Collective efficacy, Teacher, Perception

Giriş

Birlikte etkili iş yapabilme inancı ve yeterliği olarak diye tanımlayabileceğimiz kolektif yeterlik, kurumlarda amaçların gerçekleştirilmesi üzerinde etkilidir. Özellikle okullar gibi kendi içinde ve çevresiyle ilişki halinde olan yerlerde bu inanç eğitimin etkililiği ve de verimliliği ile mutlaka ilgilidir. Okulların çalışan boyutunun önemli bir kısmını oluşturan öğretmenlerin bu anlamda düşünceleri önem arz etmektedir. Kolektif yeterlik konusunda ortak bir kanaat vardır ki o da: öz yeterlik kavramından türemiş fakat araştırmacılardan gerekli ilgiyi görememiştir (Bandura, 1997; Goddard, LoGerfo ve ark., 2004). Bandura' nın 1982 yılındaki "insan uygulamalarında öz-yeterlilik mekanizması" adlı çalışmasında, kolektif yeterlilik kavramı ilk kez tartışılmış ve gündeme getirilmiştir. Bandura, bu çalışmada dış dünyada teknolojik yönden birçok değişikliğin yaşandığını, insanların sosyal ortamlardan ayrı yaşamadıklarını, bazı zor ve tehlikeli işlerin ancak birlikte hareket edilerek başarılabileceğini belirtmektedir. Bu noktada "kolektif yeterliliğin" önemine dikkat çeken Bandura; ailenin, grubun, örgütün hatta içinde yaşanan ulusun, bireylerin algıladıkları kolektif yeterliliği ve yaşamlarının devam ettirme süreçlerini etkilediğini belirtmiştir. Kolektif yeterlilik algısı grup seçimini, o grubun içerisinde ne kadar çaba sarf edileceğini ve ne kadar süre o grupta kalınacağını etkilemektedir (Bandura, 1982). Bandura 'ya göre (1997), kolektif yeterlik bir eylemin gerekli aşamalar ve evreler neticesinde başarılı olacağına dair grubun inancıdır. Bir başka ifadeyle yapılacak işte başarılı olmak için yapılacak çalışmaların etkili olup olamayacağına dair olan düşüncedir (Goddard, Hoy ve ark., 2004). Yapılan çalışmalardan da yararlanarak diğer tanımlara bakacak olursak, Zaccaro ve diğerleri (1995) kolektif yeterlik kavramını, "bir grubun üyeleri üzerine yüklenmiş beklentiler ve başarıları paylaşma yeterliliğidir" şeklinde tanımlamışlardır. Arıkan (2009) kolektif yeterliği, bireysel yeterliliğin gruplar, takımlar ve topluluklar için bir uzantısı, şeklinde ifade etmiştir. Kolektif yeterlik sosyal dinamiklerin göz önünde olduğu bir konu olduğundan, eğitim bilimleri tarafından da dikkate alınmıştır. Esasen eğitim kurumları belirli amaçlar çevresinde bir araya gelen paydaşlardan oluştuğu için, bu paydaşlar arasındaki kolektif yeterlik amaçlanan eğitim kalitesinin ortaya çıkması için önemlidir. Bu sayede eğitimcilerin öğrencilerin ve de diğer paydaşların bir arada iş yapabilmeye olan inancı, eğitimin kalitesine tesir edecektir. Kolektif yeterlik algısının yüksek olması için bir arada olan grubun her bir bireyinin sadece kendi yeterlik algılarına değil, grubunda yeterlik algılarına olan inancının yüksek olması gerekir (Goddard, vd., 2004). Gibson ve Early (2007), Borgogni ve Petitta (2010) göre kolektif yeterlik, üyelerin karakteristik özelliklerinden (yetenekleri ve öz-yeterlilikleri), iş süreçlerinden

(yardımlaşma ve rekabet düzeyi) ve görev bağlamından (önemi, liderle iletişim) etkilenmektedir. Collins ve Parker (2003) ise görev bağımsızlığının ve açıklığının kolektif yeterliliği geliştirdiğini belirtmektedir.

Kolektif yeterlik bazen gerçeği yansıtmayan durumlar da meydana getirebilir. Grup çeşitli nedenlerden dolayı olumlu veya olumsuz bir inanca sahip olabilir. Ancak bu durum gerçekte farklı sonuçların ortaya çıkmayacağı anlamına gelmez. Başarılı iken başarısız veya tersi bir durumla karşılaşılması muhtemeldir (Goddard, Hoy ve ark., 2004). Bandura (1982), toplumsal yapılarda kötüleşen durumlar karşısında mücadele verenlerin umutsuzluk duyguları besleyen kişilerin değil, aksine başarmaya olan inancın yüksek olduğu bireylerin olduğunu savunmuştur. Yani kolektif yeterlik duygusunun yüksek olduğu bireylerin mücadele verdiklerini belirtmiştir. Bu bulguyu eğitim alanında da düşürsek, olumsuzlukların yaşandığı bir eğitim sistemini düzeltecek ve de olumlu işler yapacak olan eğitimcilerin kolektif yeterlik algıları yüksek olan bireyler olduğu söylenebilir (Polatçı ve Cindiloğlu, 2013). Kolektif yeterlik algısı yüksek olan bir eğitimci kendisinin ve bağlı olduğu gurubun karşılaştıkları problemlere çözümler bulma noktasında daha dirençli olacaktır (Demir, 2008). Bandura (1997) kolektif yeterlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi karşılıklı nedensellik ilkesiyle açıklamaktadır. Buradan yola çıkarak öz yeterliliğin yüksek olduğu bireyde, kolektif yeterlik de yüksek olacaktır. Aynı durum kolektif yeterliliğin yüksek olmasında öz yeterliliğin yüksek olması sonucu doğurduğu gibidir (Goddard, Hoy ve ark., 2004). Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin yüksek olması için, öz yeterliliklerinin güçlü olması gerekir. Özetle söylemek gerekirse çalışanların etkileşim halinde oldukları okullar gibi kurumlarda Öğretmenler arasında kolektif birliktelik ne kadar etkili olursa o derece okulların amacına hizmet etme oranı artacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, kolektif yeterlik inancının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına dair algıları arasında cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve eğitim düzeyi açısından anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına dair algılarını konu edinen bu çalışma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, en genel tanımıyla Karasar'ın (2005) belirttiği üzere, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyduğumuzda tercih edebileceğimiz bir yöntemdir. Bununla beraber tarama

yöntemi; keşif temelli, tanımlayıcı, tahmine dayalı ve bazı durumlarda açıklayıcı araştırmalarda yardımcıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2011/2015).

Evren ve Örneklem

Tarama modeliyle şekillenmiş bu araştırma tesadüfi olarak seçilen, Elâzığ ilinde farklı branşlarda görev yapan 226 öğretmen örnekleminde gerçekleşmiştir. Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında araştırmacılar tarafından yüz yüze ve online olarak toplanmıştır.

Tablo 1’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı Yer Almaktadır.

Demografik Değişken	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	87	38,5
	Erkek	139	61,5
	Toplam	226	100
Medeni durum	Evli	127	56,2
	Bekâr	99	43,8
	Toplam	226	100
Yaş	20-35 yaş	71	31,4
	36-50 yaş	99	43,8
	50 yaş üzeri	56	24,8
	Toplam	226	100
Branş	Sosyal Bil.	95	42
	Fen Bil.	89	39,5
	Diğer	42	18,5
	Toplam	226	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	188	83,2
	Yüksek Lisans	38	16,8
	Toplam	226	100

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan 226 öğretmenlerin %38,5’i kadın, %61,5’i erkektir. Öğretmenlerin %56,2’si evli iken, %43,8’i bekârdır. Yaş kategorisinde ise %34,4’ü 20-35 yaş, %43,8’i 36-50 yaş ve %24,8’i 50 yaş üzerindedir. Öğretmenlerin %42’si sosyal bilimler branşında görev yapıyorken, %39,5’i fen bilimleri, %18,5’i de diğer branşlarda görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %83,2’si lisans mezunu iken %16,8’i yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş olan Kolektif Yeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Riggs, Warka, Babasa, Betancourt ve Hooker (1994) tarafından geliştirilip, Öcal ve Aydın (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, toplam yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. 1: Kesinlikle katılmıyorum ile 5: Tamamen katılıyorum aralığından oluşan ölçeği, Riggs ve diğerleri (1994) tanımlarken; bu ölçeğin, bir arada çalışmayı gerektirecek her alanda uygulanabileceğini belirtmişlerdir (Kılıç, 2013). Öcal ve Aydın (2009) yaptıkları araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısını “.70” olarak, Kılıç (2013) ise “.75” olarak, Zincirli (2017) “.79” olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “.86” olduğu tespit edilmiştir. Ölçek daha önce kullanıldığı yapıya uygun olarak tek boyutlu bir yapı içerip içermediğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile test edilmiştir. Elde edilen değerler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = .879, p=.000). Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin varyansın %53'ünü açıklamakta olduğu ve tek boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının yüksek olduğunu göstermektedir

91

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerde normal dağılımın gözlenmesi durumunda değişkenler açısından ikili gruplar arasında anlamlı olan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için, Bağımsız Gruplar t- Testi tekniği kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı hallerde ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla gruplar için anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise ANOVA testi, yani tek yönlü varyans analizi, belirlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Yine bu noktada da dağılımın normal olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise gruplar arasında ayrı ayrı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki tabloda yer alan aralıklar dikkate alınmıştır.

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan Düzeyi
1:Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum,	1.00-1.80	Çok düşük
2:Nadiren/Katılmıyorum,	1.81-2.60	Düşük
3:Bazen/Kısmen Katılıyorum,	2.61-3.40	Orta
4:Çoğunlukla/Katılıyorum,	3.41-4.20	Yüksek
5:Her Zaman/Tamamen Katılıyorum.	4.21-5.00	Çok yüksek

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilere t-testi, tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın değişkenlerine ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnancına İlişkin Algıları

	N	$\bar{X}$	S	Düzye
Birlikte çalıştığım arkadaşlarımlın yetenekleri ortalamanın üstündedir.	226	3,05	0,796	Orta
Çalıştığım okul aynı bölgedeki diğer okullarda daha başarılıdır.	226	3,17	0,842	Orta
Okulumuzdaki bazı öğretmen arkadaşlar yeteri kadar çalışmamaktadırlar.	226	2,51	0,854	Düşük
Öğretmen arkadaşlarımlın kusursuz bir iş yapma becerisine sahiptir.	226	3,79	0,675	Yüksek
Öğretmen arkadaşlarımlın bazıları iş yapma becerilerinin eksikliğinden dolayı okuldan ayrılmalıdır.	226	2,11	0,824	Düşük
Çalıştığım okul yeterince iyi değildir.	226	1,94	0,886	Düşük
Çalıştığım okul iyi performans göstermek için yeterli koşullara sahiptir.	226	3,86	0,799	Yüksek
Genel	226	3,06	0,798	Orta

Tablo 2’de Ölçeğin her bir maddesi ve boyutun genel ortalaması tabloda yer almaktadır. Tablodaki puan aralıklarına göre değerlendirme yaptığımızda; öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına dair genel ortalaması ($\bar{X}$: 3.06) orta düzeydedir. Her ne kadar orta düzey aralığında olsa da yüksek düzeye yakın olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Kolektif yeterliğe dair olumsuz köklü soruların ortalamaları da düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

92

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnancının Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Düzeyine göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kolektif Yeterlik	Kadın	87	3,04	0,42	2,069	0,039
	Erkek	139	2,97	0,47		
Medeni Durum						
Kolektif Yeterlik	Evli	127	2,80	0,47	3,393	0,066
	Bekar	99	2,76	0,49		
Eğitim Düzeyi						
Kolektif	Lisans	188	2,91	0,57	2,293	0,101

Yeterlik	Y.lisans	38	2,84	0,52
-----------------	----------	----	------	------

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları medeni durum ve eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bunun yanında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=2.069$; $p=0,03<0.05$). Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik ortalaması ($\bar{X}:3.04 \pm 0,42$), erkek öğretmenlerin ortalamasından daha büyüktür ($\bar{X}:2.97 \pm 0,47$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnancının Yaş ve Branş Düzeyine göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Kolektif Yeterlik	A.20-35 Yaş Arası	71	3,07	0,48	3,384	0,034	A<C
	B.36-50 Yaş Arası	99	3,11	0,52			
	C.50 Yaş ve Üstü	56	3,16	0,51			
	Branş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Kolektif Yeterlik	A. Sosyal Bilimler	95	2,95	0,92	2,665	0,155	
	B.Fen Bilimleri	89	3,08	0,91			
	C.Diğer	42	2,98	0,81			

93

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları branş göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak yaş değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ortalaması istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,384$; $p=0,03<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna göre 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ortalaması ($\bar{X}:3.16 \pm .51$), 20-35 Yaş arası öğretmenlerin ortalamasından daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Kolektif yeterlik algısı öğretmenlerin birçok davranışıyla doğrudan veya dolaylı olarak etkili olabilir. Bu davranışların birçoğu da eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi ile ilişkilidir. Dolayısıyla kolektif yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin ortaya koyacakları başarı eğitimin kalitesi anlamında önemli olacaktır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ortalaması orta düzeydedir. Her ne kadar aralık düzeyi olarak orta olsa da esasen yüksek düzeye yakın bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuç eğitim hizmetlerinin kalitesi anlamında olumlu değerlendirilebilir. Ancak bu ortalamanın daha da yüksek olması olumlu katkı sağlayacaktır.

Kolektif yeterlik inancı öğretmenlerin bazı davranışlarını etkileyeceği gibi bazı bireysel değişkenlerden de etkilenebilir. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Kolektif yeterlik inancı algıları medeni durum eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre

herhangi bir farklılık göstermemektedir. İstatistiksel açıdan bir farklılık olmasa da ortalamalara göre fen bilimleri branşının ortalaması diğer branşlardan daha yüksektir. Bunun nedeni olarak fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin proje tabanlı çalışmaları daha işbirlikçi yaklaşımına sebep olabilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet kolektif yeterlik inancı algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Bunun nedeni olarak kadın öğretmenlerin bilhassa kendi aralarında daha kolektif çalışmaya yatkın olmaları gösterilebilir. Ayrıca olaylara yaklaşımları veya öğrenciler ile olan diyaloglarında bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Bir diğer bulguya göre yaş değişkeni öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur. 50 yaş ve üzeri öğretmenler 20-35 yaş arası öğretmenlerden daha yüksek ortalamada kolektif yeterlik inancına sahiptir. Mesleki tecrübe ve dolayısıyla meslektaşları arasında daha güçlü ilişkilerin olması 50 yaş üzeri öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca 20-35 yaş arası öğretmenlerin yeni göreve başlama yaş aralığını da içeriyor olması bu sonuca bir neden olarak gösterilebilir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha da yüksek olmasına neden olacak çalışmalar yürütücüler tarafından koordine edilmeli ve planlanmalıdır. Proje tabanlı etkinlikler okullarımızda yaygınlaştıkça öğretmenlerin işbirliği için çalışmaları teşvik edilecek olup kolektif bir okul ortamına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Arıkan, S. (2009). *Collective Efficacy And Organizational Effectiveness: Antecedents And Consequences*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Yök Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism İn Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W. H.Freeman And Company.
- Borgogni, L., Petitta, L., & Mastorilli, A. (2010). Correlates of collective efficacy in the Italian Air Force. *Applied Psychology*, 59(3), 515-537.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (Çev. A.Aypay). Ankara. (Eserin aslının yayın tarihi 2011).
- Collins, C. G. and Parker, S.K. (2003). 'Designing Project Teams To Enhance Their Collective Efficacy', *İn 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference, Presented At 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference*, Melbourne, 26 - 29 June
- Demir, K. (2008). Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnan-ncı: İşbirliği Kültürü ve Öz Yeterlik İnanncının Rolü. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 33, 93- 112.
- Gibson, C.B. and Earley, P.C. (2007). Collective Cognition İn Action: Accumulation, Interaction, Examination And Accommodation İn The Development And Operation Of Group Efficacy Beliefs İn The W Orkplace. *Academy Of Management Review*, 32(2), 438-458.
- Goddard, R. D., Hoy, W K., & Hoy, A. W (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, And Future Directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.

Goddard, R. D., Logerfo, L., & Hoy, W K. (2004). High School Accountability: The Role Of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, T. (2013). “Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algılan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10)2, 195- 227.

Öcal, H. ve Aydın, O. (2009). Spor Takımlarında Kolektif Yeterlilik, Öz-Yeterlilik ve Sargınlık Algıları İle Başarı Algı Vee Beklentileri Arasındaki İlişkiler. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2)

Polatçı, S. ve Cindiloğlu, M. (2013). “Kişi örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: duygusal bağlılığın aracılık rolü”. *Süleyman Demirel üniversitesi iktisadi idari bilimler dergisi*, 18(3), 299-318.

Riggs, M.L. Warka, J. Babasa,B., Betancourt, R. Hooker, S. (1994). Development And Validation Of Self-Efficacy And Outcome Expectancy Scales For Job-Related Applications. *Educational And Psychological Measurement*, 54, 793-802.

Zaccaro, S. J. Blair, V. Peterson, C. Zazanis, M. (1995). Collective Efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation, And Adjustment: Theory, Research, And Application* (Pp. 305e328). New York: Plenum Press.

Zincirli, M. (2017). “Üniversitelerdeki Örgüt Yapısının Akademisyen Davranışları Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

YENİ 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ÖĞRENME ALANLARI, KAZANIMLAR VE BECERİLER

Dr. Hüseyin EROL
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere hazırlanmış olan 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme alanları, kazanımlar ve beceriler açısından önceki sosyal bilgiler programı ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında önceki programda 8 öğrenme alanı yer alırken yeni öğretim programında 7 öğrenme alanının bulunduğu, ilk defa etkin vatandaşlık adı altında bir öğrenme alanına yer verildiği görülmüştür. Önceki öğretim programında 46 kazanım yer alırken yeni programda 34 kazanıma yer verilerek sadeleşmeye gidildiği tespit edilmiştir. Yeni programda yer alan kazanımların taksonomik açıdan önceki programa benzer şekilde ağırlıklı olarak bilişsel alanda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Önceki programdaki kazanımlarla karşılaştırıldığında yenilenen programdaki kazanımlardan bir kısmının üst bilişsel düzeyde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Diğer taksonomik alanlarla ilişkili kazanımların az sayıda olması eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Önceki öğretim programında tüm kazanımlar için 15 beceri olmasına karşın yeni sosyal bilgiler öğretim programında 26 beceriye yer verildiği tespit edilmiştir. Yenilenen öğretim programında genel anlamda bir sadeleşmeye gidildiği ve dersin teorik yoğunluktan kurtarılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların önceki programın aksine birden fazla disiplinle ilişkilendirilmeye çalışıldığı bu yönüyle de sosyal bilgilerin çok yönlü düşünebilen farklı bakış açısına sahip bireyler yetiştirme amacına hizmet ettiği ortaya çıkmıştır. Kazanımlar farklı taksonomik alanlar göz önüne alınarak hazırlanabilirdi. Öğretim programı uygulamaya geçilmeden önce bazı okullarda pilot olarak uygulanabilirdi. Yenilenen programla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik çalışmalar yapılarak programının işlevselliği ortaya konulabilir.

97

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, 5. Sınıf, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı.

EVALUATION OF THE NEW CURRICULUM OF SOCIAL STUDIES FOR THE 5TH-GRADERS: LEARNING DOMAINS, ACQUISITIONS AND SKILLS

Abstract

In this research, the curriculum of Social Studies for the 5th-graders, which was prepared to be employed in 2017-2018 school year, was examined by comparing to the previous curriculum of Social Studies in terms of the learning domains, acquisitions and skills. Of the qualitative research designs, the document analysis method was used in the research. Through findings of the research, it was found out that while 8 learning domains were included in the previous

curriculum, the new curriculum involves 7 learning and a learning domain named as active citizenship for the first time. It was revealed that a simplifying in terms of acquisitions was preferred by employing 34 acquisitions in the new curriculum whereas the previous curriculum consisted of 46 acquisitions. Acquisitions in the new curriculum were revealed to be mainly in the cognitive domain, similar to the previous curriculum taxonomically. Some of the acquisitions in the renewed curriculum were determined to be associated with analysis, synthesis and assessment steps in upper cognitive levels when compared to the acquisitions in the previous curriculum. The fact that acquisitions associated with other taxonomic domains are in small number was regarded as a deficiency. It was revealed that while in the previous curriculum there were 15 skills for all acquisitions, 26 skills are included in the new curriculum of Social Studies. It was been concluded that a simplifying was applied in the renewed curriculum in general terms and the course was tried to be saved from theoretical intensity. It was revealed that unlike the previous curriculum, the acquisitions were tried to be associated with more than one discipline and the acquisitions, on that sense, serve to the aim of Social Studies to raise individuals having different perspectives and thinking sophisticatedly. The acquisitions could have been prepared considering different taxonomic domains. The curriculum could have been employed as a pilot scheme in some schools before it was put into practice. The functionality of the curriculum can be determined through studies for opinions of teachers and students on the renewed curriculum.

Keywords: Secondary school, 5th grade, social studies, curriculum.

GİRİŞ

98

Genel kabul gören anlayışla eğitim bireyin hayatında çok yönlü bir değişim ve dönüşümün yaşandığı kapsamlı ve uzun bir süreç olarak bilinmektedir. Kurumsal olarak ailede başlayan anne ve babanın birinci derece etkili olduğu eğitimin ilk adımının atılmasından sonra bireyin okul hayatının başlamasıyla birlikte düzenli, disiplinli ve programlı bir şekilde öğretim faaliyeti uzun yılları kapsayacak bir şekilde devam eder. Yaşadığımız yüzyıl bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı küreselleşme olgusunun dünyayı küçük bir köye çevirdiği bir dönem olarak bilinmektedir. Bilgi birikiminin artması bununla birlikte teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla artmasıyla birlikte insanoğlunun hayatı kolaylaşmakta ve inanılmaz bir değişime uğramaktadır. Dünyanın çok uzak bir noktasında meydana gelen bir olay anında öğrenilebilmekte ve yaşanan gelişmeler hızlı bir şekilde canlı olarak aktarılabilir. Sosyal, siyasal ve ekonomik alandaki büyük değişim hareketlerine karşı dünya genelinde anında tepkiler verilebilmektedir. Savaş karşıtı söylemler, açlıkla ve salgın hastalıklarla mücadele, küresel ısınma ve etkileri bunlara örnek olarak verilebilir. Günümüz dünyasındaki hızlı değişim, nitelikli insan gücü kavramını da değiştirdiği gibi bu insan gücünü yetiştirme noktasına önemli görülen kaliteli eğitim anlayışını da değiştirmektedir (Fullan, 1991). Birey kendisini yenilenen ve değişen dünyaya uyum sağlamak zorunda hissetmektedir. Günümüz insanı eski alışkanlıklarını değiştirmek zorunda kalmakta, kendisini sürekli yenileyebilen, aktif, yaratıcı bir zihinsel yapı kişinin çok yönlü gelişim sürecine olumlu katkılar sunabilmektedir. Geleneksel, otoriter, kapalı bir toplumsal yapı günümüz dünyasındaki yerini geri dönülmez bir şekilde yitirmiş durumdadır. Ülkemizde tüm bu döngüden etkilenen kurumsal yapıların başında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana yürütücüsü ve planlayıcısı konumunda olan Milli Eğitim

Bakanlığı da kendisini çağın gereklerine göre yenilenme ihtiyacı içerisinde bulmaktadır. İlkokuldan yükseköğretime kadar hazırlanan öğretim programları eğitim sistemindeki temel felsefeyi yansıtmaması bakımından ayrı bir öneme haizdir. Eğitim-öğretim anlayışı ile birlikte öğretim programlarının da zamanın, bireylerin, toplumun ve ülkenin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde farklı dönemlerde ele alınması, gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Demirel, 2004). Öğretim programı “belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1994). Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak ta tanımlanabilir (Demirel, 2007).

İlköğretimde güncellenen ders programları içerisinde yer alan önemli derslerden birisi de ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programıdır. Bu ders isim olarak ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, orta dereceli okulların programlarını yeniden düzenlemekle görevli olan bir komite tarafından resmen kullanılmıştır (Güngördü, 2002). İyi ve nitelikli vatandaş yetiştirme noktasında özel bir önem atfedilen sosyal bilgiler dersi, Türkiye’de ilköğretim okulu programlarına bu adıyla ilk olarak 1968 yılında girmiştir. Bundan önceki dönemlerde ise, dersin kapsamına giren amaçlara Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi ile Toplum ve Ülke İncelemeleri gibi dersler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır (Sönmez, 1999). 1985 yılında ortaokullarda sosyal bilgiler eğitime son verilmiş ve bunun yerine Milli Coğrafya, Milli Tarih dersleri uygulamadaki yerini almıştır. Daha sonra 1992 yılında yeni bir Vatandaşlık Bilgileri programı uygulamaya girmiş; 1993’te de Milli Tarih ile Vatandaşlık Bilgileri programında bazı değişiklikler yapılmıştır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998). 1997- 1998 öğretim yılında ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında sosyal bilgiler dersi uygulamasına tekrar geçilmiştir (Güngördü, 2002). 1998 ve 2004 yıllarında yapılan program geliştirme çalışmalarında, dersin adı ve programlardaki yeri korunmuş; fakat özellikle 2004 yılında yapılan düzenlemeler ile derse atfedilen misyon, dersin eğitimsel amaçları, öğretim anlayışı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İlköğretim programlarında yer alan diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersi programı da yapılandırmacı öğretim yaklaşımı doğrultusunda yeniden hazırlanmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler Programı yapılan bazı değişikliklerle 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm 6. sınıf ve 2007-2008 Öğretim yılından itibaren de tüm 7. sınıflarda uygulamaya konulmuştur (Fettahoğlu, 2011). 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı kanunla ülkemizde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte sosyal bilgiler dersi ilkokullarda 4. sınıf ortaokullarda ise 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Çatak, 2015). 2017 yılında milli eğitim bakanlığı ilkökul, ortaokul ve liselerde tüm derslerde öğretim programlarını yenileme doğrultusunda büyük bir değişime imza atmıştır. Yenilenen öğretim programları aşama aşama uygulamaya sokulmaya başlanmıştır. Bakanlık değişimin gerekçesi olarak Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirdiğini içerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz ettiğini ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması gibi sebeplerden yola çıkarak ders programlarının yenilenmesine karar vermiştir (ttkb.meb.gov.tr). Yenilenen

ders programları içerisinde yer alan 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanları, kazanım ve beceriler açısından önceki öğretim programıyla karşılaştırılması düşüncesinden hareketle bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında sosyal bilgiler ders programının ileriye dönük yenilenme sürecine pozitif katkı sunmak amaçlanmıştır.

Problem cümlesi

Yenilenen ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme alanları, beceriler ve kazanımlar açısından hangi özelliklere sahiptir? Şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi; dergi, kitap, anı, makale ve roman gibi yazılı kaynakların incelenmesine dayanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Çalışmada ilk olarak önceki 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş, ders programında yer alan kazanımlar, öğrenme alanları ve beceriler incelenmiş daha sonra yenilenen 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgularla ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan yeni 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları, kazanımlar ve becerilerin önceki öğretim programıyla karşılaştırılıp değerlendirilmesine ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Birey ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı				Yeni Öğretim Programı			
Öğrenme Alanı	Belirlene n Süre	Beceril er	Taksonomik Sınıflama	Öğrenme Alanı	Belirlene n Süre	Beceriler	Taksonomi k Sınıflama
Birey ve Toplum				Birey ve Toplum			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1.Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.	9 Ders Saati	Yazılı anlatım	Bilişsel Alan	SB.5.1.1.Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.	14 Ders Saati	Sosyal katılım	Duyuşsal Alan
2.İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.			Bilişsel Alan				
3.Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.1.2.Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.			Bilişsel Alan
4. Çocuk olarak haklarını fark eder.			Duyuşsal Alan	SB.5.1.3.Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.			Duyuşsal Alan
				SB.5.1.4.Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.			Bilişsel Alan

Önceki sosyal bilgiler öğretim programda yer alan “Birey ve Toplum” öğrenme alanının yeni programda da yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanı için kazanım sayısında herhangi bir değişiklik yapılmamasına rağmen kazanımların içerik olarak değiştiği görülmektedir. Önceki programda bu öğrenme alanı için belirlenen kazanımlarda öğrencinin grup ve kurumların özelliklerini bilmesi kendi haklarını öğrenip rolleri ile ilişkilendirmesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yeni öğretim programında ise sosyal bilgiler dersinin ana amaçlarından biri olan etkin vatandaşlık üzerinde bir yoğunlaşmanın olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte önceki programla uyumlu olarak öğrencinin katıldığı gruplar ve üstlendiği roller ve kendi hakları ile ilgili farkındalığın artırılmasının amaç edinildiği değerlendirilmektedir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için yazılı anlatım becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun olarak sosyal katılım becerisi belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki 3 kazanımın (1. 2. 3.) bilişsel alanla, 1 kazanımın (4.) duyuşsal alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Yeni öğretim programında ise 2 kazanımın (2. ve 4.) bilişsel alan, 2 kazanımın (1. ve 3.) duyuşsal alanla ilişkili olduğu

görülmektedir. Bilişsel alanla ilişkilendirilebilecek kazanımlar arasında üst düzey düşünmeye yönelik herhangi bir kazanımın yer almadığı daha çok kavrama basamağı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Duyuşsal alanla ilişkilendirilebilecek kazanımlardan üst düzey düşünmeyi gerektiren kişilik haline getirme basamağıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Yeni öğretim programında önceki programa oranla kazanım sayısı aynı olmakla birlikte bu öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin artırılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı			Taksonomik Sınıflama	Yeni Öğretim Programı			Taksonomik Sınıflama
Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler		Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler	
Kültür ve Miras				Kültür ve Miras			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1.Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanıır.	18 Ders Saati	Görsel kanıt kullanma	Bilişsel Alan	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder.	18 Ders Saati	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Duyuşsal Alan
2.Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.			Bilişsel Alan	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıır.			Bilişsel Alan
3.Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini “benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.			Bilişsel Alan	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.			Bilişsel Alan
4.Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.			Bilişsel Alan	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.			Bilişsel Alan
5.Kanıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.			Bilişsel Alan	SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.			Bilişsel Alan
6.Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.							

Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin önceki ve yeni öğretim programındaki kazanımlar karşılaştırıldığında yeni öğretim programında kazanım sayısının önceki programa göre azaltıldığı görülmektedir. Önceki öğretim programında olduğu gibi yeni programda bu öğrenme alanında ülkemizdeki çeşitli kültürel ve tarihi mekânların tanıtılması, öneminin fark edilmesi ve

bu öğelerin insanların bir arada yaşamasına katkısının öğretilmesi amaçlanmıştır. Yeni programda önceki öğretim programa göre bu öğrenme alanında dikkat çekici olan unsur Atatürk ilke ve inkılapları ile ilişkili olan kazanımlara (5. *Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.* 6. *Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.*) yer verilmemesidir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için görsel kanıt kullanma becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki kazanımların tamamının bilişsel alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Yeni öğretim programında ise 4 kazanımın (2. 3. 4. ve 5.) bilişsel alanla, 1 kazanımın (1.) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey düşünmeye yönelik analiz ve değerlendirme basamaklarıyla ilişkilendirilebilecek kazanımların yanında duyuşsal alanda alma basamağıyla ilişkili kazanıma yer verildiği görülmektedir. Yeni öğretim programında önceki programla benzer şekilde bu öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin aynı şekilde bırakıldığı görülmektedir. Ancak yeni programda kazanım sayısında azalma olduğu da görülmektedir.

Tablo 3. İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı				Yeni Öğretim Programı			
Öğrenme Alanı	Belirlene n Süre	Beceriler	Taksonomik Sınıflama	Öğrenme Alanı	Belirlene n Süre	Beceriler	Taksonomik Sınıflama
İnsanlar Yerler ve Çevreler				İnsanlar Yerler ve Çevreler			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıtır.	18 Ders Saati	Gözlem	Bilişsel Alan	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	18 Ders Saati	Harita Okuryazarlığı Çevre Okuryazarlığı Gözlem	Bilişsel Alan
2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.			Bilişsel Alan	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.			Bilişsel Alan
3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.3.3. Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.			Bilişsel Alan
4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.			Bilişsel Alan	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.			Bilişsel Alan
5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.			Bilişsel Alan
6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.			Bilişsel Alan				
7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.			Duyuşsal Alan				

İnsanlar Yerler ve Çevreler adlı öğrenme alanına yeni öğretim programında da yer verildiği görülmektedir. Yeni programda kazanım sayısında azalmaya gidildiği tespit edilmiştir. Bu yönüyle bir sadeleşmeye gidildiği söylenebilir. Yeni programdaki kazanımların önceki kazanımları kapsayacak şekilde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Ancak eski programda yer alan “Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.” Şeklindeki kazanımı içerecek bir kazanımın yeni kazanımlar içerisinde yer almadığı tespit edilmiştir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için gözlem becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun

olarak harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem becerisi belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki 6 kazanımın (1., 2., 3., 4., 5. ve 6.) bilişsel alanla, 1 kazanımın (7. kazanım) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Yeni öğretim programındaki kazanımların tamamının bilişsel alanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar arasında bilişsel alanın üst düzey düşünmeye yönelik analiz ve değerlendirme basamaklarıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında kavrama basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında önceki programla benzer şekilde bu öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin aynı şekilde bırakılmasına rağmen kazanım sayısında azalma olduğu da görülmektedir.

Tablo 4. Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı			Taksonomi k Sınıflama	Yeni Öğretim Programı			Taksonomi k Sınıflama
Öğrenme Alanı	Belirle nen Süre	Beceriler		Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler	
Üretim, Dağıtım ve Tüketim				Üretim, Dağıtım ve Tüketim			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	18 Ders Saati	Basit istatistik verileri okuma	Duyuşsal Alan	SB.5.5.1. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.	18 Ders Saati	İş Birliği Girişimci lik Yenilikçi lik Araştırm a	Bilişsel Alan
2.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.5.2. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.			Bilişsel Alan
3.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.			Bilişsel Alan	SB.5.5.3. Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.			Bilişsel Alan
4.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.5.4. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.			Bilişsel Alan
5.Ekonomideki insan etkisini fark eder.			Bilişsel Alan	SB.5.5.5.Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.			Bilişsel Alan
6.Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.			Duyuşsal Alan	SB.5.5.6.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.			Bilişsel Alan
7.İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.			Bilişsel Alan				

Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıyla ilgili önceki öğretim programında yer alan 7 kazanımın yeni programla birlikte 6'ya indirildiği görülmektedir. Önceki programda ağırlıklı olarak öğrencinin yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri bilmesi bunları bölgesindeki coğrafi özelliklerle ilişkilendirmesi üzerinde durulurken yeni programda öğrencinin yaşadığı bölgedeki

ekonomik faaliyetlerin kendi yaşamına etkisini fark etmesi üretim tüketim ağını analiz etmesi ve bununla ilgili fikirler üretmesi noktasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Her iki programdaki kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde yeni programın eski programa göre öğrenciden daha üst düşünme becerileri ortaya çıkarmaya yönelik olduğu söylenebilir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için basit istatistiki verileri okuma becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun olarak iş birliği, girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma becerileri belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki 5 kazanımın (2., 3., 4., 6. ve 7.) bilişsel alanla, 2 kazanımın (1. ve 5. kazanım) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu görülürken yeni öğretim programındaki kazanımların tamamının bilişsel alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel alanın üst düzey düşünmeye yönelik analiz ve sentez basamaklarıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında önceki programla benzer şekilde bu öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin aynı şekilde bırakılmasına rağmen yeni programda kazanım sayısında azalma olduğu da görülmektedir.

Tablo 5. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı				Yeni Öğretim Programı			
Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler	Taksonomik Sınıflama	Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler	Taksonomik Sınıflama
Bilim, Teknoloji ve Toplum				Bilim, Teknoloji ve Toplum			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir	12 Ders Saati	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma	Bilişsel Alan	SB.5.4.1.Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	14 Ders Saati	Öz Denetim Dijital okuryazarlık	Bilişsel Alan
2. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.			Bilişsel Alan	SB.5.4.2. Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir.			Duyuşsal Alan
3. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.			Duyuşsal Alan	SB.5.4.3.Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.			Bilişsel Alan
4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.			Duyuşsal Alan	SB.5.4.4.Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.			Bilişsel Alan
5. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.			Bilişsel Alan	SB.5.4.5.Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.			Duyuşsal Alan
6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.			Bilişsel Alan				

Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı için önceki öğretim programında 6 kazanımın yer aldığı yeni programda ise bu sayının 5'e düşürüldüğü görülmektedir. Yeni programda ağırlıklı olarak sanal ortam ve bu ortamın güvenli kullanımı ve bilimsel etik ile ilgili kazanımlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Önceki programda Atatürk'ün bilim ve teknolojiye önem vermesiyle ilgili olan kazanımın yeni programda yer almadığı tespit edilmiştir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için kütüphane ve referans kaynakları kullanma becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun olarak öz

denetim ve dijital okuryazarlık becerileri belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki 4 kazanımın (1., 2., 5. ve 6.) bilişsel alanla ilişkili olduğu, 2 kazanımın (3. ve 4.) duyuşsal alanla ilişkili iken, yeni öğretim programında 3 kazanımın (1., 3. ve 4.) bilişsel alanla, 2 kazanımın (2. ve 5. kazanım) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel alanın üst düzey düşünmeye yönelik sentez ve değerlendirme basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği, bunun yanında duyuşsal alanda yine üst düzey düşünme gerektiren kişilik haline getirme basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında bu öğrenme alanı için belirlenen kazanımlar önceki programa göre azaltılmasına karşın ders saatinin de artırıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı				Yeni Öğretim Programı			
Öğrenme Alanı	Belir lenen Süre	Beceri ler	Taksonomik Sınıflama	Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceri ler	Taksonomik Sınıflama
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler				Etkin Vatandaşlık			
Kazanımlar	6 Ders Saati	Sosyal katılım	Bilişsel Alan	Kazanımlar	12 Ders Saat	Araştırma Sosyal katılım	Bilişsel Alan
1.Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.6.1.Çevre sindeki toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.			Bilişsel Alan
2.Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.			Bilişsel Alan	SB.5.6.2.Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.			Bilişsel Alan
3.Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.			Bilişsel Alan	SB.5.6.3.Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.			Bilişsel Alan
4.Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.			Bilişsel Alan	SB.5.6.4.Bayrak ve			Duyuşsal Alan
5.Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.							

Güç, Yönetim ve Toplum				İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.			
1.Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. 2.Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. 3.Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir. 4.Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. 5. Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.	15 Ders Saati	Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme	Duyuşsal Alan Bilişsel Alan Bilişsel Alan Bilişsel Alan Duyuşsal Alan				

Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum adı altında iki öğrenme alanı şeklinde önceki öğretim programında yer alan bu öğrenme alanlarına ait kazanımların yeni öğretim programında Etkin Vatandaşlık adı altında tek öğrenme alanında verildiği görülmektedir. Önceki programda bu iki öğrenme alanı için toplamda 10 kazanım yer alırken yeni öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı için 4 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu şekilde sadeleştirmeye ve bütünleştirmeye gidildiği anlaşılmaktadır. Bu yeni öğrenme alanının sosyal bilgilerin önemli amaçlarından biri olan “etkin vatandaş yetiştirme” hedefine ulaşılması açısından önemli bir yenilik olduğu söylenebilir. Önceki öğretim programında Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanı için sosyal katılım becerisi, Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı için basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme becerilerini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımlara uygun olarak araştırma ve sosyal katılım

becerileri belirlenmiştir. Önceki programda Guruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanındaki kazanımların tamamının bilişsel alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanındaki 3 kazanımın (2., 3. ve 4. kazanım) bilişsel alanla, 2 kazanımın (1. ve 5. kazanım) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki 3 kazanımın (1., 2. ve 3.) bilişsel alanla, 1 kazanımın (4. kazanım) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel alanın alt düzey düşünmeye yönelik kavrama basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği bununla birlikte üst düzey düşünmeye yönelik analiz basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanıma da yer verildiği, duyuşsal alanda ise değer verme basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle yeni öğretim programında bu öğrenme alanındaki kazanımların öğrencilerin çok yönlü düşünebilmesine olanak sağlayacağı söylenebilir. Yeni öğretim programına eklenen bu öğrenme alanı için belirlenen ders saatinin kazanım sayısı göz önüne alındığında yeterli olabileceği söylenebilir.

Tablo 7. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanına İlişkin Veriler

Önceki Öğretim Programı			Taksonomik Sınıflama	Yeni Öğretim Programı			Taksonomik Sınıflama
Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler		Öğrenme Alanı	Belirlenen Süre	Beceriler	
Küresel Bağlantılar				Küresel Bağlantılar			
Kazanımlar				Kazanımlar			
1.Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	12 Ders Saati	Olgu ve düşünceleri ayırt etme	Duyuşsal Alan	SB.5.7.1.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde yaşadığı ilin yerini ve önemini araştırır.	14 Ders Saati	Araştırma Yaratıcılık	Bilişsel Alan
2.Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.			Duyuşsal Alan	SB.5.7.2.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.			Bilişsel Alan
3.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.			Bilişsel Alan	SB.5.7.3.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.			Bilişsel Alan
4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.			Bilişsel Alan	SB.5.7.4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.			Bilişsel Alan
5.Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.			Duyuşsal Alan	SB.5.7.5.Toplumu n ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler önerir.			Bilişsel Alan
6.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.			Bilişsel Alan				

Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin kazanımlar incelendiğinde önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için 6 kazanımın yer aldığı, yeni öğretim programında ise bu sayının 5'e düşürüldüğü görülmektedir. Önceki programda ülkelerarası ekonomik faaliyetler ve bununla bağlantılı olguları öğrencilerin fark etmesi istenirken yeni programda bununla ilgili sadece 1 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Dünya çocuklarının ortak yönleriyle ilgili kazanıma yeni programda yer verilmediği tespit edilmiştir. Yeni programda bu öğrenme alanıyla ilgili kazanımların ağırlıklı olarak ülkelerarası ekonomik ilişkiler, turizm faaliyetlerinin uluslararası ilişkilerdeki yeri üzerinde durulduğu dikkati çekmektedir. Önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisini öğrencilerin edinmeleri amaçlanmışken yeni öğretim programında kazanımlara uygun olarak araştırma ve yaratıcılık becerileri belirlenmiştir. Önceki programda bu öğrenme alanındaki 3 kazanımın (3., 4. ve 6.) bilişsel alanla, 3 kazanımın (1., 2. ve 5.) ise duyuşsal alanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yeni öğretim programındaki kazanımların ise tamamının bilişsel alanla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bilişsel alanın üst düzey düşünmeye yönelik sentez basamağıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlara da yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında önceki programa kıyasla bu öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin kazanım sayısı azaltılmasına rağmen artırıldığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada yenilenen 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme alanları, kazanımlar ve beceriler açısından önceki ders programı ile karşılaştırılmış araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

111

Yenilenen 5. sosyal bilgiler öğretim programında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde öğrencinin toplumsallaşma sürecine katkı sunulmasının amaç edinildiği, insan hakları eğitimi, psikoloji ve sosyoloji disiplinleriyle ilişkilendirmenin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme alanında bulunan kazanımlar önceki öğretim programında yer alan kazanımlarla karşılaştırıldığında içerik olarak çok fazla bir değişikliğe gidilmediği, bu öğrenme alanında “SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.” Şeklinde hazırlanmış olan kazanımın ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kazanım sosyal bilgilerin ana amaçlarından biri olan “etkin vatandaş yetiştirme” hedefiyle ilişkilendirilebilir. Bu öğrenme alanında yer alan “SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder.” Şeklindeki kazanımının önceki 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer aldığı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanacak olan 6. sınıf öğretim programından bu kazanımın çıkarılacak olması 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında sadeleşmeye gidilmesinin ilk adımı olarak değerlendirilebilir. Önceki ders programında bu öğrenme alanı için 9 ders saatinin ayrıldığı, yeni öğretim programında ise ders saatinde değişikliğe gidilerek 14 ders saatinin bu öğrenme alanı için ayrıldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle yeni öğretim programında bu öğrenme alanının öğretimine daha fazla zaman ayrılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Milli bir bilincin oluşturulmasının hedeflendiği “Kültür ve Miras” öğrenme alanının ağırlıklı olarak tarih disipliniyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenme alanı için yeni öğretim programında yer alan kazanımlardan yola çıkılarak öğrencinin Türk kültürünün dünya

mirasına katkılarını öğrenebileceği ve kültürel zenginliğin tanıtılması yönüyle öğrencide farkındalık yaratılmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu öğrenme alanıyla ilgili olan kazanımların açık, anlaşılır ve sade olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önceki ders programında olduğu gibi yenilenen öğretim programında da bu öğrenme alanı için 18 ders saatinin ayrıldığı, yeni öğretim programında kazanım sayısında önceki programa göre azalmaya gidildiği göz önüne alınırsa ders saatinin yeterli olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki iklimin insan yaşamı üzerindeki etkilerini fark etmesi, yaşadığı bölgenin coğrafi özelliklerini beşeri unsurlarla ilişkilendirmesi, afet bilincinin geliştirilmesi aynı zamanda doğal afetlerin oluşumu ve bu afetlerle ilgili alınabilecek tedbirler konusunda duyarlı olmalarının amaçlandığı İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanıyla ilgili hazırlanmış olan kazanımların sosyal bilgileri oluşturan temel disiplinlerden biri olan coğrafya ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yenilenen öğretim programında ve önceki öğretim programında bu öğrenme alanı için 18 ders saatinin ayrıldığı görülmektedir. Önceki ve yeni öğretim programındaki kazanımlara bakıldığında yeni programda kazanım sayısının azaltılmış olması bu öğrenme alanı için daha geniş bir zaman diliminin olacağını bunun da dersten alınacak verimi artırabileceği değerlendirilmektedir.

Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanında öğrencilerin yaşadıkları bölgenin ekonomik faaliyet alanlarını belirleyerek var olan kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, bu kaynakların bilinçli kullanılması konusunda öğrencilerde duyarlılık oluşturulması amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanındaki kazanımların ağırlıklı olarak ekonomi disipliniyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yeni öğretim programındaki kazanımlar önceki kazanımlarla karşılaştırıldığında öğrencilerin daha üst düzey bilişsel becerilere ulaşmalarının amaçlandığı söylenebilir. Yenilenen öğretim programında ve önceki programda bu öğrenme alanı için 18 ders saatinin ayrıldığı tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında kazanım sayısının azaltılmış olmasının kazanımlara edinim noktasında kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

112

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanıyla ilgili yeni öğretim programındaki kazanımlar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında ilk defa “sanal ortam” ve bu ortamın güvenli bir şekilde kullanılması, sanal dünyadan elde edilen bilgilerin doğruluğunun ve güvenilirliğinin öğrenciler tarafından sorgulanması ve bu bilgileri belirli süzgeçlerden geçirdikten sonra kullanmaları konusunda farkındalık yaratmak amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanındaki kazanımlarla öğrencilerin “bilimsel dürüstlük” olgusunu içselleştirmeleri beklendiği düşünülmektedir. Uygun içerik ve etkinliklerle bu öğrenme alanı desteklendiğinde günümüzün önemli sorunlarından biri haline gelen sanal ortamın daha sağlıklı ve güvenli bir şekilde kullanılmasının önü açılacaktır. Bu öğrenme alanının daha çok iletişim, bilgi teknolojisi, insan hakları eğitimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Önceki ders programında bu öğrenme alanı için 12 ders saatinin ayrıldığı yenilenen öğretim programında ise 14 ders saatinin ayrıldığı tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında önceki programa göre kazanım sayısında azalmaya gidilmiş olması dersin işleniş açısından önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanımların bir kısmının önceki sosyal bilgiler öğretim programında “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür. Yeni öğretim programında “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanlarının kaldırıldığı, önceki programda bu iki öğrenme alanı için 10 kazanımın yer aldığı yeni programda ise etkin vatandaşlık öğrenme alanı için 4 kazanımın belirlendiği görülmüştür. Bu 5 kazanımın kapsayıcı

şekilde hazırlandığı söylenebilir. Yeni hazırlanan öğretim programında en dikkat çekici ve yenilenmiş öğrenme alanının “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı olduğu düşünülmektedir. Yeni hazırlanan kazanımların sosyoloji ve siyaset bilimi ile ilişkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları edinmeleri halinde toplumsal yaşamda yer alan kurumları tanıyarak bu kurumların işleyişini öğrenmeleri aynı zamanda STK’ların toplumsal duyarlılık yaratma noktasındaki rolünün farkına varmaları, egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer vermeleri ve bunları içselleştirmeleri de amaçlanmıştır. Önceki öğretim programında iki ayrı öğrenme alanı şeklinde verilen öğrenme alanları için toplamda 21 ders saatinin ayrıldığı yeni öğretim programında ise bu öğrenme alanı için 12 ders saatinin ayrıldığı tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında sadeleştirilerek verilen 4 kazanım için ayrılan ders saatinin kazanım sayısı göz önüne alındığında yeterli olacağı söylenebilir.

Yaşadığımız yüzyılda olay ve olguları çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirebilen, çözümler üretebilen, hızlı düşünebilen aktif ve yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır. Günümüzde dünyada yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi gelişmeler kısa süre içerisinde dünyanın büyük bir bölümünde etkisini gösterebilmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde yerelden küresele doğru analiz ve değerlendirmeler yapabilmeye becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenme alanıyla öğrencilerin ekonomiden, iletişime, turizmden ortak mirasa kadar çok yönlü bir bakış açısına sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanının sosyoloji, ekonomi, turizm ve politika ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Önceki ders programında bu öğrenme alanı için 12 ders saatinin ayrıldığı, yeni öğretim programında ise 14 ders saatinin ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle yeni öğretim programında bu öğrenme alanına daha fazla yer verildiği, bunun da öğretmenler tarafından sürekli eleştiri konusu olan zaman problemi ile ilgili sıkıntıları azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

113

Yenilenen 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı genel olarak değerlendirildiğinde, önceki sosyal bilgiler programında toplamda 15 beceri bulunurken yeni sosyal bilgiler programında 26 beceriye yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretim programındaki değişime bağlı olarak becerilerin sayısının artırılması ve zenginleştirilmesi öğrencilerde daha fazla becerinin edinilmesinin yolunu açabilecektir. Programın sadeleştirilmiş olması bu becerilerin ortaya çıkarılması sürecinde öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır. Önceki öğretim programındaki kazanımlar taksonomik açıdan incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel (%76) alanla ilişkili kazanımlara daha fazla yer verildiği, duyuşsal alanla (%24) ilişkili kazanımların ise daha az yer aldığı psiko-motor alanla ilişkili kazanımlara ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programındaki kazanımlar taksonomik açıdan incelendiğinde önceki programla benzer şekilde bilişsel alanla (%86) ilişkili kazanımların yoğun bir şekilde yer aldığı, duyuşsal alanla (%11) ilişkili kazanımların daha az yer aldığı psiko-motor alanla ilişkilendirilebilecek kazanımlara ise yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Her ne kadar yeni öğretim programında bilişsel alanın ağırlığı söz konusu olsa da önceki programa göre yeni programda daha üst bilişsel beceri gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yer alan kazanımların olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ezbere daha az yönelmelerini sağlayabilir. Bu yönüyle yeni öğretim programındaki kazanımların önceki programa göre daha iyi bir şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde geçmiş yıllarda uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan araştırma konumuzla ilişkili olan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında Kırtay (2007), 2005–2006 öğretim yılı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerini

incelediği çalışmasında hedeflerin birbirini destekleyecek şekilde tasarlandığını, programda yer alan hedeflerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığını ve hedeflerin yeterli düzeyde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmamış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrencileri ezberden uzaklaştıracak şekilde tasarlandığı kanaatinde oldukları tespit edilmiştir. Ece (2007), ilköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında kazanımların sınırlandırılıp sadeleştirildiği görüşünü öğretmenlerin yarıdan fazlasının kabul ettiğini, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının programın kazanımlarının iyi belirlendiği noktasında birleştiklerini tespit etmiştir. Gömleksiz ve Bulut (2006), sosyal bilgiler programının uygulamadaki etkililiğini inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise yenilenen 5. sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar önceki programdaki kazanımlarla karşılaştırıldığında program yenilendikçe kazanımlarda sadeleşmeye gidildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Başoğlu (2009), sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında 6.ve 7. sınıf sosyal bilgiler programına yönelik öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler programını benimsedikleri ve programı iyi buldukları sonucuna ulaşmıştır. Dinç ve Doğan (2009), ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında programın öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı, başta ölçme- değerlendirme etkinlikleri olmak üzere yeni programın öğretmenler tarafından anlaşılıp uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşandığı da sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Arslan (2010), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme alt boyutları ile programın genelinin uygulamada “orta” düzeyinde etkili olduğu yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Ünal ve Başaran (2010)’ın yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunlarını inceledikleri çalışmalarında “yeni sosyal bilgiler öğretim programındaki hedefler açık bir dille ifade edilmişler midir?” sorusuna çalışmaya katılan öğretmenlerin % 50.7’sinin “evet”, % 36.7’sinin ise “kısmen” yönünde görüş bildirdikleri ve programda öngörülen hedefleri, açıklığı yönünden yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ataman (2007), ilköğretim okullarında uygulanan yeni öğretim programlarını değerlendirdiği çalışmasında, müfredat programının uygulanmasındaki metot ve tekniklerin önceki programlara göre uygulanabilirliğinin daha yüksek düzeyde olduğunu, bireysel yetenek ve farklılıkları ortaya çıkarmasından dolayı sosyal gelişimi olumlu etkilediğini, öğrencilerin düşünce sistemini geliştirmede etkili olduğunu, öğrencilere sadece bilgi yüklenmesi yapılmadığı, istenilen becerileri kazandırmada daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların aksine Doğanay (2008), çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programını değerlendirdiği çalışmasında programdaki kazanımların ifade edilmesinde amaç yazım kurallarına tam dikkat edilmediğini, programda kavram, beceri ve değer boyutlarında listelenen içeriğin önerilen etkinliklerle nasıl kazandırılacağına açık ve net olmadığını, ayrıca kavram öğretimi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklere de rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Doğanay ve Sarı (2008), öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programını incelediği çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler programının dört temel ögesi arasında en çok ölçme-değerlendirme boyutunu olumsuz bulduklarını tespit etmiştir. Programın genel felsefesi, uygulanabilirliği ve hizmet içi eğitim gereksinimi program öğelerine göre daha olumsuz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Akdağ (2008), ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütlerine göre incelediği çalışmasında öğretmenlerin programın hazırlanması sürecinde kendilerinin görüşünün alınmadığı, programın öğrencilerin araştırma becerisini geliştirdiği yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden dönütler alınarak programda gerekli görülen güncellemeler belirli aralıklarla yapılabilir.

Öğrenci velileri program hakkında bilgilendirilebilir.

Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler öğretim yılı boyunca belirli aralıklarla verilebilir.

İleride öğretim programı daha kapsamlı ve derinlemesine araştırılabilir.

Sosyal bilgiler dersinin saati artırılması sağlanıp öğretmenlerin zaman sıkıntısı giderilebilir.

Programın amacına hizmet etmesi için okullarda gerekli olan tüm materyaller sağlanmalıdır.

Öğrencilerin çok yönlü düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim programına farklı beceriler eklenebilir.

Programın uygulanmasıyla birlikte karşılaşılan sorunların çözümü, eleştirilerin alınması ve önerilerin geliştirilmesi için bakanlık bünyesinde birim oluşturulabilir.

Kaynakça

Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ataman, Y. S. (2007). İlköğretim okullarında uygulanan yeni öğretim programlarının değerlendirilmesi, ulusal teknik eğitim mühendislik ve eğitim bilimleri genç araştırmacılar sempozyumu, Kocaeli.

Bulut, İ ve Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, international conference on new trends in education and their implications 11-13 November, Antalya.

Başoğlu, M. (2009). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Can, G., Yaşar, S. ve Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programının incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 19 Sayı: 62, 69-94.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (7.Baskı)*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1-1, 17-49.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s.77-96.

Doğanay, A ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma, *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.

Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Fettahoğlu, B. (2011). *7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nitel bir çalışma (Gümüşhane ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, London: Cassell.

Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*. (47), s. 393–421.

Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basin_aciklamasi_13012017.pdf. (ET: 02.09.2017).

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. (ET:02.09.2017).

Kırtay, A. (2007). *2005–2006 Öğretim yılı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri (Kars İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, İstanbul: MEB Basımevi.

Ünal, Ç. ve Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 291-309.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULUNUN SABİT HAZIRLIK PROGRAMINDAN MODÜLER SİSTEME GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ

Fırat Üniversitesi

Öz

Uluslararası olabilme, modern üniversitelerin son yıllardaki en önemli önceliklerinden birisi olmuştur. Bu bağlamda uluslararası ve dahası küresel olabilme için yabancı dil olarak İngilizcenin Lingua Franca olarak kabul edilmesi ve yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi kaçınılmazdır. Ortaöğretimde çözülememiş olan yabancı dil öğrenme sorununun yükseköğretim kurumlarına kaldığı ve bu yüzden de üniversitelerin yabancı dilde yetkin bireyler yetiştirme hedefleri doğrultusunda sürekli birbirinden daha etkili modeller denemesi gerektiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu olarak sabit (yıllık) hazırlık programından modüler sisteme geçilmiş ve bu geçiş süreciyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışmada uygulanmış olan eski sistemle hali hazırda uygulanmakta olan yeni sistem karşılaştırılmış, öğrenci ve öğretim elemanı boyutu doğrultusunda yapılan yenileştirme çalışmaları gözden geçirilmiş ve sitem eksi ve artı yönleriyle değerlendirilmiştir.

117

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi, Modüler Sistem.

Giriş

Yabancı dil öğrenmenin öneminin her geçen gün daha da belirginleştiği ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde İngilizce öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İngilizcenin önemi bu bağlamda herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak asıl önemli olan Gökdemir'in de belirttiği üzere İngilizcenin hangi kitleye ve nasıl öğretileceği ve de bu kişilerin mevcut ve geçmiş eğitim yaşantılarından getirdiklerinin niteliğinin ne olduğu konusunun açıklığa kavuşturulması gerekliliğidir (2005, s.251). Zira Öztürk(2014) ortaokul ve lise programlarından hazırlık eğitimi çıkarılınca öğrencilerin yabancı dil öğrenim sorumluluklarının büyük çoğunluğunun yükseköğretim kurumlarına kaldığını ve üniversitelerin yabancı dile hakim öğrenciler yetiştirmek için farklı modeller uygulamak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir (s.114). Uluslararası olabilme, modern üniversitelerin son yıllardaki en önemli önceliklerinden birisi olmuştur. Bu bağlamda uluslararası ve dahası küresel olabilme için yabancı dil olarak İngilizcenin Lingua Franca olarak kabul edilmesi ve yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi kaçınılmazdır. (Altbach ve Knight, 2007, ss. 290-291, Rasskazova, 2017, s.2). Bu durumda İngilizceyi iyi öğrenmesi gereken hedef kitle üniversite öğrencileri olup geçmişten getirdikleri yabancı dil bilgilerinin yetersiz

oluşundan kaynaklanan eksiklerin üniversitede tamamlanması gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil eğitimi süreci çok yönlü ele alınması gereken bir olgudur. Bir yıl süreyle verilen hazırlık eğitimiyle öğrencilere gerçekleştiremeyecekleri hedefler koymak bu süreci zorlaştırmaktadır. Zira Gökdemir (2005) yılında yaptığı çalışmasında üniversite sınavını yeni geçip gelen öğrencilerin daha uzun süreye dağılması gereken genel İngilizce öğretiminin iki döneme sıkıştırılmasından kaynaklı sorunlar yaşadığını ortaya koymuş ve öğrenci seviyelerinin farkından kaynaklanan öğrenme hızının farklılığının sorunları daha belirginleştirdiğini belirtmiştir (s.258).

Bu problemler göz önüne alındığında yükseköğretim kurumlarında, özellikle de hazırlık eğitimi veren üniversitelerde hazırlık programlarında bir revizyon gerektiği bir gerçektir. Aydın da (2017) yaptığı çalışmasında hazırlık eğitimi ile ilgili genel sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilere uygun bir program izlenmesi,
- Geçmiş kaynaklı dile karşı var olan önyargılara karşı doğru yöntemlerin kullanılması,
- Dil sınıflarındaki materyallerin ihtiyaç doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve de
- Görüş alırken tüm paydaşlara başvurulması ve uygun ölçme-değerlendirme modellerinin kullanılması gerekmektedir (s.9).

Bu sorunlar göz önüne alındığında süreçte alternatif bir model olarak ortaya çıkan ve dil öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilen sistem modüler sistemdir. Mariani (1981), özellikle farklı dil seviyesindeki öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü büyük sınıflı kurumlarda ortaya çıkan problemleri çözme noktasında modüler sistemin işe yarayacağını öne sürmüş ve bu sistemin öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarında aktif bir şekilde rol almalarını sağlayacağını savunmuştur (s.42). Gömleksiz (2002) de modüler sistem sayesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığını ve de her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlemesine müsaade edildiğini ifade etmiştir (s.421).

118

Amaç

Bu noktadan hareketle Fırat Üniversitesi yabancı Diller Yüksekokulunda kurulduğu yıl olan 2012'den itibaren süregelen sabit hazırlık sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmak için ve yeni uygulanan modüler sistemle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Amaç hazırlık sınıflarında var olan problemlere çözüm olarak uygulanmaya konan modüler sistemle önceden uygulanan sabit hazırlık sistemi karşılaştırmak ve uygulanmaya konan modüler sistemin eksik kalan yönlerini ortaya çıkararak yeni yollar çizebilmek için sistemin en önemli öğelerinden olan öğretim elemanlarının görüşlerini almaktır.

Yöntem

Bu araştırma olgu bililim deseniyle planlanmış ve öğretim elemanlarının görüşlerini ve deneyimlerini paylaşımları istenmiştir. Cresswell (2013) olgu bilim desenin bir kaç kişinin ortak deneyimledikleri bir olguyla ilgili görüşlerinin paylaşılmasını esas aldığını belirtmiştir (s.77). Bu desen çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bazen gözlenemeyen olguların anlaşılabilmesinde görüşme yönteminin işe yaradığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.148).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Eğitimi Biriminde görev yapan 24 öğretim elemanından gönüllülük esası ile 10 öğretim elemanı alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme kapsamında kullanılacak olan sorular için öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuş ve yüksekokulun kuruluşundan beri görev yapan 3 öğretim elemanından sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ve son halini alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1-Sabit hazırlık programı hakkında görüşleriniz nelerdir?

2-Bu sistemin öğretim elemanları açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?

3-Bu sistemin öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

4-Sabit hazırlık programı ile 6 yıldır verilen İngilizce eğitiminin çıktılarını değerlendirebilir misiniz?

5-Modüler hazırlık sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6-Bu sistemin daha faydalı olacağını düşünüyorsanız hangi açılardan olacağını tartışır mısınız?

7-Bu sistemin bir fayda getirmeyeceğini düşünüyorsanız nedenlerinizi somutlaştırarak anlatınız.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre bu analiz yönteminde elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular göz önünde bulundurularak ve doğrudan alıntılar da kullanılarak betimlenir. Bu betimlemeler daha sonra yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (s.256). Elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve araştırma amacı doğrultusunda iki ana tema ve bu ana temalar altında ortaya çıkan alt temalar altında düzenlenip yorumlanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında görüşme sorularına verilen cevaplar yoluyla ulaşılan veriler tematik çerçeveyi oluşturmuş ve temayı oluşturan görüş sayısı parantez içinde (5) şeklinde belirtilmiştir. Görüşleri tam olarak yansıtabilmek için doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcıların isimleri yerine katılımcı 1 (K1) şeklinde kısaltılmış kodlar kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için alan yazın incelenmiş ve görüşme soruları bu bağlamda hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve son şeklini yapılan yorumlardan sonra almıştır. Görüşme süresince araştırmacı objektif davranmaya özen göstermiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Görüşme sonrasında ise kağıda dökülen ses kayıtları katılımcılara teker teker sunulup onayları alınmıştır.

Yapılan bir araştırmanın sonucu benzer durumdaki diğer araştırmalar için genellemelere sahipse araştırmanın dış geçerliği olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Bu noktadan hareketle araştırmacı toplanan betimsel verilerin benzer araştırmalara aynı doğrultuda olduğu kanısındadır. Bu bağlamda bulgular ve yorumlar bölümünde derinlemesine açıklamalarla birlikte doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunu yapmadaki amaç, araştırmayı okuyan kişilerde durumla ilgili aynı fikrin oluşabilmesini sağlamaktır.

Yapılan bir araştırmanın iç güvenirliliğinin olduğunu söylemek için birden fazla araştırmacının birbirinden bağımsız olarak aynı süreçte bir durumu aynı şekilde ölçmesi gerekmektedir.

Buradaki amaç oluşabilecek özneliliği en aza indirmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294). İç güvenilirliği sağlamak için yapılan görüşmelerin ardından ses kayıtları aynı zaman diliminde farklı kişilerce yazıya dönüştürülmüştür.

Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için ise araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi vermek ve verileri başkalarının da inceleyebileceği şekilde muhafaza etmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.295). Mevcut araştırmada süreç ayrıntılarıyla betimlenmiş ve de elde edilen tüm ham veriler başkalarının da inceleyebileceği bir şekilde muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcı olan Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan okutmanların araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular cevaplar bağlamında paralellik gösterenlerle birleştirilerek iki ana temada toplanmıştır.

1-Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Daha Önce Yürütülen Sabit Hazırlık Sistemine İlişkin Bulgular

Tablo 1. *Sabit Hazırlık Sistemine İlişkin Görüşler*

Tema	f
Öğrencilere uzak hedefler koymak	10
Öğrencilerin ilerleyişini takip edememek	9
İşleyiş sırasında öğretim elemanlarına fazla yük düşmeyişi	8
Farklı seviyelerde ilerleyen öğrencilerin yıl sonuna kadar aynı sınıfta olmaları	8
Uzun süreli hedeflerin motivasyon düşüklüğüne neden olması (Öğrenci-Öğretmen)	8
Sene başında planlamada yapılan herhangi bir aksaklığın yıl sonuna kadar düzeltilememesi	7
Öğrenciler açısından tüm materyalin tek seferde temininden kaynaklanan ağır yük	6
Uzun vadeli eğitim sürecinin başlarında kendilerine tanımlanan devamsızlığın çoğunu kullanan öğrencilerin sisteme ayak uydurmada zorlanmaları	6
Tüm yıl boyunca aynı öğretim elemanlarıyla çalışmanın öğrenci-öğretmen açısından getirdiği tekdüzellik	5
TOPLAM	67

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere öğretim elemanları sabit hazırlık sistemi le ilgili, öğrencilere uzak hedefler belirlendiğini (10), öğrencilerin yıl içerisinde ilerleyişlerinin takip edilemediğini (9), sabit hazırlık programının işleyiş sırasında fazla iş yükü olmayışı (8), farklı seviyelerde ilerleyen öğrencilerin yıl sonuna kadar aynı sınıfta olduklarını (8), uzun vadeli hedeflerin hem öğrencide hem de öğretim elemanlarında motivasyon düşüklüğü yarattığını (8), sene başında planlamada yapılan herhangi bir aksaklığın yıl sonuna kadar düzeltilemediği (7), öğrencilerin

yıllık materyali tek seferde temin ederken güçlük yaşadığı (6), devamsızlık hakkını sene başında bitiren öğrencilerin sisteme ayak uydurmada zorlandıklarını (6) ve de tüm yıl boyunca aynı öğretim elemanı ve öğrencilerle çalışmanın getirdiği tekdüzelik konusunda yorumlar yapmışlardır.

Öğrencilere uzak hedefler belirlendiği tüm katılımcıların ortak görüşü olmuş ve bu doğrultuda görüş ifade edenlerden birisi “*Açıkçası zaten isteksiz olan bir öğrenci grubuna Eylül ayında başladıklarında Mayıs ayının sonunda B1 düzeyinde bir yeterlik sınavına gireceklerini söyleyince öğrenciler önlerinde daha çok uzun bir zaman dilimi olduğunu düşünerek kendilerini daha başlangıçta bırakıyorlar, öğrencinin dil öğrenbilme ve bu sayede de hazırlığı atlayabilme kaygısı hep aktif olmalı bu da uzun vadeli hedeflerle sağlanabilen bir şey değil.*” (K1) şeklinde konuşmuştur.

Öğrencilerin dil seviyelerinin ne ölçüde ilerlediğini ya da ilerleyemediğini yıl içinde takip edemediklerini belirten katılımcılardan biri “*bir dönem içinde yaptığımız üç vize ve üç küçük sınavla öğrenciye sadece başarılısın ya da değilsin diyoruz notları bazında, ama bu değerlendirme sıklığı öğrencinin nerelerde eksik olduğunu kendisinin görebilmesi ya da bizim görebilmemiz için yeterli değil*” (K3) derken bir diğeri “*bu durum geride kalan için de daha ileriye gidebilecekken arkadaşlarını bekleyenler için de olumsuzluk teşkil ediyor*” (K4) şeklinde yorumlar yapmışlardır.

Sabit hazırlık programının öğretim elemanından çok fazla bir talebi olmadığı konusunda görüş birliğinde olan öğretim elemanlarından biri “*açıkçası sabit hazırlık sistemi kesinlikle çok rahat çalıştığımız bir sistemdi, iş yükü minimumda olunca rahat değildik diyemem*” derken diğeri bir katılımcı “*her türlü çok rahattık, tek sorumluluk derse girmek ve denk gelen sınavları okuyarak notlandırmaktı*” (K6) şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Yıllık olarak devam eden programın en büyük eksikliklerinden biri olarak görülen farklı seviye gruplarındaki öğrencilerin yıl boyunca aynı sınıfta aynı kaynaklarla eğitime devam etmek zorunda oluşlarıdır. Bu doğrultuda görüş bildiren K(2) “*Sene başında öğrencilere üç kitap aldırarak ve yıl sonunda onlardan B1 düzeye gelmelerini beklediğimizi ve yeterlik sınavıyla da bunu ölçeceğimizi duyurduk. Hazır bulunuşluğu yüksek olan ve düzgün adımlarla ilerleyen başarılı öğrenci kitapların ve dersin seviyesini yakalayabilirken herhangi bir nedenden dolayı hiçbir gelişme kaydedemeyen öğrenci de seviyesinin üzerindeki kitap ve derslerle devam etmek zorunda kaldı. Maalesef ki bizler de bir orta yol tutturup ne çok iyilere ne de çok kötülere göre davranabildik. Zira önümüzde yetiştirmemiz gereken bir syllabus ve Mayıs yeterliği için kitapların tamamlanmış olması gerçeği vardı.*” şeklinde konuşmuştur.

Uzun vadeli hedeflerin öğrenci ve öğretim elemanı tarafında da motivasyon düşüklüğü yarattığı da ortak bildirilen görüşler arasındadır. Bu noktaya parmak basan katılımcılardan birisi “*Sadece öğrenciler değil biz öğretim elemanları da önümüzde ulaşmamız gereken kısa vadeli bir hedef olmadığı için rehabet içindeydik, bu bile öğrenciye yansısı öğrenci kendini bırakır.*” (K8) demiştir.

Akademik yılın başında planlamada meydana gelen herhangi bir aksaklığın yıl sonuna kadar düzeltilemediğini vurgulayan katılımcılardan birisi “*Geçen yıllarda elementary düzeyde olan öğrenciler için skill dersleri tanımlıyorduk ve her seferinde de öğrencilerin bu derslerde başarısız olduğunu görüyorduk. Ancak kitap alan öğrenciler ve de yapılan programlar göz önüne alındığında herhangi bir değişiklik yapmak mümkün olmuyordu.*” (K5) şeklinde olayı

örneklendirirken bir diğeri “ seçtiğimiz yanlış bir kitabı yıl ortasında fark etmek başarısızlık dışında hiçbir sonuç vermiyordu.” (K9) demiştir.

Öğrencilerin bir akademik yıl boyunca kullanacakları materyali temin ederken maddi olarak çok güçlük yaşadıklarını belirten öğretim elemanları bu konuda da görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden birisi şu şekildedir: “Orijinal kitap almaları konusunda telkinde bulunduğumuz öğrenciler senenin başında bir çok masrafları da varken birden yüklü meblağlarda kitap parası da vermek zorunda kalıyorlardı, bu durum ya onları yasal olmayan mecralara sürüklüyor ya da sistemden daha başında rahatsız olmalarına neden oluyordu. Kitap temin etmeyen öğrencilerle de dersi yürütmenin zorlukları herkes tarafından biliniyordur sanırım.” (K7).

Devamsızlık haklarının erkenden kullanılmasının öğrenciler adına sıkıntı yarattığını belirten katılımcılardan birisi “ Dönem başına %20 devamsızlık hakkı olduğu kendisine söylenen öğrenci daha dönemin en başından bu hakkını tüketmek eğiliminde oluyor. Dönemin ortalarına geldiğinde derslere devam etmesi gerekiyor, birçok konuyu kaçırdığı için sisteme ayak uyduramıyor, derslerden kopuyor. Açıkçası bu durumda olan öğrencilere biz de geriye dönüp ders tekrarı yapamıyoruz. Sorumluluklarının bilincinde olanlara haksızlık olmaz mı bu?” (K6) şeklinde kendisini ifade etmiştir.

2-Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Yeni Yürütülmeye Başlanan Modüler Hazırlık Sistemine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Modüler Hazırlık Sistemine İlişkin Görüşler

Tema	f
Öğrenciler için belirlenen kısa vadeli hedefler	10
Karar alma sürecinde daha çok kişinin katılımı ile öğretim elemanlarının kendilerini değerli hissetmeleri	9
Hedeflerin ulaşılabilirliğinin sağladığı yüksek motivasyon	9
Amaçların ve kuralların netliğinden kaynaklanan öğretmen-öğrenci ve sistemde rahatlama	8
Öğretmen-öğretmene Öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin kalitesinde artış	8
Öğrenci seviyesini belirleyebilme	8
Aynı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıflarda olabilmesi	7
İş yükünde artış	7
Ölçme değerlendirme çalışmalarında olumlu etkilenme	6
TOPLAM	72

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim elemanları birçok konuda fikir birliği içinde bulunmuşlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak düzenlenen alt temalar frekansların yüksekliğine göre; öğrenciler için belirlenen kısa vadeli hedeflerin olumlu tarafları (10), karar alma sürecine herkesi dahil etmenin getirdiği değerlilik hissi (9), ulaşılabilir hedeflerle yükselen motivasyon (9), amaçların ve kuralların netliğinden kaynaklı rahatlatma (8), iletişimin kalitesi ve sıklığında artış (8), dönem içinde öğrenci seviyesini belirleyebilme (8), iş yükünde artış (7) ve ölçme-değerlendirme alışmalarındaki olumlu sonuçlar ekinde sıralanmaktadır.

Öğrencilere konulan kısa vadeli hedeflerin yani sekiz haftalık modüllerin öğrenciler için oldukça olumlu sonuçları olduğunu düşünen öğretim elemanlarının hepsi bu konuda ortak fikirlerini sunmuşlardır Bu doğrultuda yapılan yorumlardan biri “*Daha önceki sistemde Eylülde gelen öğrenciye Mayıs ayında yapılacak olan yeterlik sınavını anlattığımızda öğrenci kendini hiçbir şekilde sıkıntıda hissetmiyor ve önünde daha çok zamanı olduğunu düşünüp gerekli gayreti göstermiyordu. Ancak şimdiki sistemde sekiz haftanın sonunda yeterli puanı toplayabilirse bir üst modüle geçebileceğini bilen öğrencinin kendini bırakması çok zor. Sürekli çaba sarf etmesi gerekiyor. Sekiz haftanın içindeki tüm ölçme değerlendirme çalışmalarına dahil olmaya sarf ettiği çaba bile onu sürece bağlıyor.*” (K3) şeklinde olmuştur.

Öğretim elemanları modüler sistem sürecinin her aşamasında kendilerinden alınan görüşlere yer verildiği için kendilerini değerli hissettiklerini ifade etmiş ve şöyle yorum yapmışlardır: “*Süreçle ilgili yapılan görüşmeler, kitap seçim toplantıları, sıkıntılı görülen yerlerle ilgili ortak verdiğimiz kararlar ve iki haftada bir düzenli olarak yapılan sistem toplantılarıyla her şeye anında müdahale edebiliyoruz. Her türlü görüşümüze başvurulması sistemi sahiplenmemizi sağladı açıkçası ben bu durumda görüşlerime değer verilmesinden memnunum.*” (K10), “*Daha önce karar veriliyor ve bize bildiriliyordu şimdi sistemin her yerindeyiz. Kararları birlikte alıp uyguluyoruz bunun için çok memnunum.*” (K4).

Hedeflerin kısa vadeli olması hakkında yorum yaparken sekiz öğretim elemanı ulaşılabilir olmaları hususunda da olumlu yorumlar yapmıştır. Bu yorumlardan biri “*Öğrenciye sekiz hafta gerekli puanı toplaması halinde bir üst kura geçebileceğini söylemek onları motive ediyor. Kur içinde yapılan çeşitli ölçme değerlendirmeler yoluyla bu puanları toplamak gözlerinde büyümüyor ve yapabileceklerine olan inanç başarımlarını sağlıyor.*” (K1) şeklinde olmuştur.

Sistemde kuralların ve amaçların net olarak belirlenmiş ve herkesle paylaşılmış olmasının öğrenci-öğretmen-sistemde rahatlamayı getirdiği yönünde ortak görüş bildiren öğretim elemanlarından birisi “*Açıkçası önceden okulun yönetmeliğini hiç okuma gereği duymuyordum, sene başı toplantılarda öğrencilere ne duyurmanız gerektiği söyleniyorsa onu duyuruyordum ki aslında yılın ortalarında ortada bir bilgi kirliliği oluyor ve herkes kafasına göre öğrencileri bilgilendirmeye çalışıyordu. Zira yalnızca senenin en başında topluca bir araya gelebilmemiz söz konusuydu. Bu yeni sistemle öğrenci ve öğretim elemanları için hazırlanan broşürler ve yönergenin sene başında herkese dağıtılması ve bu dokümanlarda her türlü bilginin ve işleyiş kuralının belirtilmesi ile hem öğrenciler hem de bizler daha netiz.*” (K5) diyerek kendisini ifade etmiştir.

İletişimin kalitesi ve sıklığı konulu alt temayı oluşturan görüşlerden birisi “*İki haftada bir yaptığımız sistem toplantıları, ‘office hour’ uygulamasıyla öğrencilerimizle yaptığımız*

görüşmeler, ve de 'co-teaching' yoluyla paylaşılan derslerin getirdiği belki de zorunlu olan bir araya gelişler yoluyla merhaba demediğimiz arkadaşlarla bile sohbet etmeye başladık. Öğrencilerimizle ve sıkıntılarıyla daha ayrıntılı ilgilenebiliyoruz.” (K7) şeklindedir.

Daha önceleri sistemden kaynaklanan nedenler yüzünden öğrencilerin yıl boyunca seviyelerinin ne ölçüde ilerleyebildiğini belirleme şansı olmadığını ancak bu sistemle kurları geçişte öğrencinin seviyesinin ortaya çıktığı konusunda yorum yapan öğretim elemanlarından birisi “Bence işin en iyi tarafın kur geçişlerinden sonra aynı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıflarda olması. Bizler de farkındayız artık elimizdeki öğrenci aşağı yukarı A2 diyebiliriz örneğin. Öğrenciye de bunun bildirilmesi her şeyin daha somut verilerle ilerlediğini gösteriyor.” (K6) demiştir.

Yapılan yorumlar arasında olumsuz olan tek konu iş yükünün artışı olmuş ve bundan yakınan öğretim elemanlarından yedisi de hemen hemen aynı şeyi söylemişlerdir. Örnek olarak seçilen bir yorum şu şekildedir: “Sürekli birşeylere yetişmemiz gerekiyor gibi bir his var içimde, her hafta sınav hazırlıyoruz, uyguluyor ve okuyoruz da tabi bu sınavları, ayrıca portfolyo dosyaları ve writing ödevleri var. Yapılan toplantılar vs. bizi sürekli bir koşturmanın içine soktu. Daha önceki rahatlığı arıyorum. Özel işlerimi yapmaya fırsat bulamıyorum. Ama sonuçların daha iyi olacağını düşündüğüm için katlanılmaz bir durum değil bu.” (K2).

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının olumlu olduğunu belirten katılımcılardan birisi “Daha önce bir dönemde yaptığımız sınav kadar sekiz haftada sınav hazırlayıp uyguluyoruz. Daha önceki dönemlerde kitapların hazır sorularını alıp kullanırken, yeni sistemle birlikte soruları da kendimiz hazırlayıp aynı zamanda da yükseköğretim için bir soru havuzu oluşturuyoruz. Ölçme değerlendirme faaliyetlerinin çeşitlenmesi seviye belirlemede daha ileriye gidebileceğimizi gösteriyor. Sadece reading sorusu hazırlamıyoruz çünkü, bazen dinleme quizleri bazen konuşma sınavları ya da sırf kelime sınavlarıyla belli seviyede soru hazırlamak bizim ölçme değerlendirmede ilerlediğimizi gösteriyor.” (K8) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

124

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda sabit hazırlık sisteminden modüler hazırlık sistemine geçiş süreciyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Gönüllü olan 10 öğretim elamanı yarı yapılandırılmış görüşme formu dahilindeki sorulara cevap vererek araştırmaya yön vermiştir. Katılımcılar daha önceki yıllarda uygulanmış olan sabit hazırlık sistemi ile görüşleri alındığı zaman henüz sekiz haftadır uygulanmakta olan modüler hazırlık sistemini karşılaştırmışlar ve bu yeni programa bu bağlamda yeni yollar açmışlardır.

Sabit hazırlık sistemi ile ilgili sorulara verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere sistemin rahatlığından kaynaklı olarak elde edilen çıktıların kalitesinde bazı sorunlar gözlenmekteydi. Çıktıların istenilen düzeyde olamadığı sadece Fırat Üniversitesi yabancı Diller Yüksekokuluyla sınırlı olmayıp Bayraktaroğlu (2012) çalışmasında yapılan işin bir yanlığı olduğunu ve ulusal düzeyde birçok üniversitede durumun böyle olduğunu, hazırlık eğitimi istenen şartlarla tamamlayanların bile IELTS sınavlarında çok düşük puanlar aldıklarını ve sonuçların oldukça başarısız olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların yani çıktıların hedeflenen düzeyde olamamasının birçok nedeni bulunmaktadır. Mevcut araştırmayla bu nedenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında çıkarılan sonuç. İngilizce öğrenmek için en elverişli ortamın sağlanamıyor olması ve hazırlanan programlardan ve de yanlış yöntemlerden kaynaklı

sıkıntılardır. Bu sonuç Gökdemir'in (2005) yaptığı araştırmasından çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Zira Gökdemir (2005) bu doğrultuda yapılan araştırmaları incelemiş, çıkan ortak sonuçları sıralamış ve İngilizce hazırlık eğitimi olan üniversitelerin gerekli ortam ve sınıf koşullarını sağlayamadığı ve de izlencelerin çok hızlı gitmek zorunda kaldığı ve de öğrenciyi derste faal tutan yöntemlerin kullanılmadığı konularına dikkat çekmiştir (s. 254). Alınan görüşlerden yola çıkarak modüler sistemde daha gerçekçi programlar hazırlanarak ulaşılabilir hedefler belirlenmiş ve de derslerde kullanılan yöntemler ve sınavlar farklı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için çeşitlendirilmiştir ve bu sayede sisteme bir esneklik ve de aynı zamanda dinamizm kazandırılmıştır. Zira Mariani'nin de (1981) belirttiği gibi modüler sistemin anahtarı uygulanabilirliğindeki esnekliktir (s.42). Öztürk de Hacettepe üniversitesinde uygulanan modüler programın esnek ve dinamik oluşunu en güçlü yönlerinden birkaçı diyerek ortaya koymuştur (2014, s.124). Gömleksiz de çalışmasının sonuçların tartışırken modüler sistemin öğrencilere daha aktif olabilecekleri esnek öğrenme ortamları sunduğunu belirtmiştir (2002,s.424).

Öğretim elemanları farklı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının getirdiği zorluklara dikkat çekmiş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır. Yeni sistemin getirdiği faydalardan birisi olarak da bu yapılan yeni düzenlemeyle yakın seviyedeki öğrencilerin ilerleyen modüllerde birlikte olabilmesi gösterilmiştir. Mariani (1981) çalışmasında modüler sistemin en büyük avantajının büyük sınıflarda farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada oluşundan kaynaklanan sorunlara getirdiği çözümler olduğunu belirtmiştir (s.42) Çünkü modüler sistem birbirine yakın seviyelerdeki öğrencilerin birlikte ilerleyebilmesini ve de aynı zamanda geride kalan öğrencilerin de yine bir arada olup telafilerini birlikte yapmalarını sağlamakta bu durum öğretmene de çok büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

125

Öne çıkan sonuçlardan birisi de geleneksel yıllık sistemde aynı sınıfla dönemin sonuna kadar beraber olunmasının getirdiği tekdüzeliğin modüler sistemle ortadan kalkmış olmasıdır. Öğretim elemanları bu doğrultuda olumlu görüşlerini bildirmişler bunun hem kendileri hem de farklı öğretmenleri tanıyabilmeleri noktasında öğrenciler için avantaj olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın bu sonucu Öztürk'ün 2014 yılında yürüttüğü çalışmayla çelişmektedir. Zira Öztürk, öğretim elemanlarının çeyrek dönemlerde öğrencilerle sağlıklı bağ kurmak için yeterli vakitleri olmadığını söylediklerini ifade etmiştir (s. 122).

Geliştirilen ve daha önce uygulanan program motivasyon açısından değerlendirildiğinde yeni sistemle hem öğrencide hem de öğretim elemanlarında motivasyonun arttığı ve bu sayede de sistemin dinamizminin canlandığı ortaya çıkmıştır. Araştırma ile paralel bir sonuç da Aydın'ın yaptığı modüler sistem uygulamasında mevcuttur. Zira Aydın (2017) öğrencilerde kaygının azalması, derslere devamin artışı, iletişimdeki saydamlığı ve taleplerine verilen özeni öğrencilerdeki motivasyon yüksekliğine bağlamıştır (s.61). Bu sonuçlar mevcut araştırmanın da bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü öğretim elemanları da yeni sistem sayesinde öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen iletişiminde ve iletişim kalitesinde artış olduğuna değinip, yeni sistemle öğrencilerin sürekli bir kur atlama kaygıları olduğunu ve bu yüzden de devamsızlık yapmadıklarını, aksi takdirde yapılacak habersiz bir sınavı kaçırabileceklerinin farkındalığının onları sisteme başladığını belirtmişlerdir.

Geleneksel sabit hazırlık sisteminde alışıktı oldukları düzende ilerleyen ve kendilerine söyleneni yapmak zorunda olan yılda tek bir toplantı yaparak bilgilendirilen öğretim elemanları modüler sistemde görüşlerine çok değer verilmesinden ve iki haftada bir rutin olarak bir araya gelinip

sorunların masaya yatırılmasından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Aydın da yaptığı çalışmasında modüler sistemle öğretim elemanlarının karar alma sürecinde rol aldıkları için kendilerini daha değerli hissettiklerini ve de bu yolla da motive olduklarını ifade etmiştir (2017, s.63).

Ölçme değerlendirme alt temasıyla ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde yapılan sınavların sayıca çok ve çeşitli olmasının tüm zeka türlerine ve öğrenme stillerine hitap ettiği ve de sınavların seviyelere uygun olarak hazırlandığı sonuçları ön plana çıkmıştır. Gömleksiz (2002) de öğretim modülünü değerlendirirken başarının rahatça gözlemlenebildiğini modüler sistemin avantajlarından birisi olarak değerlendirmiştir (s.421). Bu sonuçlar Aydın'ın çalışmasıyla paralellik göstermekte ancak sınavların çokluğunun da sisteme sağladıkları noktasında çeliştiği görülmektedir. Zira Aydın (2017) yeni sistemle sınavların öğrenme çıktılarıyla örtüştüğünü ve değerlendirme yaparken dört becerinin de göz önüne alındığını ifade ederken sınav sayısının azaltılmasının olumlu algılandığını belirtmiştir (s.58). Sınavların çeşitli ve fazla sayıda olması öğretim elemanlarımıza iş yükü getirmektedir ancak iş yükünün yanı sıra öğrencileri çok yönlü ve daha objektif değerlendirmeyi de sağladığı için mevcut araştırmada olumlu bir sonuç olarak kabul edilmektedir.

Elde edilen veriler yoluyla daha önceden yürütülen geleneksel yıllık hazırlık eğitimi ile modüler hazırlık eğitimi karşılaştırılmış ve öğrenci-öğretmen ve süreç bağlamında olumlu kabul edildiği sonucuna ulaşılmış olup bu doğrultuda yapılacak hazırlık eğitiminde düzenleme çalışmaları için yol göstereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Altbach, P. G. and Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11,3/4,290-305.

Aydın, B. (2017). *Türkiye’de hazırlık okullarında yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi: Anadolu Üniversitesi örneği*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktaroğlu, S. (2012).Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (3. Baskıdan Çeviri), (Çev. M. BÜTÜN ve S.B.DEMİR). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gökdemir, C.V.(2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.

Gömleksiz, M. N. (2002). An individual approach in English language teaching: an evaluation of modular teaching environment and modular teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2), 420-424.

Mariani, L. (1981). The place of modular systems among foreign language teaching materials. *System* 9(1), 41-49.

Öztürk, M. (2014). Yükseköğretimde modüler yabancı dil öğretim programı. *Uluslararası Eğitim programları ve Öğretim çalışmaları Dergisi*, 4(8), 113-128.



Rasskazova, T., Guzikova, M. ve Green, A. (2017). English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications. *Ampersand*, 4, 1-9.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Sosyal Bilimler.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK ALGISI

Öğr. Gör. Özgün Zincirli

Fırat Üniversitesi

Dr. Muhammed Zincirli

MEB

Öz

Tükenmişlik, iş görenlerin enerjilerinin düşük olması ile birlikte, güç kaybı ve beklenen isteklerin karşılanamaması neticesinde mesleksi bir stres olarak ortaya çıkan tükenmedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd, 2001; Onay ve Kılıcı, 2011). Tükenmişlik kavramı ile ilgili oluşturulmuş modeller ve yapılan tanımlar arasında farklılık olsa da, yapılan çalışmalarda üç temel konunun ortak olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, tükenmişliğin kronikleşmiş stres sonucu ortaya çıktığıdır. İkincisi tükenmişliğin bireye fiziksel, duygusal, zihinsel olarak zarar verdiği ve organizasyonu olumsuz etkilediğidir. Üçüncüsü ise, tükenmişlik konusunda önlemler alınmazsa durumun daha da kötüye gideceğidir (Şahin, 2009). Bu kadar incelemeye değer olan tükenmişlik düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin birçok duygusunu etkileyebilir. Tükenmişlik düzeyinin düşük olması okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu veya bağlılık gibi birçok olumlu davranışlarını pozitif yönde etkileyerek okul öncesi eğitimde amaçlara ulaşma derecesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik duygusuna dair algılarını tespit etmektir. Genel tarama türünde olan bu araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde görev yapan 187 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda veriler toplanmış ve SPSS 21 paket programı ile uygun istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik duygularının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşması noktasında bu sonucun ortaya çıkması olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Okul Öncesi, Öğretmen, Algı

129

PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF BURNOUT

Abstract

Burnout is the exhaustion that occurs as professional stress as a consequence of staff's low energy, loss of power and failure to satisfy the expected requests (Maslach and Jackson, 1981; Maslach et.al, 2001; Onay and Kılıcı, 2011). Although the models formed and the definitions made regarding the burnout concept vary, it is seen that three points are basically common in the studies performed. The first one of these points is that burnout results from chronic stress. The second one is that burnout damages individuals physically, emotionally and mentally and it has negative effect on the organization. The third one is that unless measures are taken against burnout, the situation will get worse and worse (Şahin, 2009). Burnout level which is worthy of

examination that much may affect most of preschool teachers' feelings. The low level of burnout has positive impact on preschool teachers' positive behaviours such as job satisfaction or loyalty and hence it will contribute to the extent of achievement of objectives in preschool education. The purpose of this research is to identify the preschool teachers' perceptions of burnout. Performed by scanning model, this research has a sample consisting of 287 preschool teachers working in the city of Elazığ. Accordingly, the data has been collected and the proper statistical calculations have been made using SPSS 21 package program. Consequently, it has been seen that the preschool teachers' feeling of burnout is at low level. Reaching such a consequence has been considered positive in terms of achievement of the objectives of preschool education.

Keywords: Burnout, Preschool, Teacher, Perception.

Giriş

Bir eğitim örgütü olarak okulların amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak temel etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitimin niteliğini belirlemede önemli sorumluluk sahibidir. Bu sorumluluklarını yerine getirirken içinde bulundukları ruh hali ve sergiledikleri davranışları önem arz etmektedir. Tam da bu perspektifte tükenmişlik öğretmenler için gayet önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi, okullarda öğretmenlerin işe duyduğu ilgisini etkileyecektir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, işe karşı daha ilgisiz ve amaçların gerçekleşmesine daha az katkı sağlayacaktır.

Tükenmişlik örgütte yaşanan stresin olumsuz neticesi olarak, örgüt çalışanları ile örgütün ilgili olduğu dış çevre arasında zayıf bir ilişkinin varlığından ortaya çıkar (Burke ve Mikkelsen, 2005). Tükenmişliğin yaşattığı enerji kaybı, bireyde hem ruhsal hem de fiziksel açıdan kendini hissettirir. Bu enerji kaybı kişinin çalışma ortamında yaşadığı etkileşimin sonucunda ortaya çıkmıştır (Budak ve Sürgevil, 2005, s. 95, Yıldırım ve İçerli, 2010). Kişinin yaşadığı etkileşimin ürünü olduğuna dair bir tanım da bireylerde ortaya çıkan sosyal veya örgüt ortamında etkileşim halinde olunan kişilere karşı edinilen olumsuz tavırların getirdiği uzun süreli fiziksel yorgunluk, hayata ve sorunların çözümüne dair umutsuzluk, çaresizlik hali olarak da tanımlanabilir (Maslach ve Jackson, 1981). Araştırmacılar, tükenmişliği yanan bir mum metaforu olarak da düşünmüşlerdir. Yanan mumun zaman içinde erimesi de tükenmişlik duygusuna sahip bireyin zaman içindeki ruh halini ifade edebilir (Schaufeli vd., 2009). Tükenmişlik, sadece belirtilen bu olumsuz davranışların gözlemlenmesi neticesinde var olduğuna inanılan bir kavram değildir; başka belirtiler de içerir. Mesela bir çalışanın işine karşı ilgili gibi davranıp devam etmesi ve bu durumun yöneticisi, amiri veya iş vereninin görmesini beklemesi de tükenmişliğin belirtisi olarak kabul edilebilir (Demerouti vd., 2009). Konu ile ilgili pek çok araştırmaya referans olan ve literatüre önemli katkılara imza atan Maslach'a göre tükenmişlik, aslında olumsuz bir sendromdur. Birey çalıştığı ortamda çeşitli nedenlerden dolayı beklentilerine cevap bulmaz ise, bununla beraber çalıştığı ortamda bireyler arası problemler yaşar ise, hem ortama hem de birlikte çalıştığı insanlara karşı olumsuz tutumlar besler. Bu durum beraberinde duygusal, fiziksel ve de eylemsel olarak olumsuzlar doğurur (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Zimbardo, 1982, s.3; Polat ve Uğurlu., 2009; Yıldırım ve İçerli, 2010; Bolat, 2011; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Karahan ve Balat, 2011; Karcıoğlu ve Korkat, 2011; İraz ve Ganiyusufoglu, 2011). Çokluk' a (1999) göre tükenmişlik, stres beraberinde getirdiği ve çoğunlukla iş

yaşamında ortaya çıkan bir ruh halidir. İşı ile ilgili talepleri olan bireylerin bu taleplerinin karşılanmaması halinde kendini ifade etmede yaşadığı strestir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki tükenmişlik, iş ve yaşam doyumunu negatif yönde etkilediği için bireyin işine ve organizasyona bağlılığını da azaltmaktadır (Gümüş, 2006). Okullarda da böyle bir etki doğuracağı kabul edilirse öğretmenlerin yaşayabilecekleri tükenmişlik duygusu iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyecektir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan bireyler çalışma yaşamında, diğer bireylerle çatışma içerisine girerek onlar üzerinde olumsuz etki yaratmaktadırlar (Chuo, 2003). Bu olumsuz etki cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterebilir. Tükenmişliğin kadınların yaşadığı bir deneyim olduğu düşüncesi toplumda yaygın olmasına rağmen, Kış (2015) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında durumun tam olarak böyle olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişliğin üç boyutunun (Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) dikkate alınarak yapılan analizlerde kadınların erkeklere göre daha duygusal tükenmişlik yaşadıklarını, erkeklerin ise kadınlara göre daha duyarsızlaşma hissettiklerini ortaya koymaktadır (Kış, 2015).

Tükenmişliğin sonuçlarında ise şu davranışlar görülebilir: işi umursamama, işten ayrılma niyetinin artması, iş görme kalitesinin bozulması. Bunların beraberinde, izin almadan işe gelmeme, izin bitiminin akabinde rapor alma gibi yollarla izni uzatmak için uğraşma, gerçekte olmasa da sık sık hastalanma neticesinde işi bırakma, iş hayatında birlikte çalıştığı bireyler arasında sıkıntılar yaşama ve iş dışındaki insan ilişkilerinde bozulma, uyumsuzluk hali, iş doyumunu düşüklüğünde artış gibi negatif eğilimli davranışlar görülebilir (Çam, 1992). Tükenmişlik neticesinde ortaya çıkabilecek olan bu olumsuz davranışlar öğretmenlerde görülmesi halinde eğitimin sürekliliğini ve kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Ayrıca çalışanların müşterilerine karşı sergiledikleri samimi olmayan tavırlar, yakışsız bir üslup ve sinizmin belirtisi, davranışlarda tükenmişliğin sonucunda ortaya çıkan davranışlardır. Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, kendini diğer insanlarla olan ilişkilerinde zayıf hisseder ve bu kişilerin sorunlarını çözmede çaresiz olduğunu düşünür. Çevrelerinde olup bitene karşı kayıtsız kalır (Güllüce, 2006, s.6).

Örgün eğitimin ilk kademesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin yaş itibarıyla daha küçük öğrenci gurupları ile karşılaşılıyor olmaları, sınıf mevcutları veya görev yaptıkları okullarının bulundukları yer(köy veya ilçe gibi) tükenmişlik duygusu yaşamalarına sebep olabilir. Bu varsayımdan hareketle bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarını tespit etmek amacıyla şekillenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, tükenmişlik algılarını tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arasında medeni durum, yaş, öğrenci mevcudu, görev yapılan yer ve eğitim düzeyi açısından anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarını konu edinen bu çalışma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, en genel tanımıyla Karasar'ın (2005) belirttiği üzere, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyduğumuzda tercih edebileceğimiz bir yöntemdir. Bununla beraber tarama yöntemi; keşif temelli, tanımlayıcı, tahmine dayalı ve bazı durumlarda açıklayıcı araştırmalarda yardımcıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2011/2015).

Evren ve Örneklem

Tarama modeliyle şekillenmiş bu araştırma Elâzığ ilinde Okul Öncesi branşında görev yapan 187 öğretmen örnekleminde gerçekleşmiştir. Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında araştırmacılar tarafından yüz yüze ve online olarak toplanmıştır.

Tablo 1'de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı Yer Almaktadır.

Demografik Değişken	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Medeni durum	Evli	86	46
	Bekâr	101	54
	Toplam	187	100
Yaş	20-35 Yaş	132	70.1
	36-50 Yaş	55	29.9
	Toplam	187	100
Öğrenci Mevcudu	1-10 Arası	35	18.7
	11-20 Arası	69	36.9
	20 Üstü	83	44.4
	Toplam	187	100
Görev Yapılan Yer	İl Merkezi	72	38.5
	İlçe	79	42.2
	Köy	36	19.3
	Toplam	187	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	154	82.4
	Yüksek Lisans	33	17.6
	Toplam	187	100

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan 187 öğretmenlerin %46'sı evli, %54'ü bekar. Ayrıca Öğretmenlerin %70,1'i 20-35 yaş, %29,9'u 36-50 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %18,7'sinin sınıf mevcudu 1-10 arası iken, %36,9'unun 11-20 arası ve %44,4'ünün ise 20 üstü bir öğrenci mevcuduna sahip oldukları görülmektedir. Görev yapılan yer değişkenine göre ise öğretmenlerin %38,5'i il merkezinde, %42,2'si ilçe merkezinde ve %19,3'ü de köylerde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %82,4'ü lisans mezunu iken %17,6'sı yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Çam (1992), Ergin (1992) ve Girgin (1995) gibi farklı yazarlar tarafından farklı tarihlerde yapılmıştır. Bu çalışma da ise ergin(1992) tarafından uyarlanan hali kısa form şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırmada da 5'li Likert derecelendirme haliyle kullanılmıştır. 5'li ölçekteki ifadelerin puanlaması; "1: kesinlikle katılmıyorum", 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum ve 5: kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ".87" olduğu tespit edilmiştir. Ölçek daha önce kullanıldığı yapıya uygun olarak tek boyutlu bir yapı içerip içermediğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile test edilmiştir. Elde edilen değerler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = .842, p=.000). Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin varyansın %51'ini açıklamakta olduğu ve tek boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin puanlarının yüksek olması, okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik duygusunun yüksek olduğunu göstermektedir

133

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerde normal dağılımın gözlenmesi durumunda değişkenler açısından ikili gruplar arasında anlamlı olan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için, Bağımsız Gruplar t- Testi tekniği kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı hallerde ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla gruplar için anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise ANOVA testi, yani tek yönlü varyans analizi, belirlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Yine bu noktada da dağılımın normal olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise gruplar arasında ayrı ayrı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki tabloda yer alan aralıklar dikkate alınmıştır.

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan Düzeyi
1:Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum,	1.00-1.80	Çok düşük

2:Nadiren/Katılmıyorum,	1.81-2.60	Düşük
3:Bazen/Kısmen Katılıyorum,	2.61-3.40	Orta
4:Çoğunlukla/Katılıyorum,	3.41-4.20	Yüksek
5:Her Zaman/Tamamen Katılıyorum.	4.21-5.00	Çok yüksek

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerden elde edilen verilere t-testi, tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin araştırmanın değişkenlerine ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarının medeni durum, yaş, öğrenci mevcudu, görev yapılan yer ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Algıları

	N	$\bar{X}$	S	Düzye
Kendimi duygusal olarak işimden uzaklaşmış hissediyorum.	187	2.55	0,658	Düşük
İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	187	2.69	0,586	Orta
Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda kendimi yorgun hissediyorum.	187	2.82	0,798	Orta
Bazı öğrencilerimle uğraşmaktan artık bıktığımı hissediyorum.	187	2.90	0,874	Orta
Yaptığım işten yıldığımı ve bıktığımı hissediyorum.	187	2.59	0,634	Düşük
Bu iş beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum.	187	2.31	0,716	Düşük
İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	187	2.57	0,841	Düşük
Genel	187	2.64	0,698	Orta

134

Tablo 2’de Ölçeğin her bir maddesi ve boyutun genel ortalaması tabloda yer almaktadır. Tablodaki puan aralıklarına göre değerlendirme yaptığımızda; okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarının genel ortalaması ($\bar{X}$: 2.64) orta düzeydedir. Bu sonuçla beraber ölçeğin tek boyutunda yer alan soruların birçoğunun ise ortalamasının düşük düzeyde olduğu tabloda görülmektedir.

Tablo 3’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarının medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Tükenmişlik Algılarının Medeni Durum, Yaş Ve Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	t	p
--------------	---	-----------	---	---	---

Tükenmişlik	Evli	86	2,64	0,58	4,138	0,026
	Bekar	101	2,57	0,62		
Yaş						
Tükenmişlik	20-35 Yaş	132	2,42	0,47	3,393	0,046
	36-50 Yaş	55	2,66	0,49		
Eğitim Düzeyi						
Tükenmişlik	Lisans	154	2,68	0,67	3,194	0,214
	Y.lisans	33	2,79	0,62		

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak medeni durum($t=4.138$; $p=0,026<0.05$) ve yaş($t=3.393$; $p=0,046<0.05$) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Buna göre evli olan okul öncesi öğretmenleri bekar olanlara göre daha fazla tükenmişlik algısına sahiptir. Ayrıca 36-50 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenleri 20-35 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerden daha yüksek bir tükenmişlik algısına sahiptirler.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik algılarının Öğrenci Mevcudu ve Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Öğrenci Mevcudu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Tükenmişlik	A. 1-10 Arası	35	2.67	0,49	4,758	0,034	A<C
	B. 11-20 Arası	69	2.70	0,56			
	C. 20 Üstü	83	2,85	0,65			
Görev Yapılan Yer							
Tükenmişlik	A. İl Merkezi	72	2,48	0,85	1,857	0,320	
	B. İlçe Merkezi	79	2,49	0,76			
	C. Köy	36	2,55	0,87			

Tablo 4 incelendiğinde, Okul Öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algıları görev yapılan yer açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak öğrenci mevcudu değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ortalaması istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,758$; $p=0,034<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna göre öğrenci mevcudu 20 üstü olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ($\bar{X}:2,85 \pm .65$), 1-10 arası($\bar{X}:2.67 \pm .49$), ve 11-20 arası($\bar{X}:2.70 \pm .56$), öğrenci mevcuduna sahip olan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç

Tükenmişlik algısı okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede engel teşkil edebilir. Tükenmişlik algısının ortaya çıkabileceği durumlara meydan verilmemesi bu bakımdan eğitim hizmetleri için faydalı olacaktır. Bulgular ışığında okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öyle ki orta düzey aralığında olsa da düşük düzeye yakın bir ortalamanın olduğu görülmüştür. Tükenmişlik düzeyine sebep olabilecek ve araştırmanın öngörülerinden olacak bazı durumlar söylenebilir. Bunlar; okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumunun konumu. İl merkezi veya ilçe merkezine göre imkânların daha elverişsiz olduğu köy gibi taşra bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik algısı daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması da tükenmişliğin artmasına neden olan bir başka etken olarak söylenebilir.

Tükenmişlik algısının okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan analizler ışığında; evli olan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarının bekar olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin yaşam stresini daha fazla yaşayabileceği, iş dışındaki yaşam yoğunluğunun daha fazla olabileceği göz önünde bulundurulursa bu sonucun ortaya çıkması beklenebilir. Bir diğer değişken olan yaş' göre ise, 36-50 yaş arası okul öncesi öğretmenlerin 20-35 yaş arasındaki öğretmenlere göre tükenmişlik algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aslında tecrübe faktörü göz önünde bulundurulursa bu sonucun tersi bir sonuç beklenebilir ancak meslekte ilerleyen yılların zaman için bireyde bir bıkkınlık yılgınlık oluşturması ihtimalini göz önünde bulundurunca böyle bir sonucun ortaya çıkması muhtemeldir. Bir diğer değişken olan eğitim düzeyi okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Görev yapılan yer değişkeni tükenmişlik algısı üzerinde her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmaya da köylerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algısı daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarının öğrenci mevcudu sayısı tükenmişlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre öğrenci sayısı arttıkça tükenmişlik algısı artmaktadır.

Okul öncesi eğitimin git gide önemini arttırdığı bir dönemde öğretmenlerin de aynı oranda verimlilik göstermesi önemlidir. Bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarının düşük olmasına yönelik çalışma şartları üzerinde iyileştirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Bolat, Oya, İ. (2011). İş Yüğü, İş Kontrolü ve Tükenmişlik İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 87-102.
- Budak, G. ve Sürgevil O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 2, 95-108.
- Burke, R. J., & Mikkelsen, A. (2005). Burnout, job stress and attitudes towards the use of force by Norwegian police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 28(2), 269-278.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (Çev. A. Aypay). Ankara. (Eserin aslının yayın tarihi 2011).

- Chuo, S. (2003). “*TheRelation Between Organizational Commitmentand Burnout*”, Unpublished Doctoral Dissertation, California: Alliant International University California School of Professional Psychology.
- Çağlar, Ç. ve Demirtaş, H. (2011). Dershane Öğretmenlerinde Tükenmişlik ve İş Doyumu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 30-49.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 155-166. Ankara.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitsel engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demerouti, E, Blanc, P. M. Le, Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Joop Hox (2009). Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and burnout Career. *Development International*, 1, 50 -68.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki: Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı Mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
- İraz, R. ve Ganiyusufoğlu, A. (2011). Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. *S.Ü İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 21, 451-472.
- Karahan, Ş, Balat, U. G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, F. ve Korkat, B. (2011). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Tokat İlinde Bir Araştırma). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 118-135.
- Kış, A. (2015). Eğitim Paydaşlarının Tükenmişliğinde Cinsiyet Farklılığı: Bir Meta-analiz Çalışması (Türkiye Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 88-106.
- Maslach, C. And Jackson, S. E.(1981). “TheMeasurement of ExperiencedBurnout”, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Maslach, C., Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout The Cost Of Caring*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, Christina, Schaufeli,Wilmar B., Leiter, Michael P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, Volume: 52, 397-422.

- Polat, S, Ugurlu, C. T. (2009). İlköğretim Müfettişlerinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Tükenmişlik ve İsten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki. 1. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-16.
- Schaufeli, Wilmar B., Leiter, Michael P., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 Years Of Research And Practice. *Career Development International*, 3, 204-220.
- Şahin, F. (2009). “Yönetmel Güçlölük: Etkili Liderlik ve Yönetim Bileşeni Olarak Kavramsallaştırılması ve Ölçülebilmesine İlişkin Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, M. H. ve İçerli, L. (2010). Tükenmişlik Sendromu: Maslach ve Kopenhag Tükenmişlik Ölçeklerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 1, 123-131.

BAĞDAT ÜNİVERSİTESİ -DİLLER FAKÜLTESİ- TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜNÜN 4. SINIFIN ÖĞRENCİLERİNDE İŞLEK OLAN GRAMER HATALARI

Araş.Gör. HUDA HUSSEIN AZEEZ

Bağdat Üniversitesi - Diller Fakültesi- Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü

Öz

Türkçe gramerinde öğrencilerin sorunları bu bildiride belirtilecektir. Bu sorunların sebepleri bazen Türkçe grameri hocaları bazen da uygulanan okutma yöntemleridir. Fakat öğretmenler diyorlar ki kararlaştırılan konular ana sebep sayılır. Gerçi bu sebeplerin hepsi zor olduğunu yapmıştır. Onun için Türkçe bölümünün dördüncü sınıf öğrencileri birçok gramer hatalarına düştüğünü görüyoruz. Bu hatalar yalnız Irak'ta değil, Türkçe'yi öğreten Arap ülkelerinde de olabilir. Bildirimizi hazırlarken dördüncü sınıftan otuz öğrenci nümune olarak seçtim 15 kız ve 15 erkek ve onlara yazılı sınav yaptım ve şu sonuçları elde ettim:

Öğrenciler kelimelerin yerini ve cümlelerin öğelerini şüphesiz tam anlamını anlayamazlar. Gerçi öğrencilerimiz Türkçe cümlelerin yapımında birçok hatalara düşmüşler. Bunlardan fiiller, isimler, sıfat, zarf, zamir ve bağlaçlar idi. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok gramer hatalarına düştü.

Son olarak, araştırmacı, öğrencilerin düştüğü hatalar konusuna vurgulanması gerektiğini tavsiye edildi ve ertesi incelemeler yapılmasına öneriliyor.

Anahtar kelimeler: Türkçe, Gramer, öğrenci, hata

Giriş

Öncelik, yabancı dillerin öğretim metotları çok önemlidir. Ayrıca bilimsel gelişmeler ile iletişim yapmak için dillerin öğrenmesine önem verilmelidir. Çünkü dil halk arasında bir anlaşma aracıdır.

Biz bu bildiride Bağdat Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı bölümünün 4. sınıfın öğrencilerinde sıkça yapılan gramer hatalarına duracağız. Çünkü bu konu dikkamiti çekmiştir. Hedefimiz ise öğrencileri için bu hataları düzeltmektir. Herhangi bir hata varsa, gramer cümlelerin türleri ve

kelimeleri için olduğu için cümlelerin oluşturulması ve cümlelerin etkisi sağlam olmayacaktır. Çünkü cümle, dilbilgisi bakımından sağlam değilse, anlaşılabilir olacaktır.

Bazı öğrencilerin genel kültürü yok, ve ezberlediği veya kullandığı kelimeler çok azdır. Bu nedenle bir cümle yazarken onlar hata yapıyorlar.

Öğrencilerin Türkçe gramerindeki zayıflık sorunu çalışma gerektiren bir sorundur. Bu sorunun birçok nedeni var, bunlara dil öğretmenleri arasında farklı öğretim yöntemleri de dahil. Sorunun en büyük nedeni öğrencinin bilimsel seviyesidir, çünkü kelimeyi nasıl doğru bir şekilde yazacağını bilmemektedir. Bu hata, birinci sınıftaki gramer çalışmasından itibaren başlamış ve dördüncü sınıfa kadar devam etmiştir. Ancak, dördüncü sınıfta öğrencisinin Türkçe dili alanında Türkçe dil öğreten tüm ülkelerdeki gramer yaygın hatalarının aynı olduğunu ve sadece öğrencilerimizle ilgili olmadığını vurguluyoruz.

Aslında fakültemizde Türkçe öğretim yöntemlerini modern değildir. Endüktif bir yöntem, standart metot, entegre metin ve bir çok diğer modern temel vardır. Bu nedenle araştırmanın, Türkçe gramer bilgisi açısından önemi öğretimin önemli bir dalıdır.

Genel olarak öğrencilerimizde sıkça yapılan gramer hatalarını öğrenmek istiyorsak, bu hataları tanımlamalı ve öğrencilerin zihinlerine bağlamanın en iyi yolunu bulmalıyız. Bu yaygın gramer hatalarını düzeltme ve açıklama sunuyoruz:-

140

İşaret edatı kullanılırken ondan sonra gelen isim belirli nesne eki alır. (Hengirmen, 2007:328)

Örnek

Siz bu **adamı** tanıyor musunuz?

Öğrenciler bu cümleyi şöyle yazmılar:

Siz bu **adam** tanıyor musunuz?

Fiil, edilgen olursa ondan önceki gelen isim belirtme eki almaz ve nesne sayılmaz sözde özne sayılır.(Hengirmen, 2007:215)

Örnek

Camların **hepsi** kırılmış (D) Fakat öğrenciler şu şekilde yazmışlar:

Camların **hepsini** kırılmış

Cümlede özel isim varsa ve isimden sonra ek gelirse o zaman kesme işareti koyması gerekir. (Uluhan, 1994:26)

Örnek: **Fransa'ya** gitmek istiyorum

öğrenciler şu şekilde yazmışlar:

Fransaya gitmek istiyorum

Cümlede birkaç bulunma eki varsa sadece sonda yazılır, ve hepsine tekrarlanmaz.

(Korkmaz, 2007: 24)

Örnek: Suriye, Libya ve Yemen'de savaş var.

Fakat öğrenciler tarafından yazılmış cümle şöyle yazılmıştır:

Suriye'de, Libya'da ve Yemen'de savaş var.

Not: yukarıdaki kural tüm isim durum eklerine uyar.

İle edatı ünlü uyumu kuralına uymaz ve değişmez. (Bozkurt,2010:43)

Örnek: Ayhan **ile** fakülteye gittim. Fakat öğrenciler şöyle yazmışlar :

Ayhan **ila** fakülteye gittim

Cümlede belirtili isim tamlaması kullanırken belirtisiz isim tamlaması kullanılmasından farklı olur. (Demir, 2006:277)

Örnek: **Ali'nin lokantası** büyüktür.

Yukarıdaki örneğe bakarken öğrenciler iki cümlemin anlam bakımından ayırtmayıp şu şekilde yazmışlar:

Ali lokantası büyüktür.

Belirtisiz sıfatlar (birkaç, birçok, kaç ve çok)'tan sonra gelen isim tekil olur. (Hengirmen, 2007:139)

Örnek

Sınıfta **birkaç** öğrenci var. Fakat öğrenciler genellikle şöyle yazarlar:

Sınıfta **birkaç** öğrenciler var

Az ve biraz kelimeleri arasında bir fark var. Az kelimesi sıfat olarak lakin biraz kelimesi miktar anlamı verir. (Karaağaç, 2012: 59)

Örnek: **Biraz** şeker istiyorum

Ama öğrenciler şu şekilde yazmışlar

Az şeker istiyorum

İsim cümlesinin olumsuzluk durumundaki kişi zamirine bakmamamız gerekir ve olumsuzluk edatı (değil)'e yugun kişi zamiri koymamız gerekir. (Banguoğlu, 2007:564)

Örnek

Sen benim erkadaşım **değilsin**.

Fakat öğrenciler şu şekilde yazmışlar

Sen benim erkadaşım **değil**.

Sabit, gerçek ve bilimsel teoriler alanında bir cümle varsa, kullanılacak zaman geniş zaman kipi olur. (Zülfikar, 1980:56)

Örnek

Güneş doğudan **doğar**. Su yüz derecede **kaynar**

Fakat öğrenciler şu cümleleri çevirirken şöyle yazmışlar

Güneş doğudan **doğuyor**. Su yüz derecede **kaynıyor**

Sıfat fiillerden sonra gelen isim yükleme eki almaz. (Bayraktar, 2004: 114)

Örnek

Aldığım **gömlek** ipektendi

Fakat öğrenciler şöyle yazmışlar

Aldığım **gömleği** ipektendi.

Görülüyorki, öğrenciler gerçekten (tanımak ve bilmek) fiilleri arasındaki fark bilmezler. Anlam bakımından fark çok yakın fakat kullanılış bakımından fark bulunur.

Örnek

Türkçe'yi konuşmak **bilmiyorum**

Fakat öğrenciler şu şekilde yazmışlar.

Türkçe'yi konuşmak **tanımıyorum**.

Öğrencilerin yazdıkları tanımak fiili yalnız, çünkü bu alanda kurala uymaz. Bu konuda dilcileri kullandığı kural şudur:

Bilmek canlı olanlarla kullanılır. Fakat tanımak canlı olmayanlarla kullanılır.(Ergin, 2000:105).

Bir takım kelimesi bitişik olarak kullanılırsa başka bir anlam verir. (Korkmaz, 2007:298).

Örnek . **Birtakım** elbise aldım

Bir takım elbise aldım

Yukarıdaki iki cümleye bakarken aynı ablamda gelmez. Öğrenciler bazen ayrı ve bazen de bitişik yazarlar.

Sever kelimesi bazen fiil gelir, bazen de başka bir isimle birleşince sıfat olur. (Bayraktar, 2004:68)

Örnek

Vatan **sever misin?** Vatan **sever misin?**

Yukarıda iki cümle anlam bakımından farklıdır. Fakat öğrenciler bunu bilmezler.

İkileme ne....ne kullanırken fiil olumlu gelir.(Hengirmen, 2007: 191)

Örnek

Ne arabaya bindim, **ne** de otobüse bindim.

Fakat öğrenciler iki cümleleri şöyle yazmışlar

Ne arabaya **binmedim**, **ne** de otobüse **binmedim**.

Ulaş eki (ken) cümlede kullanılırken ve ondan önceki gelen isim ünlü ile biterse koruyucu ses (y) koymamız gerekir.(Ergin, 2000:213)

Örnek

Üniversitede **öğrenciyken** çok ders çalışıyordum.

Fakat öğrenciler şöyle yazmışlar .

Üniversitede **öğrenci iken** çok ders çalışıyordum.

Bu cümle yanlış değil, ama telaffuz açısından sağlam değildir.

Fiil, bitkiler, hayvanlar ve cansız çoğul olarak gelmez.(Korkmaz, 2007:527)

Örnek

Kuşlar gökyüzünde **uçuyor**

Bu cümle bazı öğrenciler şu şekilde yazmışlar

Kuşlar gökyüzünde **uçuyorlar**

-K- harfiyle biten bir kelimeye küçültme eki eklediğinizde, bu harf düşer. (Hengirmen, 2007:285)

Örnek

Evler dağdan **küçücük** görünüyor.

Lakin öğrenciler bu kelime yanlış yazmışlar

Evler dağdan **küçükcük** görünüyor.

Gösterme edatı kelimeden önce gelirse yüklem eki ona konulur. (Banguoğlu, 2007: 360)

Örnek

Bu sorunun **cevabını** biliyor musun?

Bu cümle öğrenciler şu şekilde yazmışlar

Bu sorunun **cevabı** biliyor musun?

Hiç, bütün, hangi.. nesne, bu kelimelerle geldiğinde, kelimelere yüklem ek eklenir. (Korkmaz, 2007:397)

Örnek

Hiç kimseyi görmedim

Ama öğrenciler şöyle yazmışlar

Her kimse görmedim

Sayıdan sonraki gelen isimler tekil bir şekilde yazılması gerekir. (Gencan, 1976:213)

Örnek

İki **arkadaşımla** beraber ders çalıştım

Lakin öğrenciler bu cümle şu şekilde yazmışlar

İki **arkadaşlarımla** beraber ders çalıştım.

Genellikle sıfatlar çoğullanmaz fakat ondan gelen isim çoğul olabilir.(Zülfikar, 1980: 27)

Örnek

Güzel kızlar geldi

Öğrenciler şu şekilde yazmışlar

Güzeller kızlar geldi .

Sonuç

Bu bildiriye hazırladıktan sonra şu sonuçlara vardım :

1- Gramer konularının birbirine girilmesi

- 2- Öğrenciler konuları anlamadan ezberler ve kuralları okumazlar.
- 3- Öğrenciler yeni konuları hakkında alıştırmalar yapmaz
- 4- Gramer konuları arasında yakınlık bulunur.
- 5- Öğrenciler anlamadıkları konuları hocalardan sormazlar.

Kaynakça

- 1- Banuoğlu, Tahsin (2007). Türkçenin Grameri. *Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- 2- Bayraktar, Nesrin (2004). Türkçede Fiilimsiler. *Türk Hava Kurumu Basımevi*.
- 3- Bozkurt, Fuad (2010). Türkiye Türkçesi. *Alfa Basımevi*.
- 4- Demir, Tufan (2006). Türkçe Dilbilgisi. *Kurmay Yayınevi*.
- 5- Ergin, Muharrem (2000). Türk Dilbilgisi. *Edebiyat Fakültesi Basımevi*.
- 6- Gencan, Tahır (1971). Türk Dilbilgisi. *Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- 7- Hengirmen, Mehmet (2007). Türkçe DilBilgisi. *Engin Yayınevi*.
- 8- Korkmaz, Zeynep (2007). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). *Türk Hava Kurumu Basımevi*.
- 9- Uluhan, Çoban (1991). Yazım Kılavuzu. *Bağdat Üniversitesi Basımevi*.
- 10- Zülfıkar, Hamaz (1980). Yabancılar için Türkçe Dersleri. *Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları*.